

Informe 2024 sobre el estado del sistema educativo

Curso 2022-2023

Ministerio
de Educación, Formación Profesional
y Deportes

Consejo
Escolar
del Estado



Consejo Escolar del Estado

Informe 2024

sobre el estado
del sistema educativo

Curso 2022-2023

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa>
Catálogo de publicaciones de la AGE: <https://cpage.mpr.gob.es>

Redacción

Encarna Cuenca Carrión, Jesús Jiménez Sánchez, Carmen Martínez Urtasun, Andrés Ajo Lázaro, Antonio S. Frías del Val, M. Almudena Collado Martín, Juan Francisco Gutiérrez Jugo, Miguel Ángel Barrio de Miguel, Raquel González-Albo Arévalo y María Penela García.

Maquetación digital y tratamiento gráfico

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



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES

Secretaría de Estado de Educación
CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

Edición 2024

NIPO: 164-24-039-6

DOI: 10.4438/i24cee

Presentación

Durante cuatro décadas, el Consejo Escolar del Estado ha desempeñado un papel clave en la recopilación y análisis de datos sobre la realidad del sistema educativo español. A lo largo de este periodo, se ha adaptado a los cambios, manteniendo su compromiso con el rigor, la calidad y el prestigio, valores reconocidos tanto por la comunidad educativa como en el ámbito académico. La edición de 2024 se mantiene fiel a esta tradición, presentando con claridad los principales datos, indicadores y propuestas de mejora.

Este INFORME, elaborado contando con aportaciones de los colectivos que conforman el Consejo Escolar del Estado, es, ante todo, un compromiso con la educación y con el papel insustituible de los consejos escolares. Estos espacios, vivos y dinámicos, son escenarios de diálogo y de participación, claves para impulsar mejoras en el sistema educativo. Los consejos escolares, todos ellos, de centro, municipales, comarcales, autonómicos... todos, están llamados a ser lugares de encuentro que aseguren la escucha activa de las diferentes voces y el respeto a todas ellas. Deben ser la caja de resonancia que impulse el avance colectivo hacia una educación que cuide, incluya y transforme.

Los datos, su análisis y las gráficas que ofrece este INFORME solo cobrarán verdadero valor si, al interpretarlos, recordamos que detrás de cada cifra, detrás de cada recomendación, hay personas. Personas que aprenden, que enseñan, que cuidan y que conviven. Estos datos también nos recuerdan la importancia del bienestar como elemento central para seguir avanzando. El bienestar es como el hilo que ensarta las perlas de un collar: discreto, casi invisible, pero esencial para sostener la armonía. Su ausencia o rotura nos recuerda lo indispensable que es para mantenernos unidos. Este bienestar atraviesa las aulas, los pasillos de los centros educativos y las conversaciones entre familias, profesorado y alumnado, conectando el aprendizaje con la convivencia, la reflexión con la acción, y el cuidado individual con la responsabilidad colectiva.

Si el propósito de la educación es preparar a cada persona para alcanzar su mejor versión y aportar su mayor potencial al bien común, entonces debemos aspirar a un sistema educativo cada vez mejor. Para lograrlo, necesitamos fortalecer la participación y la corresponsabilidad en un aspecto fundamental: el bienestar integral de la comunidad educativa. En esta tarea, el Consejo Escolar del Estado asume su responsabilidad, recordando que el bienestar no solo se mide en resultados académicos, sino también en cómo nos tratamos, cómo nos sentimos y cómo construimos conjuntamente los entornos donde aprendemos y convivimos.

Este INFORME, fiel a su propósito de describir, analizar y proponer mejoras, vuelve a situar la educación como un espacio de encuentro donde el diálogo y la responsabilidad compartida son imprescindibles. Porque educar no es solo transmitir conocimientos, es también escuchar, comprender y acompañar.

Agradezco al Pleno del Consejo Escolar del Estado, a la Comisión Permanente y al equipo técnico de la Secretaría General su esfuerzo por hacer de este INFORME una herramienta útil, rigurosa y valiosa para toda la comunidad educativa.

Cuidemos la educación, los contenidos, las metodologías, atendamos a las innovaciones, sin olvidarnos de ese hilo invisible que sostiene la educación: el bienestar compartido. Solo a través de la empatía, el diálogo y la corresponsabilidad podremos fortalecer un sistema educativo que conecte, inspire y transforme nuestra sociedad.

Madrid, 20 de diciembre de 2024

Encarna Cuenca Carrión
Presidenta del Consejo Escolar del Estado

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

Pleno¹

Presidenta

Encarna Cuenca Carrión

Vicepresidente

Jesús Jiménez Sánchez

Secretario general

Andrés Ajo Lázaro

Profesorado de enseñanza pública

Ramón Izquierdo Castillejo
José María Cuadrado Montañez
José Francisco Venzalá González
Sonia García Gómez
Mario Gutiérrez Gutiérrez
Francisco Aurelio González Martín
Jorge Hierro Tobalo
Alonso Gutiérrez Morillo
Carmen Heredero de Pedro
Héctor Adsuar López
José Luis López Belmonte
M.^a Luz González Rodríguez
Fernando Villalba Cabrera
M.^a Isabel Loranca Irueste
Marta Herráiz Portillo

Profesorado de enseñanza privada

Iría Antuña Domínguez
Antonio Amate Cruz
Francisco Javier Muñoz García
Jesús Pueyo Val
Jesús Isidoro Gualix Muñoz

Madres y padres del alumnado

Leticia Cardenal Salazar
Rubén Pacheco Díaz
Cristina Conti Oliver
Luisa María Capellán Romero
Rogelio Carballo Solla
María Sánchez Martín
Virginia Romero Pinto
Pedro José Caballero García
Juan Pablo Luque Martín

Víctor Escavy García
Pablo Pérez Gómez-Aldaraví
José Antonio Rodríguez Salinas

Alumnado

Andrea Sánchez Martínez
Enrique Martínez Quirós
Antonio Amante Sánchez
Rocío Briet Reyes
Coral Latorre Campos
Marina Mata Caballo
Celia del Barrio Rodríguez
Alejandro Sánchez Barrera

Personal de administración y servicios de centros docentes

Mercedes Fernández Paz
Cristina Pena Jove
Ascensión García Navarro
Gonzalo Poveda Ariza

Titulares de los centros docentes privados

Juan Santiago García
Alfonso Aguiló Pastrana
Fernando López Tapia
Pedro José Huerta Nuño

Organizaciones sindicales

Carlos Bravo Fernández
Xesús Antón Bermello García
Íñigo Collera Ormazabal
Carlos López Cortiñas

Organizaciones empresariales

Santiago García Gutiérrez
Ana Leal Castilla
Juan Carlos Tejeda Hisado
Jesús Núñez Velázquez

Universidades

José Alberto Díez de Castro
Ciro Gutiérrez Ascanio
Joaquín Goyache Goñi
Rosa María Visiedo Claverol

1. Composición del Pleno del Consejo Escolar del Estado en el día 10 de diciembre de 2024.

Administración educativa del Estado

Inés Carreras Juárez
 Susana Tejadillos Perona
 Félix Martín Gómez
 Luis Sala Gracia
 Laura Manzano Palomo
 Mónica Domínguez García
 Violeta Paz Roel
 Carlos Sánchez Heras

Grupo de representación de la mujer

Cristina Hernández Martín
 Yolanda García Fernández
 Gemma Gallego Sánchez
 Vicente Magro Servet

Entidades locales

Begoña Carrasco García
 Belén López Cambronero
 Francisco José Martínez Alted
 Jesús Fernández Martín

Personalidades de reconocido prestigio

José Antonio Martínez Sánchez
 Josefina Cambra i Giné
 Antoni Domènech i Bonet
 Begoña Ladrón de Guevara Pascual
 Juan Antonio Pedreño Frutos

M.^a del Carmen Santamaría Estefanía
 M.^a Luz Sanz Escudero
 Nieves Segovia Bonet
 Raquel Pérez Sanjuan
 Francisco Luna Arcos
 Jesús Jiménez Sánchez
 Lourdes Orueta Mendia

Presidentes y Presidentas de los Consejos Escolares Autonómicos

Manuel Pérez García
 Marta Puente Arcos
 M.^a Luz Pontón Álvarez
 Adolfo Muñiz Lorenzo
 Natalia Álvarez Martín
 M.^a Ángeles Navarro Noguera
 Joan Manuel del Pozo Álvarez
 M.^a Isabel Núñez Molina
 M.^a José Cabanillas Ruiz
 Manuel Corredoira López
 Josefa Costa Tur
 M.^a Pilar Ponce Velasco
 José Francisco Parra Martínez
 Manuel Martín Iglesias
 Miren Maite Alonso Arana
 Trinidad Sáenz Domínguez
 Juan Salvador Oliver Castellano

Comisión Permanente²

Presidenta

Encarna Cuenca Carrión

Vicepresidente

Jesús Jiménez Sánchez

Secretaria general

Andrés Ajo Lázaro

Profesorado de enseñanza pública

José Francisco Venzalá González
 Mario Gutiérrez Gutiérrez
 Alonso Gutiérrez Morillo
 José Luis López Belmonte

Profesorado de enseñanza privada

Jesús Pueyo Val

Alumnado

Antonio Amante Sánchez
 Coral Latorre Campos

Madres y padres de alumnos

Luisa María Capellán Romero
 Leticia Cardenal Salazar
 Pedro José Caballero García

Personalidades de reconocido prestigio

José Antonio Martínez Sánchez
 Begoña Ladrón de Guevara Pascual
 Francisco Luna Arcos

Grupo de representación de la Mujer

Cristina Hernández Martín

2. Composición de la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado en los días 12 y 21 de noviembre de 2024.

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

Susana Tejadillos Perona

Mónica Domínguez García

Carlos Sánchez Heras

Félix Martín Gómez

Laura Manzano Palomo

Esther Monterrubio Ariznabarreta

Universidades

José Alberto Díez de Castro

Organizaciones empresariales

Ana Leal Castilla

Entidades locales

M.^a Lluïsa Moret Sabidó

Notas de carácter general:

- Los datos de las figuras de este INFORME se pueden descargar desde:
< <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2024.html> >
- En este INFORME se han empleado, prioritariamente, términos que designan a grupos de personas. En ningún caso existe intencionalidad discriminatoria o el deseo de realizar un uso sexista del lenguaje
- Debido a la reestructuración ministerial establecida por el Real Decreto 829/2023, de 20 de noviembre, en este INFORME se emplean dos denominaciones del Ministerio al que se referencia: «Ministerio de Educación y Formación Profesional» y «Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes».

Presentación	5
Composición de los órganos colegiados que han participado en la elaboración de este INFORME	7
Introducción	19
Capítulo A. Contexto de la educación	21
A1 Fundamentos y perspectiva de la educación	23
A1.1 España	23
Constitución española	23
España 2050	23
A1.2 Organizaciones de las Naciones Unidas y el Banco Mundial	25
Organizaciones y organismos de las Naciones Unidas	25
Banco Mundial	30
A1.3 Unión Europea	31
Espacio Europeo de Educación	32
Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)	33
Nueva Agenda Estratégica para 2019-2024	34
Presidencia española del Consejo de la Unión Europea	35
Garantía Infantil Europea	35
Respuesta común de la UE a la guerra en Ucrania	35
A1.4 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos	36
A2 Población	37
A2.1 La población y su composición	37
Distribución geográfica	37
Población dispersa en España	38
Distribución por tramos de edad	40
La tasa de dependencia	41
Variación interanual de la población	42
Evolución de la población en España	43
Proyección demográfica	45
La población extranjera	47
A2.2 La población en edad escolarizable	50
A3 Factores educativos, sociales, económicos y culturales	51
A3.1 Nivel de estudios de la población adulta	52
El nivel formativo de la población adulta joven	52
Nivel de formación de las generaciones más jóvenes	53
La comparación en el ámbito internacional	54
A3.2 Población inmigrante en edad escolar	58
Distribución por tramos de edad y por Comunidades Autónomas	58
Porcentaje de la población extranjera con respecto a la población menor de 16 años	58
Evolución	58

A3.3	Riqueza del país y renta de las familias	60
	El producto interior bruto (PIB)	61
	El producto interior bruto per cápita	63
A3.4	El estatus socioeconómico y cultural	64
A3.5	El riesgo de pobreza o exclusión social	68
	Riesgo de pobreza o exclusión social y edad de los hijos e hijas	71
	Riesgo de pobreza o exclusión social y nivel educativo de los progenitores	71
	Evolución de la población en riesgo de pobreza o de exclusión social (indicador AROPE)	73
A3.6	Empleo y formación	75
	Desde la perspectiva del empleo	75
	Desde la perspectiva del desempleo	78
	Remuneración y niveles de formación	81
	La economía basada en el conocimiento	83
A3.7	Innovación	85
	Innovación desde una perspectiva europea	85
A3.8	Percepción social de la educación	87
Capítulo B. Organización y políticas educativas		89
B1	Organización competencial y administrativa	91
B1.1	Funciones y competencias educativas del Estado, las Comunidades Autónomas y las Corporaciones locales	91
	Corporaciones locales	91
B1.2	Estructura orgánica del Ministerio de Educación y Formación Profesional	92
	La Secretaría de Estado de Educación	93
	La Secretaría General de Formación Profesional	94
	La Subsecretaría de Educación y Formación Profesional	94
B1.3	La cooperación política y administrativa	95
	La Alta Inspección de Educación	95
	La Conferencia Sectorial de Educación	97
	Cooperación con las Comunidades Autónomas	98
	Cooperación con las Corporaciones locales	108
B2	Ordenación de las enseñanzas	109
B2.1	Ordenación del sistema educativo	109
B2.2	Las enseñanzas del sistema educativo en el curso 2022-2023: Ordenación básica del Estado ...	112
	Educación Infantil	112
	Educación Primaria	112
	Educación Secundaria Obligatoria	113
	Bachillerato	113
	Formación Profesional	114
	Educación de Personas Adultas	115
	Enseñanzas de idiomas	115
	Enseñanzas Artísticas	116
	Enseñanzas Deportivas	117
	Otras enseñanzas	117

B2.3	Expedición de títulos y concesión de homologaciones y convalidaciones	118
	Procedimiento	118
	Normativa aplicable	119
	Expedientes tramitados en 2023	119
B2.4	Modelos lingüísticos	121
B3	La participación de la comunidad educativa	124
B3.1	La participación del alumnado	125
B3.2	La participación de las familias	125
B3.3	Ayudas al asociacionismo del alumnado y de las familias	126
	Ayudas a organizaciones de alumnado	126
	Ayudas a organizaciones de padres y madres	126
B3.4	Los Consejos Escolares y otros órganos de participación de los centros	127
	El Consejo Escolar del centro	127
	Otros órganos de participación	128
B3.5	Los Consejos Escolares Autonómicos y otros consejos territoriales	128
	Consejos Escolares Autonómicos	128
B3.6	El Consejo Escolar del Estado	129
	Las tareas del Pleno	132
	Las tareas de la Comisión Permanente	132
	Las tareas de la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos	135
	Otras tareas realizadas por el Consejo Escolar del Estado	136
B4	Políticas educativas	137
B4.1	Atención a la diversidad, orientación y convivencia	137
	Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo	137
	Equidad y compensación de las desigualdades en educación	157
	Políticas educativas. Detección y atención temprana. Evaluación y atención psicopedagógica. Orientación académica y vocacional	164
	La orientación profesional	182
	La convivencia escolar	185
B4.2	La igualdad efectiva entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia	191
	Actuaciones de los organismos internacionales	193
	Actuaciones en relación con el sistema educativo español	194
B4.3	Becas y ayudas al estudio	199
	Actuaciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional	199
	Actuaciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional y de las Comunidades Autónomas	204
B4.4	Otras políticas	218
	La formación permanente del profesorado	218
	La educación y la formación a distancia	227
	Las tecnologías de la información y la comunicación	232
	La innovación educativa	246

B5	La participación de España en programas internacionales	255
B5.1	Programa Erasmus+	255
	Estructura del programa	255
	Las cifras del programa Erasmus+ en España	256
B5.2	Programas de colaboración bilateral	258
	Programa educativo bilingüe	258
	Programa de Lengua y Cultura Portuguesa	258
	Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí	258
	Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Organización del Bachillerato Internacional	259
	Programa Bachibac	259
B5.3	Otras participaciones	260
	La Consejería de Educación ante las representaciones permanentes de OCDE, UNESCO y Consejo de Europa	260
	La Consejería de Educación ante las representaciones permanentes de la Unión Europea (REPER Bruselas)	265
	Participaciones en otros organismos	265
Capítulo C. Recursos de la educación		267
C1	Financiación y gasto en educación	269
C1.1	Financiación y gasto público en educación	271
	Presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Ejercicios 2022 y 2023	271
	Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas. Ejercicios 2022 y 2023	280
	Gasto público realizado en educación	281
C1.2	Estructura económica y gasto privado de los hogares en educación	301
	Financiación y gastos de la enseñanza privada	301
	El gasto de los hogares españoles en educación	303
C2	Personal	308
C2.1	Profesorado. Aspectos generales	308
	La formación inicial del profesorado	308
	La variable sexo en el profesorado	313
	El factor edad del profesorado	317
C2.2	Profesorado en centros educativos	321
	Profesorado en centros que imparten Enseñanzas de Régimen General	321
	Profesorado en centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial	327
	Profesorado en centros que imparten Educación de Personas Adultas	330
C2.3	La movilidad del profesorado	332
C2.4	La dirección escolar y la coordinación docente	335
	La dirección escolar	335
	Las mujeres en los equipos directivos de los centros educativos	336
	Coordinación docente	338
C2.5	El personal no docente al servicio de los centros educativos	339

C3	Redes de centros	343
C3.1	Una visión general	343
C3.2	Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General	345
Centros que imparten Educación Infantil	348	
Centros que imparten Educación Primaria	351	
Centros de Educación Especial	353	
Centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria	355	
Centros que imparten Bachillerato	358	
Centros que imparten Formación Profesional	363	
Centros que imparten Formación Profesional dual	378	
C3.3	Centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial	381
Centros que imparten enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño	383	
Centros que imparten enseñanzas de Música y Danza	385	
Centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático	387	
Centros que imparten Enseñanzas Deportivas	387	
Centros de Enseñanzas de Idiomas	388	
C3.4	Centros que imparten Educación de Personas Adultas	389
C3.5	Centros extranjeros en España	390
C4	Recursos y servicios de la sociedad de la información y la comunicación	392
C4.1	Equipamiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los hogares	392
Según el tipo de hogar	394	
Según los ingresos	395	
Según el tamaño del municipio	397	
Uso de ordenadores, móviles e internet por menores de 10 a 15 años	397	
C4.2	La Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos: recursos y servicios digitales	401
Principales indicadores de las TIC	401	
Conexión a internet	406	
Tipos de dispositivos y aulas	408	
Servicios digitales y otros aspectos de las TIC	411	
Capítulo D. Escolarización, transición y resultados del sistema educativo		415
D1	Escolarización	417
D1.1	Alumnado matriculado	417
Alumnado matriculado en las Enseñanzas de Régimen General	418	
Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial	436	
Alumnado matriculado en enseñanzas de personas adultas	437	
La escolarización del alumnado extranjero	439	
Escolarización de estudiantes ucranianos desplazados a España	448	
D1.2	Tasas netas de escolarización, tasas de idoneidad y la repetición de curso	450
Tasas netas de escolarización	450	
Tasas de idoneidad	453	
La repetición de curso	455	
D1.3	Otros aspectos de la escolarización	462
La enseñanza de idiomas extranjeros en España	462	
La enseñanza de la religión	471	

D2	Finalización, graduación, titulación y transición	475
D2.1	Educación Primaria	475
D2.2	Educación Secundaria Obligatoria	477
	La graduación por la finalización del 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria	478
	La graduación en Educación Secundaria Obligatoria de Personas Adultas	482
	La evolución de los resultados	484
D2.3	La Formación Profesional Básica	485
	La superación de los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica	485
	La finalización de la Formación Profesional Básica por familias profesionales	488
	La evolución de los resultados	488
D2.4	La transición a la educación secundaria superior	489
	En el conjunto de España y en las Comunidades y Ciudades Autónomas	489
	En los países de la Unión Europea	490
D2.5	La titulación en Bachillerato	492
	La finalización del Bachillerato	492
	La evolución de los resultados	496
D2.6	La titulación de Técnico	496
	La finalización de las enseñanzas conducentes al título de Técnico	496
	La titulación de Técnico por familias profesionales y especialidades	499
	La evolución de los resultados	501
D2.7	La titulación de Técnico Superior	502
	La finalización de las enseñanzas conducentes al título de Técnico Superior	502
	La titulación de Técnico Superior por familias profesionales y especialidades	505
	La evolución de los resultados	506
D2.8	La finalización de los cursos de especialización de Formación Profesional	508
D2.9	La finalización de estudios en Enseñanzas de Régimen Especial	508
	Enseñanzas Artísticas	508
	Enseñanzas de nivel avanzado en las Escuelas Oficiales de Idiomas	511
D2.10	Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU)	511
	Una visión en conjunto de los resultados	512
	Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas	513
D2.11	Seguimiento de los graduados y graduadas en Formación Profesional	518
	Seguimiento educativo posterior	518
	Seguimiento en la inserción laboral	525
D3	La evaluación	536
D3.1	La evaluación del sistema educativo	536
	Actuaciones relacionadas con las evaluaciones nacionales	537
D3.2	Indicadores educativos	539
	Sistema Estatal de Indicadores de la Educación	539
	El sistema de indicadores de la OCDE	541
D3.3	Evaluaciones	542
	Estudios de la OCDE	542
	Estudios de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)	544

D3.4	PISA 2022	547
	Resultados globales: puntuaciones promedio atribuidas a países y regiones o Comunidades Autónomas	549
	Procesos de las competencias	557
	Factores asociados al rendimiento	559
	Bienestar del alumnado	567
	Aprender durante la Pandemia de la COVID-19	575
D3.5	ICCS 2022	579
	Resultados globales	579
	Evolución de los resultados	582
	Factores asociados al rendimiento	582
	Compromiso cívico y ciudadano	585
	Aspectos de actitud cívica y ciudadana	587
D4	Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)	590
D4.1	Líneas generales del Espacio Europeo de Educación (EEE) y más allá (2021-2030)	590
D4.2	Seguimiento del Espacio Europeo de Educación (EEE) y más allá (2021-2030)	591
	Participación en la educación de la primera infancia	593
	Competencias digitales	595
	Competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias	596
	Abandono temprano de la educación y la formación	597
	Exposición de los graduados y graduadas en formación profesional al aprendizaje basado en el trabajo	604
	La titulación en educación superior	605
	Participación en la formación permanente	607
D5	Objetivos de Desarrollo Sostenible de educación de la Agenda 2030	609
D5.1	Visión general de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Educación	609
D5.2	Seguimiento de las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Educación	613
	Meta 4.1	614
	Meta 4.2	617
	Meta 4.3	618
	Meta 4.4	620
	Meta 4.5	621
	Meta 4.6	623
	Meta 4.7	624
	Meta 4.a	625
	Meta 4.b	625
	Meta 4.c	626
	Meta 8.6	626
Capítulo E. La educación en el ámbito de gestión del ministerio de educación y Formación Profesional y de las Comunidades Autónomas		629
E1	Ámbito del Ministerio de Educación y Formación Profesional	631
E1.1	Ordenación de las enseñanzas. Novedades normativas	631
	Enseñanzas de régimen general	631
	Enseñanzas de régimen especial	633

E1.2	La inspección educativa	634
	La Inspección Central	634
	La Inspección educativa en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla	634
E1.3	La educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla	637
	Alumnado, profesorado, centros docentes	638
	Políticas educativas. Actuaciones para favorecer la igualdad de oportunidades del alumnado	649
	Resultados de las evaluaciones de diagnóstico	670
E1.4	La educación en el exterior	670
	Centros docentes de titularidad del Estado español	671
	Centros docentes de titularidad mixta, con participación del Estado español	672
	Secciones españolas en centros de otros Estados	673
	Presencia española en Escuelas Europeas	674
	Agrupaciones y aulas de Lengua y Cultura Españolas	675
	Otros programas de Educación en el Exterior	676
	Programas de apoyo a las enseñanzas de español en el marco de sistemas educativos extranjeros	679
	Provisión de puestos de personal docente en el exterior	683
	Evolución de los programas de Educación en el exterior	684
	El Instituto Cervantes	685
E2	La educación en las Comunidades Autónomas	687
	Capítulo F.Propuestas de mejora	695
	Introducción.....	697
	Propuestas de mejora.....	699
	Participación	699
	Igualdad de oportunidades, equidad e inclusividad.....	700
	Centros educativos	702
	Personal	703
	Recursos	704
	Formación del profesorado.....	705
	Formación Profesional	706
	Otras propuestas.....	707
	Votos particulares	709
	Índice de figuras y tablas	725

Introducción

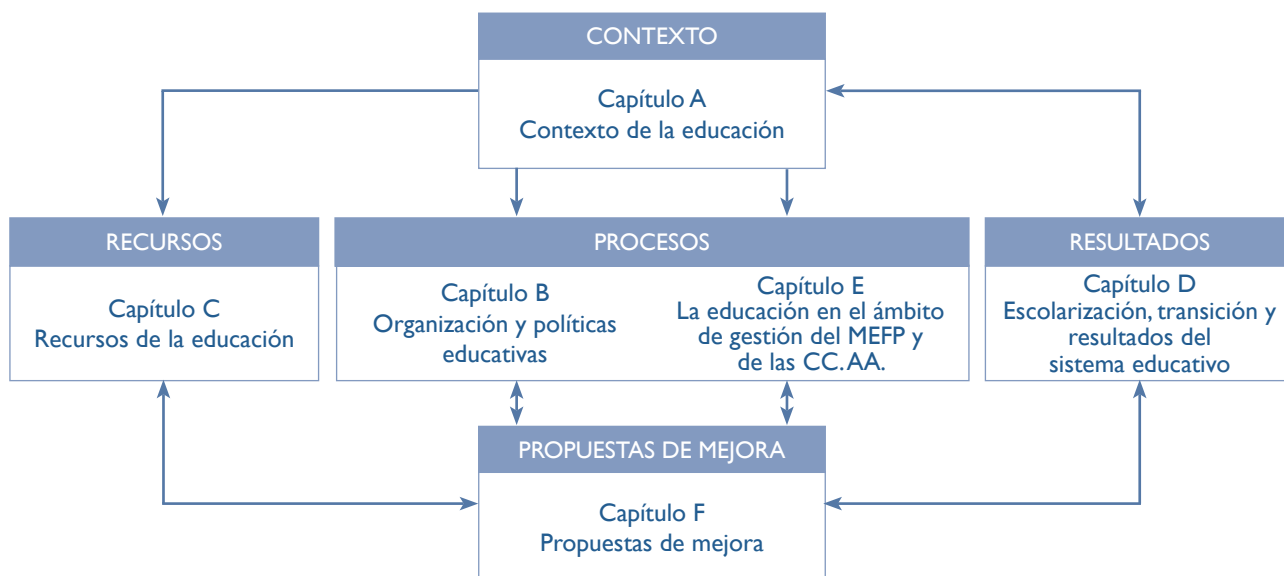
El INFORME SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO constituye la ejecución del mandato legal –establecido por primera vez en el artículo 33.1 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación– y cuya elaboración, con una periodicidad anual, se atribuye al Consejo Escolar del Estado.

Pretende ofrecer a las Administraciones públicas, a la comunidad educativa y a la sociedad, en general, un instrumento de consulta que aporte una información fiable y completa, de fácil acceso y asequible comprensión sobre nuestro sistema de educación y formación en el ámbito no universitario.

El documento concierne, principalmente, al curso 2022-2023, y contiene los datos más significativos y la evolución de los principales indicadores, 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 de los informes anuales 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 y se esbozan las relaciones existentes entre los diferentes capítulos que conforman el texto principal y que aluden, de un modo tácito, a la complejidad del sistema educativo y de la naturaleza de su interacción con la sociedad.

Figura I.1
Estructura general del INFORME 2024 y relaciones entre los diferentes ámbitos que se abordan en los 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), el Banco Mundial, 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. 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 incluye un epígrafe dedicado a la participación de la comunidad educativa y posteriormente, en un apartado más extenso, se exponen las políticas educativas y las actuaciones emprendidas para mejorar la cohesión social, la equidad y la igualdad de oportunidades como las becas y ayudas al estudio, la orientación educativa o la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. En el último apartado se describe la participación de España en programas educativos internacionales.

El Capítulo C «Recursos de la educación» describe, en términos cuantitativos, el conjunto de los recursos públicos y privados, personales y materiales, que se ponen a disposición del sistema para el desarrollo de sus procesos y el logro de los resultados deseados. Bajo este epígrafe se incluyen el análisis de la información relativa a la financiación y gasto 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 las estrategias europeas. Se han incluido los datos de escolarización porque, aunque 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 del alumnado, a un estudio de los resultados de la EBAU y a un seguimiento en la continuidad de los estudios, así como de la inserción laboral, de los titulados en Formación Profesional. 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; en esta edición se analizan los Informes PISA 2022 e ICCS 2022. Por último, los seguimientos del nuevo Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de educación proporcionan información relevante para el aprendizaje entre los países, a la vez que ofrecen fundamentos para el debate sobre los temas prioritarios en educación y formación en nuestro país.

El Capítulo E «La educación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional y de las Comunidades Autónomas» comienza con la descripción de aspectos generales de las políticas propias del ámbito de gestión directa del Ministerio, 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. También se ofrece información sobre otro de los ámbitos de gestión del Ministerio: la acción educativa española en el exterior. Por último, para poder profundizar en la situación de la educación en las distintas Comunidades Autónomas, se enlaza con los diferentes informes que realizan los Consejos Escolares Autonómicos.

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. Dichas contribuciones han recibido el consenso o los apoyos suficientes en el proceso de tramitación llevado a cabo mediante procedimientos democráticos.

Capítulo A

Contexto de la educación

A1	Fundamentos y perspectiva de la educación	23
A1.1	España	23
A1.2	Organizaciones de las Naciones Unidas y el Banco Mundial	25
A1.3	Unión Europea	31
A1.4	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos	36
A2	Población	37
A2.1	La población y su composición	37
A2.2	La población en edad escolarizable	50
A3	Factores educativos, sociales, económicos y culturales	51
A3.1	Nivel de estudios de la población adulta	52
A3.2	Población inmigrante en edad escolar	58
A3.3	Riqueza del país y renta de las familias	60
A3.4	El estatus socioeconómico y cultural	64
A3.5	El riesgo de pobreza o exclusión social	68
A3.6	Empleo y formación	75
A3.7	Innovación	85
A3.8	Percepción social de la educación	87

A. Contexto de la educación

A1 Fundamentos y perspectiva de la educación

La educación es fundamental para potenciar un desarrollo integral de la persona y sostenible con el medio basado en el conocimiento. Los países democráticos y los principales organismos internacionales contribuyen a elevar el nivel de formación de la población mundial y 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.

En el año 2019 se inició una situación de emergencia sanitaria global debido a la aparición del virus SARS-CoV-2, originando una crisis mundial con un gran impacto en todos los sistemas. Debido a la evolución favorable de la pandemia –en mayo de 2023 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que la COVID-19 ya no era una emergencia pública internacional–, en el curso 2022-2023 se flexibilizaron las recomendaciones respecto a las medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a la COVID-19 para los centros educativos de España³.

Asimismo, la guerra en Ucrania, iniciada en febrero de 2022, supuso la escolarización en centros educativos de España de las niñas y niños desplazados que se refugiaban en nuestro país, situación que ha continuado en el curso 2022-2023.

A1.1 España

Constitución española

La Constitución de 1978⁴ es un referente determinante del contexto de la educación en España. Enmarca el sistema educativo en el artículo 27, específico sobre la educación, y a través de aspectos tratados en varios títulos de la carta magna. El punto de partida de la Comisión Constitucional del Congreso de los Diputados, encargada de elaborar la Constitución de 1978 para desarrollar el artículo 27 sobre el derecho a la educación, fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1948⁵.

España 2050

«España 2050» es un ejercicio de prospectiva estratégica que persigue un doble objetivo:

- mejorar la comprensión de los desafíos y las oportunidades sociales, económicos y medioambientales que afrontará España en las próximas décadas; y
- generar, a partir de un diálogo multiactor, una Estrategia Nacional de Largo Plazo, que permita fijar prioridades, coordinar esfuerzos, y garantizar la prosperidad y el bienestar de la ciudadanía en el futuro.

Este proyecto da como resultado el documento *España 2050. Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo*⁶, publicado en 2021, como primer paso en esta dirección.

Para elaborarlo, se han clasificado los 27 Estados miembros de la Unión Europea en tres grupos de países (bajo-medio-alto) en función de una serie de indicadores económicos, sociales y medioambientales estándar. Después, se han analizado cómo y en qué indicadores España logró pasar, en los últimos treinta años, del grupo de desempeño bajo al medio, y cómo se lograría converger con el grupo de desempeño alto –al que se ha denominado la «UE-8»– en los próximos treinta. El resultado son unos fundamentos y propuestas que recogen:

- un análisis diacrónico y prospectivo de nueve grandes desafíos que España deberá superar hasta 2050 si quiere consolidarse como uno de los países más avanzados de Europa;
- más de 200 propuestas para lograrlo;
- un cuadro de 50 objetivos e indicadores cuantitativos para diseñar líneas de acción, adoptar medidas concretas y monitorear el progreso en los próximos años.

3. < https://www.sanidad.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/2022_09_05_Nota_actualizacion_Medidas_C_educ_covid.pdf >

4. < BOE-A-1978-31229 >

5. Para ampliar información, consulte el capítulo A del < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO. CURSO 2017-2018 >

6. < https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2021/200521-Estrategia_Espana_2050.pdf >

A
B
C
D
E
F

Los nueve grandes desafíos definidos son:

1. Ser más productivo para crecer mejor.
2. Conquistar la vanguardia educativa.
3. Mejorar la formación y la recualificación de la población.
4. Convertirnos en una sociedad neutra en carbono, sostenible y resiliente al cambio climático.
5. Preparar nuestro estado de bienestar para una sociedad más longeva.
6. Promover un desarrollo territorial equilibrado, justo y sostenible.
7. Resolver las deficiencias de nuestro mercado de trabajo y adaptarlo a las nuevas realidades sociales, económicas y tecnológicas.
8. Reducir la pobreza y la desigualdad y reactivar el ascensor social.
9. Ampliar las bases de nuestro bienestar futuro.

La mayoría de los desafíos influyen en la educación en tanto en cuanto forman parte de su contexto, especialmente los desafíos 2 y 3, ya que inciden directamente en los resultados del sistema educativo.

Desafío 2. Conquistar la vanguardia educativa

Según *España 2050. Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo*, para que España conquiste la vanguardia educativa debe reducir las tasas de abandono escolar y repetición, aumentar la proporción de personas que acceden a la educación postobligatoria y mejorar los niveles de aprendizaje y la equidad de todo el sistema. Con el objeto de supervisar los avances y orientar las reformas se han definido unos indicadores con sus correspondientes objetivos fijados para 2030, 2040 y 2050 (ver **tabla A1.1.1**).

Tabla A1.1.1
España 2050. Indicadores y objetivos para España del «Desafío 2: Conquistar la vanguardia educativa»

Indicador	Objetivo 2030	Objetivo 2040	Objetivo 2050	Valor
7. Porcentaje del alumnado que ha repetido al menos un curso a los 15 años	18 %	10 %	5 %	21,7 % ¹
8. Tasa de abandono escolar temprano	10 %	6 %	3 %	13,7 % ²
9. Población ente 25 y 34 años con educación superior a la ESO	78 %	86 %	93 %	74,3 % ²
10. Importancia de las diferencias socioeconómicas en la probabilidad de repetición a igualdad de competencias	3 %	2 %	1 %	3,7 % ¹
11. Alumnado de 15 años con bajo rendimiento en competencias (PISA. Inferior al nivel 2)				
Comprensión lectora	18 %	15 %	<15 %	24,4 % ¹
Matemáticas	20 %	18 %	<15 %	27,3 % ¹
Ciencias	18 %	15 %	<15 %	21,3 % ¹
12. Alumnado de 15 años con alto rendimiento en competencias (PISA. Nivel 5 o superior)				
Comprensión lectora	6 %	8 %	10 %	5,3 % ¹
Matemáticas	10 %	13 %	16 %	5,9 % ¹
Ciencias	6 %	8 %	10 %	4,9 % ¹
13. Gasto público en educación (% del PIB)	5,1 %	5,3 %	5,5 %	4,7 % ¹

1. Valor alcanzado en 2022.

2. Valor alcanzado en 2023.

Fuente: *España 2050. Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo* y la Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia

Para alcanzar los objetivos, el proyecto «España 2050» indica que habrá que acometer reformas e iniciativas que consigan transformar la carrera docente, modernizar el currículo, ampliar la autonomía de los centros educativos, crear un sistema de evaluación eficaz, reforzar los mecanismos de apoyo a los colectivos más desfavorecidos y potenciar la educación de 0 a 3 años, así como la Formación Profesional.

Desafío 3. Mejorar la formación y la recualificación de la población

Siguiendo el mismo documento, para reducir en España el desempleo estructural, desarrollar un patrón de crecimiento económico competitivo y sostenible y converger con los países más avanzados de la Unión Europea de aquí a 2050, se deberán aumentar considerablemente las competencias de su población activa. Hacerlo implicará, por un lado, mejorar los niveles de cobertura y aprendizaje en los Ciclos Formativos de Formación Profesional y universidad; y, por otro, implementar un sistema integrado de recualificación que permita mantener a la población adulta formada y actualizada a lo largo de toda su vida profesional.

Para alcanzar los objetivos asociados a este desafío (ver **tabla A1.1.2**) se deberán mejorar los resultados en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria; avanzar hacia la creación de un sistema integrado de educación a lo largo de la vida en las etapas educativas; ampliar, modernizar y generalizar los mecanismos de formación a lo largo de toda la vida entre la población activa; adecuar y reforzar el modelo de Formación Profesional; acercar la universidad al tejido productivo.

Tabla A1.1.2
España 2050. Indicadores y objetivos para España del «Desafío 3: Mejorar la formación y la recualificación de la población»

Indicador	Objetivo 2030	Objetivo 2040	Objetivo 2050	Valor
14. Mujeres estudiantes matriculadas en educación terciaria en ámbito STEM (% del total)	35 %	42 %	50 %	31,4 % ¹
15. Proporción de población adulta (16 a 74 años) que tiene al menos habilidades digitales básicas	70 %	100 %	100 %	66,2 % ²
16. Población adulta (25-64 años) que reconoce no hablar ninguna lengua extranjera (% del total)	40 %	30 %	25 %	43,7 % ¹
17. Proporción de población adulta (25-64 años) que dice haber participado en algún programa de recualificación en el último año	50 %	70 %	90 %	39,0 % ²
18. Proporción de población desempleada (25 a 64 años) con una experiencia de aprendizaje reciente	42 %	50 %	70 %	36,1 % ¹
19. Políticas activas de empleo dedicadas a formación (% del PIB)	0,25 %	0,30 %	0,40 %	0,1 % ¹
20. Porcentaje de empresas que realizan formación para sus trabajadores y trabajadoras por tamaño				
Grandes (+250 empleados y empleadas)	95 %	100 %	100 %	91,8 % ¹
Medianas (50-249 empleados y empleadas)	88 %	92 %	95 %	82,1 % ¹
Pequeñas (10-49 empleados y empleadas)	60 %	70 %	75 %	50,7 % ¹

1. Valor alcanzado en 2022.

2. Valor alcanzado en 2023.

Fuente: *España 2050. Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo* y la Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia

A1.2 Organizaciones de las Naciones Unidas y el Banco Mundial

Organizaciones y organismos de las Naciones Unidas

Organización de las Naciones Unidas (ONU)

Las Naciones Unidas⁷ nacieron oficialmente el 24 de octubre de 1945, cuando la mayoría de los 51 Estados miembros firmantes del documento fundacional de la Organización ratificaron la Carta de la ONU. Actualmente, los 193 Estados miembros con representación en la Asamblea General acuerdan medidas sobre los numerosos desafíos que enfrenta la humanidad en el siglo XXI, como la paz y la seguridad, el cambio climático,

7. < <https://www.un.org/es> >

A

el desarrollo sostenible, los derechos humanos, el desarme, el terrorismo, las emergencias humanitarias y de salud, la igualdad de género, la gobernanza y la producción de alimentos.

A pesar de que en mayo de 2023 se dio por finalizada la amenaza para la salud pública de la COVID-19, la web *Respuesta a la COVID-19*⁸, creada por la ONU, continúa ofreciendo información.

B

C

Declaración de Ginebra

La Sociedad de Naciones (SDN) adoptó la Declaración de Ginebra 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.

D

E

Declaración Universal de los Derechos Humanos

La Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos⁹ 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.

F

En su Preámbulo se destaca el valor de la enseñanza y la educación para preservarlos, 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 y madres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que desean para sus hijos e hijas.

Declaración de los Derechos del Niño

El 20 de noviembre de 1959 se aprobó la Declaración de los Derechos del Niño¹⁰ de manera unánime por todos los Estados miembros de la ONU. Mediante este documento se insta a las personas, organizaciones, 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 expone que la infancia tiene derecho 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.

Pactos Internacionales de Derechos Humanos

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos¹¹ y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales¹² se adoptaron simultáneamente y, junto con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, comprenden la denominada Carta Internacional de Derechos Humanos.

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 serlo¹³.

Convención sobre los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño¹⁴, aceptada por la mayoría de países, reconoce los derechos humanos –económicos, sociales, culturales, civiles y políticos– de todos los niños y niñas, definidos como personas menores de 18 años. En el artículo 28 enuncia que los Estados partes reconocen el derecho a la educación y enumera 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.

8. < <https://www.un.org/es/coronavirus> >

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

10. < https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33_d_DeclaracionDerechosNino.pdf >

11. < BOE-A-1977-10733 >

12. < BOE-A-1977-10734 >

13. < BOE-A-1984-6749 >

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

Declaración Mundial sobre Educación para Todos

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos¹⁵, 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».

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad¹⁶ contiene medidas destinadas a proteger los derechos y la dignidad de estas; 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 inclusiva a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. 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 2006¹⁷.

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 2015¹⁸, 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. 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.

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. Esta estrategia plantea 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con 169 metas de carácter integrado. Al aprobar la Agenda, la comunidad internacional reconoció que la educación es fundamental para el logro de los 17 ODS.

El Objetivo 4 se refiere expresamente a la educación e indica la necesidad de «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». Para conseguirlo, se fijaron las metas del objetivo 4:

- 4.1. De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.
- 4.2. De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
- 4.3. De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
- 4.4. De aquí a 2030, aumentar considerablemente 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.

15. < https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/138254/educ_para_todos_jomtien1990.pdf >

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

17. < BOE-A-2008-6996 >

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

19. < <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda> >

A

B

C

D

E

F

- 4.5. De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.
- 4.6. De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.
- 4.7. De aquí a 2030, 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, ciudadanía y valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.
- 4.a. Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.
- 4.b. De aquí a 2030, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo.
- 4.c. De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes cualificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

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, entre cuyos «principios figuran los siguientes:

- La educación es un derecho humano fundamental y un derecho habilitador. Para hacer realidad este derecho, los países deben garantizar un acceso universal e igualitario a una educación y un aprendizaje inclusivos y equitativos de calidad, que deberán ser gratuitos y obligatorios, sin dejar a nadie rezagado. La educación deberá tener por finalidad el desarrollo pleno de la personalidad humana y promover el entendimiento mutuo, la tolerancia, la amistad y la paz.
- La educación es un bien público, cuyo principal garante es el Estado. La educación es una causa común de la sociedad, que conlleva un proceso participativo de formulación y aplicación de políticas públicas. La sociedad civil, los docentes y educadores, el sector privado, las comunidades, las familias, los jóvenes y los niños cumplen todos funciones clave para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad. La participación del Estado es esencial para establecer y regular estándares y normas.
- La igualdad de género está estrechamente relacionada con el derecho a la educación para todos. Lograrla requiere un enfoque basado en los derechos que garantice no solo que las niñas, los niños, las mujeres y los hombres obtengan acceso a los distintos niveles de enseñanza y los cursen con éxito, sino que adquieran las mismas competencias en la educación y mediante ella».

En el apartado D.5 de este INFORME se realiza un seguimiento de las metas más significativas que se refieren a la educación.

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)²⁰ 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 prerrequisito 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

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

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.

Debido a que la UNESCO es la única organización de las Naciones Unidas que dispone de un mandato para abarcar todos los aspectos de la educación, por la Declaración de Incheon aprobada en el Foro Mundial sobre la Educación en mayo de 2015, se le confió la coordinación de la Agenda de Educación Mundial 2030.

En el periodo correspondiente a este INFORME, la UNESCO publicó, entre otros:

- *Aprender y prosperar: salud y nutrición escolar alrededor del mundo*²¹.
- *Liderar juntos la enseñanza y el aprendizaje: el papel del nivel medio*²².
- *Avances recientes de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación*²³.
- *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021-2022. Los actores no estatales en la educación: ¿quién elige? ¿quién pierde?*²⁴
- *Transformar juntos la educación: la Coalición Mundial para la Educación en acción*²⁵.
- *Tendencias internacionales del aprendizaje a lo largo de la vida en la enseñanza superior - Informe de investigación*²⁶.
- *Prácticas institucionales sobre la implementación del aprendizaje a lo largo de la vida en la enseñanza superior: informe de investigación*²⁷.
- *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?*²⁸
- *Educación integral de la sexualidad: un análisis general de las evidencias disponibles a nivel internacional*²⁹.
- *Informe GEM 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?*³⁰
- *La representación de la mujer en el mundo académico y en los puestos directivos de la educación superior : informe de políticas públicas*³¹.
- *Los futuros que construimos: habilidades y competencias para los futuros de la educación y el trabajo*³².
- *La escuela en la era de la inteligencia artificial*³³.
- *Currículo en modo transformación: repensar el currículo para la transformación de la educación y los sistemas educativos*³⁴.
- *Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes; puntos clave*³⁵.
- *Incorporar la consolidación de la paz al enfoque del nexo en la educación en situaciones de emergencia: prácticas prometedoras para superar las injusticias*³⁶.

21. < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388938> >

22. < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384504> >

23. < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746_spa.locale=en >

24. < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382957> >

25. < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384812> >

26. < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386242> >

27. < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388283> >

28. < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894> >

29. < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385849> >

30. < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386165_spa >

31. < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386876_spa >

32. < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933> >

33. < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387029_spa >

34. < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387188> >

35. < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400_spa >

36. < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387404> >

A

La UNESCO creó un sitio específico en su página web llamado *COVID-19 hacia la recuperación*³⁷ sobre la incidencia de la pandemia en la educación y las iniciativas que está desarrollando de acuerdo con su misión de trabajar para garantizar que todos los niños, niñas y adultos tengan acceso a una educación de calidad y elaborar instrumentos educativos para ayudar a cada persona a vivir como un ciudadano del mundo. En esta página web se pueden encontrar documentos entre los que cabría destacar, del periodo correspondiente a este INFORME, *¿Una tragedia de la tecnología educativa? Tecnologías educativas y cierre de escuelas en tiempos de COVID-19*³⁸.

B

C

D

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 Enseñanza³⁹ 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 4.

E

F

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

En 1946 se creó el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, para ayudar a los niños y niñas de Europa después de la Segunda Guerra Mundial. En 1953 esta institución se convirtió en un organismo permanente dentro del sistema de la ONU, encargado de ayudar a niños, niñas y familias y sus derechos.

Actualmente UNICEF⁴⁰ trabaja en más de 190 países y territorios, de acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño, centrándose en cinco esferas prioritarias de trabajo: supervivencia y desarrollo infantil, educación e igualdad de género, la infancia y el VIH/sida, protección infantil y promoción de políticas y alianzas. Cabe señalar la publicación *Cada niño aprende. Estrategia de educación de UNICEF 2019-2030*⁴¹.

UNICEF continúa ofreciendo información y noticias sobre la incidencia de la COVID-19 en los niños y niñas, a la vez que propone medidas sanitarias y educativas⁴².

Organización Mundial de la Salud (OMS)

La OMS⁴³ inició su andadura al entrar en vigor su Constitución, adoptada por la Conferencia Sanitaria Internacional el 7 de abril de 1948. Los Estados partes de la Organización declaran en esta Constitución su finalidad: alcanzar el grado más alto posible de salud para todos los pueblos en base a una serie de principios básicos para la felicidad, las relaciones armoniosas y la seguridad.

El director de la OMS declaró, el 5 de mayo de 2023, el fin de la emergencia sanitaria internacional provocada por el virus SARS-CoV-2 causante de la enfermedad de la COVID-19. Desde la aparición de este virus la OMS colabora estrechamente con personas expertas a nivel mundial, gobiernos y asociados para ampliar rápidamente los conocimientos científicos sobre este virus, rastrear su propagación y virulencia y asesorar a los países y las personas sobre las medidas para proteger la salud y prevenir la propagación. Su página web compila información y orientaciones actualizadas⁴⁴.

Banco Mundial

El Banco Mundial⁴⁵ está conformado por 189 países miembros. Constituye una asociación mundial integrada por cinco instituciones que trabajan en la búsqueda de soluciones sostenibles para reducir la pobreza y generar prosperidad compartida en los países en desarrollo.

37. < <https://www.unesco.org/es/covid-19> >

38. < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386701> >

39. < <https://www.unesco.org/es/right-education/convention-against-discrimination> >

40. < <https://www.unicef.es> >

41. < <https://www.unicef.org/es/informes/estrategia-de-educacion-de-UNICEF-2019%E2%80%932030b> >

42. < <https://www.unicef.org/es/temas/covid-19> >

43. < <https://www.who.int/es> >

44. < <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019> >

45. < <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview> >

El Grupo del Banco Mundial (GBM)⁴⁶ es la principal entidad de financiación de la educación en el mundo en desarrollo. Trabaja en programas educativos en más de 90 países y su compromiso es ayudar a los países a lograr el ODS 4 para garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos:

A1.3 Unión Europea

La Unión Europea (UE)⁴⁷ es una asociación económica y política, constituida por veintisiete 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 y 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.

En la toma de decisiones participan diversas instituciones, en particular: El Parlamento Europeo⁴⁸, que constituye comisiones para tratar cuestiones específicas entre las que se encuentra la Comisión de Cultura y Educación (CULT)⁴⁹; El Consejo Europeo⁵⁰, que recientemente ha adoptado la Agenda Estratégica de ámbitos prioritarios que requerirán una actuación y una atención de la UE a largo plazo; El Consejo de la Unión Europea⁵¹, que 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 deporte; La Comisión Europea⁵², que publica anualmente en el *Monitor de la Educación y la Formación*⁵³ su análisis sobre la evolución de los sistemas educativos y la formación en el conjunto de la UE, así como estrategias, planes de acción y programas específicos (referenciados en el capítulo D correspondiente de este INFORME).

La UE considera de gran importancia el continuo impulso a la educación y la formación, en cuanto que el acceso generalizado a una educación y formación de calidad es un motor del crecimiento económico, de cohesión social, de investigación e innovación, además de aumentar enormemente las perspectivas de desarrollo personal de la ciudadanía. Aunque los sistemas de educación y formación son responsabilidad de cada Estado, la Comisión Europea apoya a los Estados miembros cooperando en las políticas (a través del nuevo marco estratégico⁵⁴ del Espacio Europeo de Educación⁵⁵) y mediante instrumentos de financiación.

A continuación se detallan las publicaciones sobre educación y formación que la Unión Europea ha elaborado en el curso de referencia del presente INFORME:

- *Monitor de la Educación y la Formación de 2022* de la Comisión Europea (noviembre-diciembre de 2022).
- *Recomendación del Consejo sobre las sendas hacia el éxito escolar* (9 de diciembre de 2022).
- *Conclusiones del Consejo sobre el apoyo del bienestar en la educación digital* (9 de diciembre de 2022).
- *Conclusiones del Consejo sobre las capacidades y competencias para la transición ecológica* (14 de marzo de 2023).
- *Resolución del Consejo sobre el Espacio Europeo de Educación: perspectivas para 2025 y más allá* (16 de mayo de 2023).
- *Conclusiones sobre nuevas medidas para hacer realidad el reconocimiento mutuo automático en la educación y la formación* (16 de mayo de 2023).

46. < <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview> >

47. < https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_es >

48. < <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/es> >

49. < <https://www.europarl.europa.eu/committees/es/cult> >

50. < <https://www.consilium.europa.eu/es/european-council> >

51. < <https://www.consilium.europa.eu/es/council-eu> >

52. < https://ec.europa.eu/info/index_es >

53. < <https://education.ec.europa.eu/es/monitor-de-la-educacion-y-la-formacion> >

54. < <https://education.ec.europa.eu/es/node/1129> >

55. < <https://education.ec.europa.eu/es> >

A

Espacio Europeo de Educación

La idea de crear un Espacio Europeo de Educación (EEE) fue respaldada por primera vez por los líderes europeos en la Cumbre Social de 2017 celebrada en Gotemburgo (Suecia). Las primeras medidas se adoptaron en 2018 y 2019.

Como resultado de décadas de estrecha cooperación, se han logrado avances significativos:

- Casi el 95 % de la infancia menor de 4 años recibe educación de primera infancia.
- Más del 40 % de la población adulta alcanza una cualificación de educación superior.
- Casi el 90 % de la juventud abandona la educación con un título de secundaria superior o sigue formándose.
- El 80 % del alumnado recién graduado Erasmus+ ha obtenido empleo en menos de tres meses tras la graduación.

Se debe seguir trabajando en lo que se refiere a:

- La disminución del número de estudiantes de 15 años con baja capacidad en lectura, matemáticas y ciencias.
- El aumento de la participación de los adultos en el aprendizaje.

El 30 de septiembre de 2020, se publicó la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la consecución del espacio europeo de educación hasta 2025, que está en consonancia con el programa Next Generation EU y el presupuesto a largo plazo de la Unión Europea para el período 2021-2027.

La Comisión Europea y los Estados miembros de la Unión Europea (UE) continúan con el desarrollo de este Espacio Europeo de Educación para lograr sistemas educativos y de formación más resilientes e inclusivos, centrándose en seis dimensiones:

- Calidad. La educación de calidad dota a los estudiantes de los conocimientos, las capacidades y las actitudes necesarias para prosperar en la vida y enfrentarse a sus retos de futuro.
- Inclusión e igualdad de género. La pandemia de la COVID-19 ha visibilizado todavía más la importancia de la inclusión y la equidad en la educación, constatando la influencia de la ubicación geográfica de los estudiantes y sus familias.
- Transiciones ecológica y digital. Las políticas de educación y formación y las inversiones para la promoción de las transiciones ecológica y digital son claves para la resiliencia y la prosperidad futuras de Europa.
- Personal docente y formador. La visión de la profesión docente en el EEE es la de educadores y educadoras altamente competentes y motivados que se benefician de un abanico de oportunidades de apoyo y desarrollo profesional a lo largo de sus carreras.
- Educación superior. La movilidad del alumnado y del profesorado ha abierto geográficamente la educación superior, reforzando la base de la cooperación estructurada. La movilidad proporciona un importante valor añadido ya que contribuye a mejorar notablemente las perspectivas laborales.
- Dimensión geopolítica. La cooperación internacional de alta calidad en el ámbito de la educación y la formación es vital para hacer frente a los desafíos mundiales existentes y emergentes y esencial para lograr las prioridades geopolíticas de la Unión y los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030.

La Comisión Europea ha puesto a disposición el sitio web «Espacio Europeo de Educación. Educación y formación de calidad para todos» que contiene, entre otros, los siguientes apartados:

- Información general sobre el EEE y su funcionamiento:
 - EEE como colaboración para crear sistemas de educación y formación más resilientes e inclusivos en Europa.
 - Marco estratégico que estructura la cooperación entre los Estados miembros y las partes interesadas.
 - Grupos de trabajo del personal experto que colaboran para intercambiar conocimientos y mejores prácticas.
 - Monitor de Educación y Formación que muestra la evolución y compara de los sistemas nacionales de educación y formación.

- Semestre Europeo en el que se evalúan y orientan los esfuerzos para mejorar y modernizar los sistemas educativos nacionales.
- Los cinco temas o enfoques que guían el trabajo para realizar el Espacio Europeo de Educación:
 - Mejorar la calidad y la equidad en la educación y la formación.
 - Revalorizar la profesión docente y proporcionar una formación de alta calidad.
 - Promover el desarrollo de un ecosistema europeo de educación digital de alto rendimiento.
 - Promover la transición verde desde la educación y fortalecer las competencias de sostenibilidad.
 - Fortalecer la dimensión internacional del EEE y la cooperación internacional con países y regiones de todo el mundo.
- Cuestiones relativas a los distintos niveles educativos:
 - Educación y cuidados en la primera infancia. Educación y cuidado de los niños y niñas desde el nacimiento hasta la edad escolar obligatoria.
 - Educación escolar. Apoyar el desarrollo de sistemas educativos escolares nacionales de calidad.
 - Educación superior. Acelerar la transformación de un sistema europeo de educación superior abierto e integrador.
 - Educación y formación profesional. Proporciona al alumnado habilidades para el desarrollo personal y la ciudadanía activa.
 - Aprendizaje de adultos. Un componente vital de la política de aprendizaje permanente de la UE.
- Noticias, eventos, recursos y herramientas:
 - Noticias sobre educación.
 - Eventos.
 - Recursos de aprendizaje y herramientas en línea para estudiantes, maestros y maestras y educadores.
 - Sitios web y herramientas relacionadas con la educación y la formación en la UE.
 - Documentos de políticas de educación y formación de apoyo.
 - Estadísticas de educación y formación de la UE.

Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)

En febrero de 2021, se publicó la Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación (EEE) y más allá (2021-2030)⁵⁶. Su objetivo es el establecimiento y continuidad de un marco europeo sólido para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, basado en objetivos comunes y encaminado a apoyar la mejora de los sistemas nacionales de educación y formación mediante la creación de instrumentos complementarios a escala de la UE, el aprendizaje mutuo y el intercambio de buenas prácticas, a través del método abierto de coordinación.

Este marco estratégico apoya la realización del EEE mediante:

- El apoyo a los Estados miembros de la Unión Europea en sus reformas de los sistemas de educación y formación.
- La mejora de las sinergias con otros ámbitos políticos, como la investigación y la innovación, la política social, el empleo o la juventud, y con los instrumentos de financiación de la Unión Europea para apoyar mejor las reformas nacionales.
- La determinación de objetivos e indicadores para orientar el trabajo y supervisar los progresos realizados.

56. < <https://www.boe.es/doue/2021/066/Z00001-00021.pdf> >

A

Las prioridades estratégicas especificadas para el primer ciclo (2021-2025) son:

- Prioridad estratégica 1: aumentar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito de todos en el ámbito de la educación y la formación.
- Prioridad estratégica 2: hacer del aprendizaje permanente y la movilidad una realidad para todos.
- Prioridad estratégica 3: mejorar las competencias y la motivación en la profesión docente.
- Prioridad estratégica 4: reforzar la educación superior europea.
- Prioridad estratégica 5: respaldar las transiciones ecológica y digital en la educación y la formación y a través de estas.

B

C

D

E

F

El marco estratégico establece objetivos a medio plazo (año 2025) y a largo plazo (año 2030):

- Objetivos 2025:
 - Al menos el 60 % de los recién graduados de EFP deben beneficiarse de la exposición al aprendizaje basado en el trabajo durante su educación y formación profesionales.
 - Al menos el 47% de los adultos de 25 a 64 años deberían haber participado en el aprendizaje durante los últimos 12 meses.
- Objetivos 2030:
 - Menos del 15 % de los jóvenes de 15 años deben tener un bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias. Menos del 15 % de los estudiantes de octavo grado deben tener un bajo rendimiento en informática y alfabetización informacional.
 - Al menos el 96 % de los niños entre 3 años y la edad inicial para la educación primaria obligatoria deben participar en la educación y el cuidado de la primera infancia.
 - Menos del 9 % de los alumnos deberían abandonar la educación y la formación antes de tiempo.
 - Al menos el 45 % de los jóvenes de 25 a 34 años deben tener una calificación de educación superior.

La Resolución relativa a la estructura de gobernanza del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)⁵⁷, que se publicó el 10 de diciembre de 2021, complementa la anterior proporcionando: directrices y principios rectores para esa estructura de gobernanza incidiendo en los agentes implicados y sus funciones; el marco organizativo en el que se desarrollan las actividades; y cuestiones de aplicación relacionadas con la gobernanza.

En el apartado D4 de este INFORME se realiza un análisis de las prioridades, indicadores y objetivos de este marco estratégico.

Nueva Agenda Estratégica para 2019-2024

El Consejo Europeo publicó una Nueva Agenda Estratégica 2019-2024⁵⁸, que ofrece un marco y una dirección de carácter general cuyo objetivo es guiar el trabajo de las instituciones en los próximos años. Se centra en cuatro prioridades principales: proteger a la ciudadanía y las libertades; desarrollar una base económica sólida y dinámica; construir una Europa climáticamente neutra, ecológica, justa y social; promover los intereses y valores europeos en la escena mundial. En esta Nueva Agenda, adoptada el 20 de junio de 2019, se recalca que los Estados miembros deben «incrementar la inversión en la capacitación y la educación de las personas».

57. < [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1210\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1210(01)&from=ES) >

58. < <https://www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2019/06/20/a-new-strategic-agenda-2019-2024> >

Presidencia española del Consejo de la Unión Europea

La Presidencia rotatoria del Consejo de la UE se encarga de impulsar los trabajos del Consejo referentes a la legislación de la UE, garantizando la continuidad del programa de la UE y la cooperación entre los Estados miembros. España asumió la Presidencia del 1 de julio al 31 de diciembre del año 2023 (fecha que coincide con el final de la legislatura europea).

Estos son los textos que se presentaron para su aprobación en el Consejo de Ministros:

- Conclusiones del Consejo sobre la contribución de la educación y la formación al fortalecimiento de los valores europeos comunes y de la ciudadanía europea.
- Recomendación del Consejo sobre los factores facilitadores clave para el éxito de la educación y la formación digitales.
- Recomendación del Consejo sobre la mejora de la provisión de capacidades digitales en la educación y la formación.

Asimismo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional presidió y organizó el primer evento de la Presidencia, la reunión del Grupo de Alto Nivel en Educación y Formación (HLG), que trató las temáticas de valores comunes europeos y digitalización en la educación y la formación.

Garantía Infantil Europea

En junio de 2021 el Consejo de la Unión Europea publicó la recomendación 2021/1004⁵⁹, por la que se establece una Garantía Infantil Europea.

Tiene como objeto prevenir y combatir la exclusión social garantizando el acceso de los niños necesitados a un conjunto de servicios clave, contribuyendo también, de este modo, a defender los derechos del niño a través de la lucha contra la pobreza infantil y el fomento de la igualdad de oportunidades.

Recomienda a los países miembros que garanticen un acceso efectivo y gratuito a la educación infantil y atención a la primera infancia de alta calidad, a la educación y las actividades escolares, a una comida sana, como mínimo cada día de escuela, y a la asistencia sanitaria.

En el marco de esta garantía, el Gobierno español aprobó la hoja de ruta para la lucha contra la pobreza infantil en España con el documento *Infancia con Derechos: Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea (2022-2030)*⁶⁰.

Respuesta común de la UE a la guerra en Ucrania

El año 2022 fue otro año desafiante para la Unión Europea. Mientras aún se recuperaba de los impactos de la pandemia de la COVID-19, Europa se ha visto afectada por una ola migratoria debido a la guerra en Ucrania.

Dado que la mayoría de los inmigrantes ucranianos eran mujeres, niñas y niños, esta crisis ha tenido un impacto inminente en los sistemas educativos de los Estados miembros, que han abierto sus puertas para integrar al alumnado ucraniano. Se les ha brindado apoyo lingüístico, asistencia psicológica y otros tipos de ayuda.

En marzo de 2022, el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las Comunidades Autónomas, validaron el *Plan de contingencia para la escolarización del alumnado ucraniano desplazado*⁶¹. La primera actuación fue la escolarización inmediata de las y los menores que llegaban a España como consecuencia del conflicto, de acuerdo con la normativa y la práctica vigente en cada Comunidad Autónoma. El Plan incluyó la creación de materiales escolares en ucraniano y español, la acogida e incorporación de docentes procedentes de Ucrania para prestar apoyo educativo en los centros y la agilización de los procedimientos de homologación de los títulos educativos, así como la acreditación de competencias profesionales de la ciudadanía ucraniana desplazada. Estas medidas se apoyaron en los fondos europeos de política de cohesión no gastados del periodo 2014-2020. Además, se permitió la reasignación de REACT-UE y Erasmus+.

59. < DOUE-L-2021-80844 >

60. < https://www.juventudeinfancia.gob.es/sites/default/files/Plan_Accion_MAS_Revision_AGO_2023_Accesible.pdf >

61. < <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2022/03/20220330-sectorial.html> >

A

El Consejo de Educación ha debatido sobre la reacción del Espacio Europeo de Educación ante tal crisis proponiendo que los ministros reflexionen acerca del futuro y de cómo estar preparados para la posguerra. Por otro lado, desde la Comisión Europea y el Consejo de la Unión Europea se ha pedido a Ucrania que colabore con los Estados miembros para conseguir que las y los menores refugiados estén escolarizados.

B

C

En el apartado D1 se aportan datos de la escolarización de los estudiantes ucranianos desplazados a España.

D

A1.4 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

E

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.

F

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 todos los años una extensa recopilación de estadísticas e indicadores de los sistemas educativos de los 38 Estados que la componen y otros países asociados.

La publicación anual, 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.

En su edición para España reproduce los datos de los indicadores más relevantes para nuestro país, en comparación con la media de los países de la OCDE, de los 25 países de la Unión Europea que pertenecen a esta organización o están en vías de adhesión y de una serie de países, seleccionados por el interés en la comparación con España.

En su edición de 2023 (*Panorama de la Educación 2023. Indicadores de la OCDE. Informe español*⁶²) los programas de educación y formación profesional son el tema transversal de la obra. El informe se divide en tres capítulos. El primero lleva por título «¿La expansión de la educación?» 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 «¿Los resultados y la financiación de la educación?», 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. El tercero se titula «El entorno de los centros educativos y el aprendizaje» y en él se examinan las horas de clase del alumnado, las condiciones laborales del profesorado y directores, el número medio de estudiantes por docente, el perfil del profesorado de los programas de educación y formación profesional y las características de las evaluaciones y exámenes que realiza el alumnado.

Además, 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*).
- PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*).

62. < <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/ocde.html> >

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 la 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.

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

La información que se describe en este epígrafe ha sido extraída, en su mayoría, de los datos sobre demografía y población del Instituto Nacional de Estadística. En estas operaciones estadísticas se ofrece información sobre las características demográficas básicas –sexo, edad, año y país de nacimiento y nacionalidad– de la población residente en España, por Comunidad y Ciudad Autónoma, por provincia, isla de las provincias insulares y de proyecciones y evoluciones.

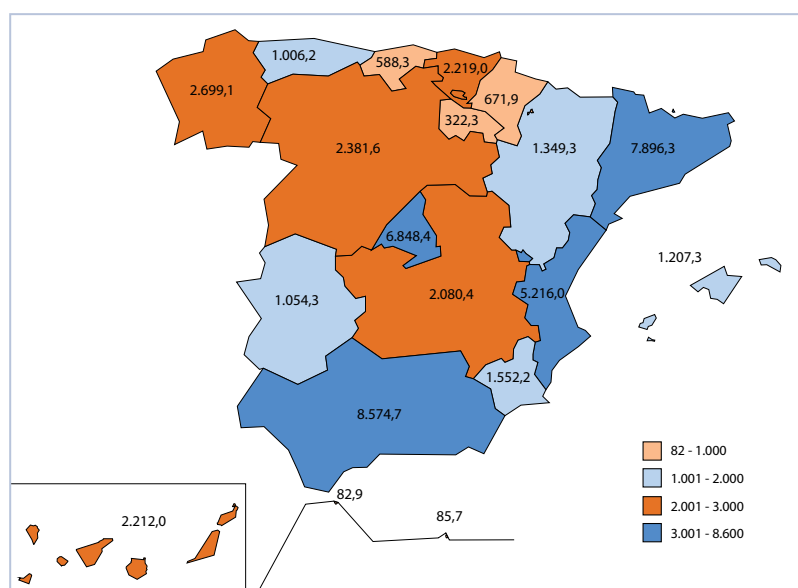
El presente INFORME abarca el curso escolar 2022-2023 (del 1 de septiembre de 2022 al 31 de agosto de 2023) y en los datos de las «Cifras de población» del INE, se expone que la población residente en España a 1 de enero de 2023 se situó en 48.047.631 habitantes, lo que supuso 560.231 personas más que a 1 de enero de 2022 (+ 1,2 %).

Distribución geográfica

En la **figura A2.1** se representa el mapa con la distribución de la población española en 2023 (48.047.631 habitantes) entre las diecisiete Comunidades Autónomas y las dos Ciudades Autónomas. La distribución depende de factores geográficos, históricos, económicos y culturales. Así, en términos porcentuales, la población de las Comunidades Autónomas de Andalucía (8.574.691; 17,8 %), Cataluña (7.896.306; 16,4 %), Comunidad de Madrid (6.848.354; 14,3 %) y Comunitat Valenciana (5.216.018; 10,9 %), representó el 59,4 % del total de las personas residentes en el conjunto del territorio nacional en el año 2023.

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 tuvo la mayor densidad de población de España en el año 2023 (853,1 personas por km², frente a los 95,0 residentes por km² del total nacional), por delante del País Vasco, que ocupó el segundo lugar con 306,9 personas por km². Las Comunidades Autónomas que presentaron una densidad de población menor de 30 personas por km² fueron Aragón (28,3 personas/km²), Castilla-La Mancha (26,2 personas/km²), Extremadura (25,3 personas/km²) y Castilla y León (25,3 personas/km²). Por su parte, la densidad de población de Ceuta fue de 4.254,8 personas por km² y la correspondiente a Melilla alcanzó el valor de 6.388,1 personas por km².

Figura A2.1
La población residente en España en miles de habitantes por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las Cifras de Población a 1 de enero de 2023. Instituto Nacional de Estadística.

A
B
C
D
E
F

Población dispersa en España

El porcentaje de población dispersa constituye otro de los aspectos demográficos del contexto que incide, de diferentes maneras, sobre el sistema educativo. Se define como porcentaje de la población que vive en localidades de pequeño tamaño y en diseminado.

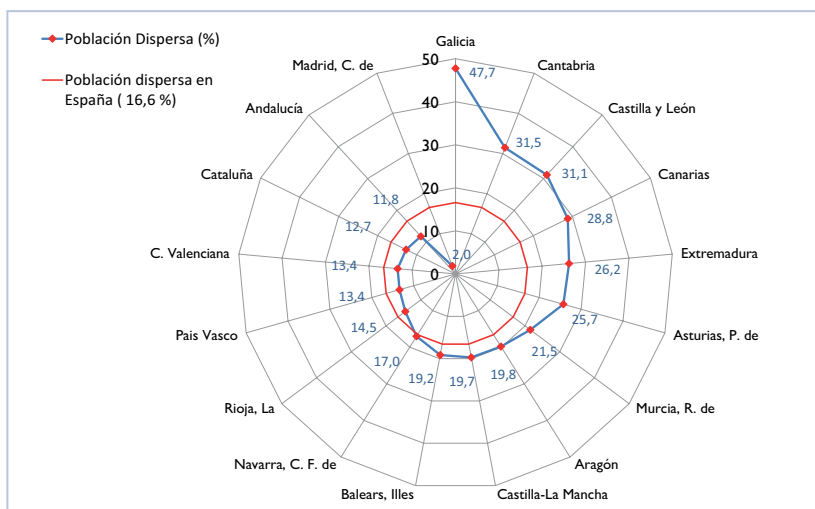
El porcentaje de población dispersa pone de relieve la importancia de la dispersión de la población tanto en los municipios de menos de 2.000 habitantes como en las poblaciones o entidades singulares. Para medir este porcentaje de dispersión se han utilizado los datos de población que reside en núcleos con menos de 2.000 habitantes, así como la diseminada en cada municipio.

En la **figura A2.1.2** 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 fue el 16,6 %. Galicia, con un porcentaje de población dispersa cercano al 50 % (concretamente 47,7 %), seguida de Cantabria (31,5 %) y Castilla y León (31,1 %), fueron las Comunidades Autónomas que presentan los valores más elevados. En el extremo opuesto se situaron Cataluña (con el 12,7 %), Andalucía (11,8 %) y la Comunidad de Madrid (2,0 %).

La dispersión de la población por provincias y Ciudades Autónomas se muestra en la **figura A2.1.3**. Las provincias que presentan un índice por encima del 40 % son: Pontevedra (53,4 %), Lugo (50,3 %), Zamora y Orense (47,8 %), Teruel (43,1 %), A Coruña (42,3 %) y Segovia (41,7 %). Por debajo del 10 % de dispersión se sitúan Melilla (0,0 %), Madrid (2,0 %), Sevilla (4,7 %), Ceuta (6,1 %) y Barcelona (8,1 %). En la **figura A2.1.4**, que está dividida en dos partes, se desagregan estos datos de dispersión por provincias y Ciudades Autónomas. Estos datos resaltan la importancia de la existencia de población dispersa en España.

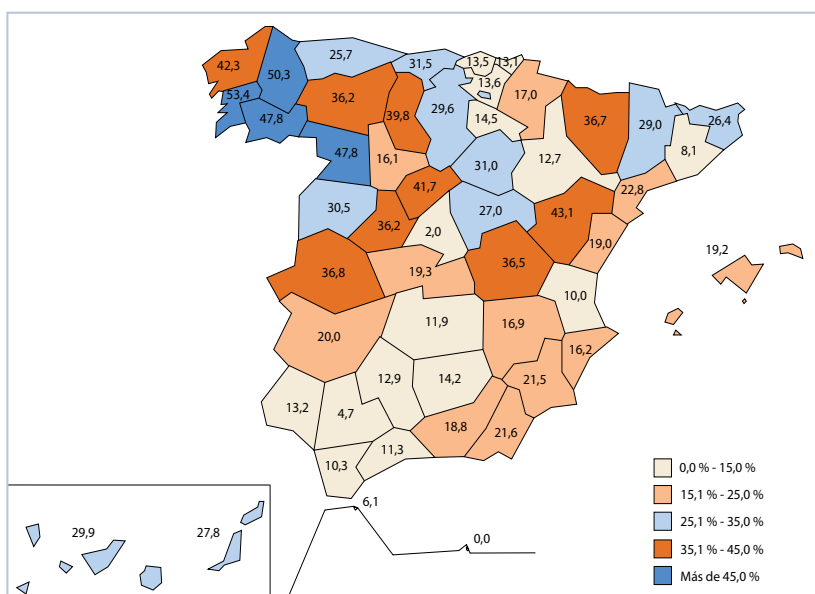
Los territorios insulares presentan características propias que merecen un análisis detallado por islas que se desarrolla en las **figuras A2.1.5** (porcentaje de población dispersa en Illes Balears) y **A2.1.6**

Figura A2.1.2
Porcentaje de población dispersa en España por Comunidades Autónomas. Año 2021



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las «Cifras oficiales de población de los municipios españoles: Revisión del padrón municipal a 1 de enero de 2021». Instituto Nacional de Estadística.

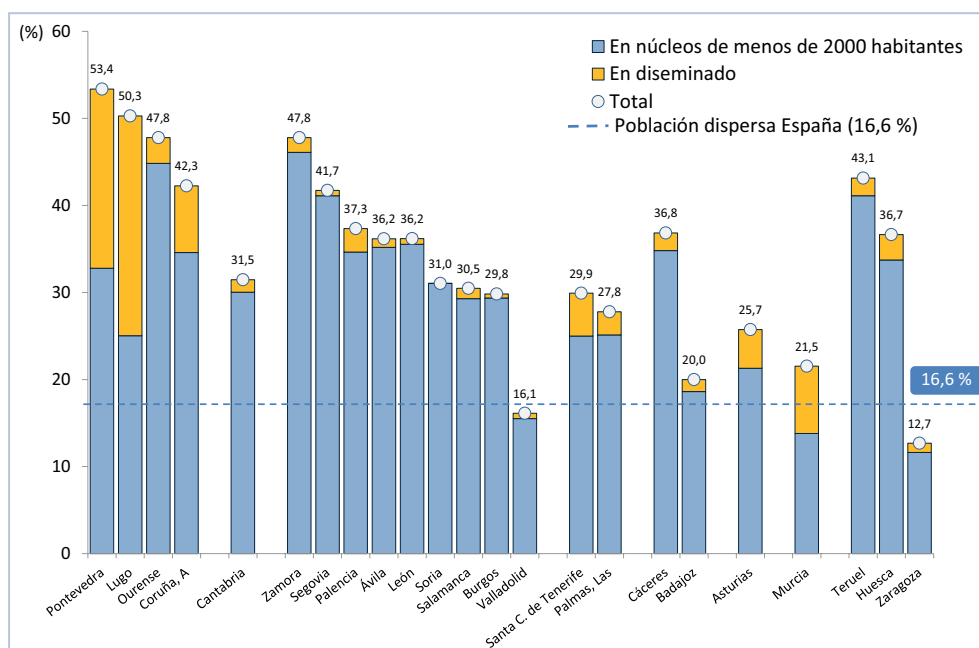
Figura A2.1.3
Porcentaje de población dispersa en España por provincias y Ciudades Autónomas. Año 2021



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las «Cifras oficiales de población de los municipios españoles: Revisión del padrón municipal a 1 de enero de 2021». Instituto Nacional de Estadística.

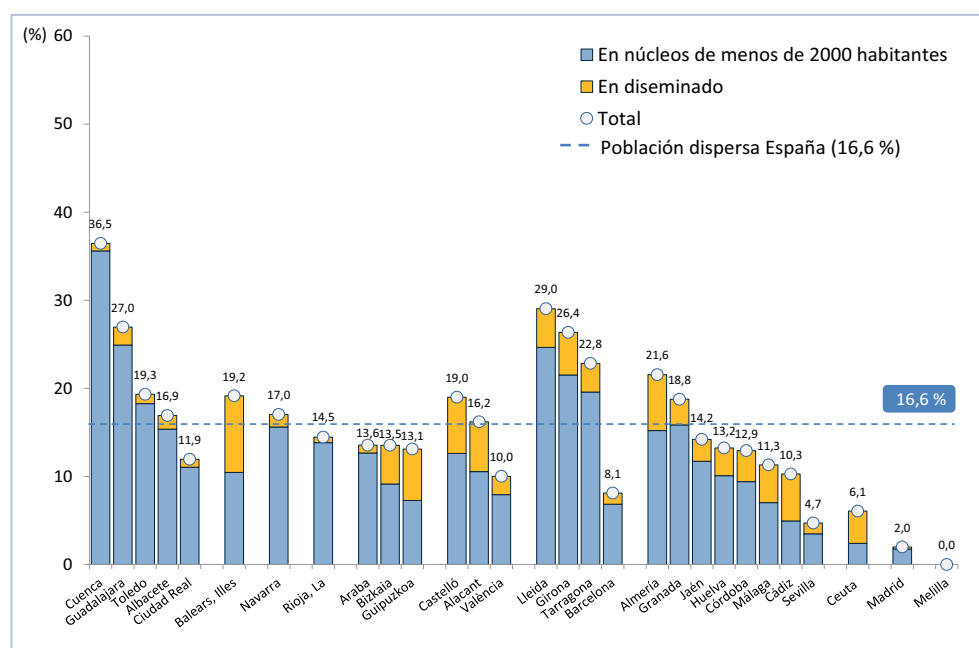


Figura A2.1.4 parte 1
Porcentaje de población dispersa en España por núcleos de menos de 2.000 habitantes y en diseminado, por provincias. Año 2021



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las «Cifras oficiales de población de los municipios españoles: Revisión del padrón municipal a 1 de enero de 2021». Instituto Nacional de Estadística.

Figura A2.1.4 parte 2
Porcentaje de población dispersa en España por núcleos de menos de 2.000 habitantes y en diseminado, por provincias. Año 2021



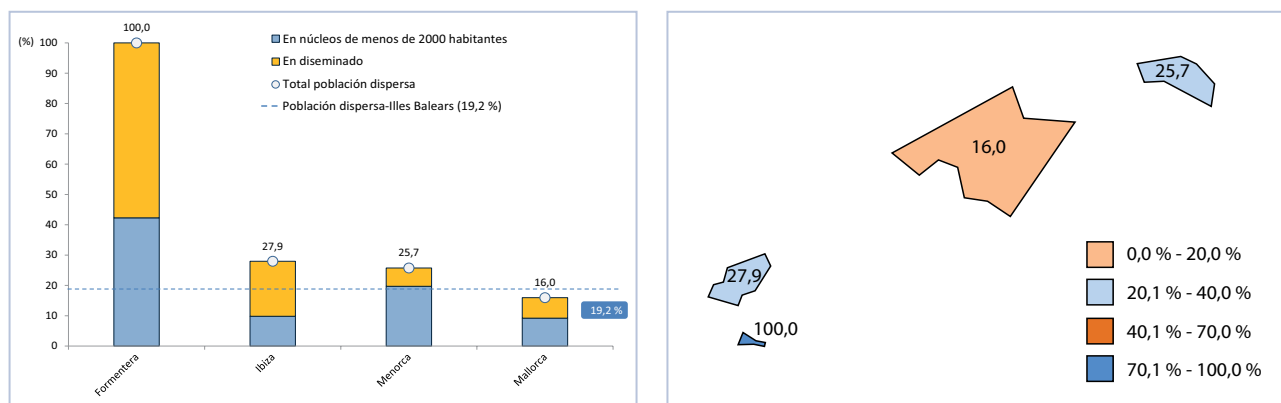
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las «Cifras oficiales de población de los municipios españoles: Revisión del padrón municipal a 1 de enero de 2021». Instituto Nacional de Estadística.

A
B
C
D
E
F

(porcentaje de población dispersa en Canarias), 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 (27,9 %), Menorca (25,7 %) y Mallorca (16,0 %). Por su parte en el archipiélago canario, El Hierro alcanza un 100 %, seguida por La Gomera (64,1 %), La Palma (62,9 %), Fuerteventura (34,8 %), Gran Canaria (27,3 %), Santa Cruz de Tenerife (25,3 %), y Lanzarote (25,0 %).

Figura A2.1.5

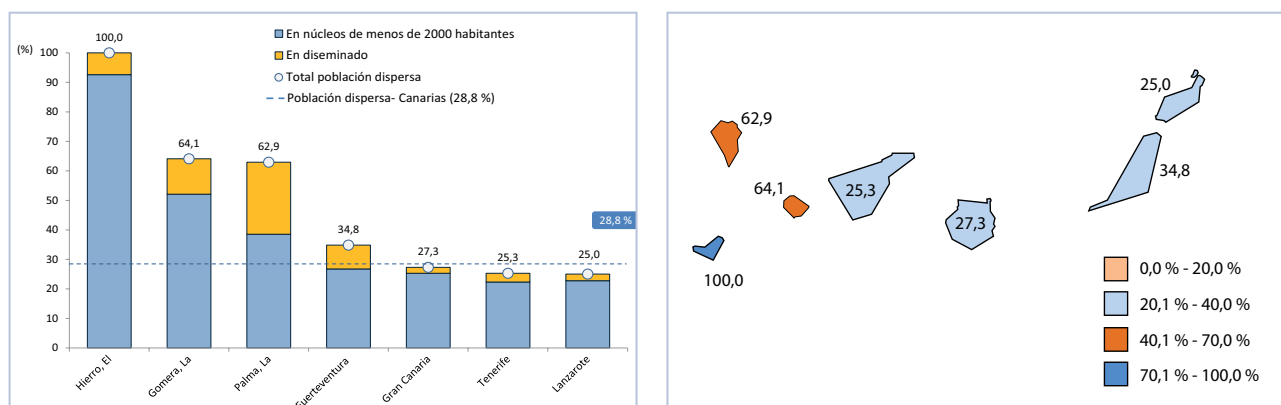
Porcentaje de población dispersa en Illes Balears por núcleos de menos de 2.000 habitantes y en diseminado, por islas. Año 2021



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las «Cifras oficiales de población de los municipios españoles: Revisión del padrón municipal a 1 de enero de 2021». Instituto Nacional de Estadística.

Figura A2.1.6

Porcentaje de población dispersa en Canarias por núcleos de menos de 2.000 habitantes y en diseminado, por islas. Año 2021



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las «Cifras oficiales de población de los municipios españoles: Revisión del padrón municipal a 1 de enero de 2021». Instituto Nacional de Estadística.

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 2023, aparece representada en la **figura A2.1.7**. El patrón de distribución de la población por edad es análogo para hombres y mujeres –distribución cuasi simétrica–, excepción hecha de los intervalos de más edad, para los cuales la esperanza de vida de las mujeres es mayor que la de los hombres. Esta situación es más significativa para el caso de España.

Cuando se compara la distribución de la población por edades en España con la de la Unión Europea (UE-27), se advierten diferencias entre ambas, fundamentalmente en los intervalos de edad comprendidos entre los 0 y los 4 años y entre los 30 y los 55 años. En España, el 3,7 % de la población tiene entre 0 y 4 años de edad y en la Unión Europea el valor se eleva hasta 4,7 %. Respecto al rango de edad comprendido entre los 30 y los 55 años, el 36,3 % de la población en España pertenece a este tramo de edad, frente a un 34,8 % en la Unión Europea. Se refleja, en ambos casos, una inversión de la pirámide de edad por debajo de los 40 años que 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.

Figura A2.1.7

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 2023



1. El dato de la UE-27 de la población de más de 85 años no se encuentra disponible.

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

La tasa de dependencia

La tasa de dependencia es un indicador demográfico de interés para la educación ya que 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 ciento.

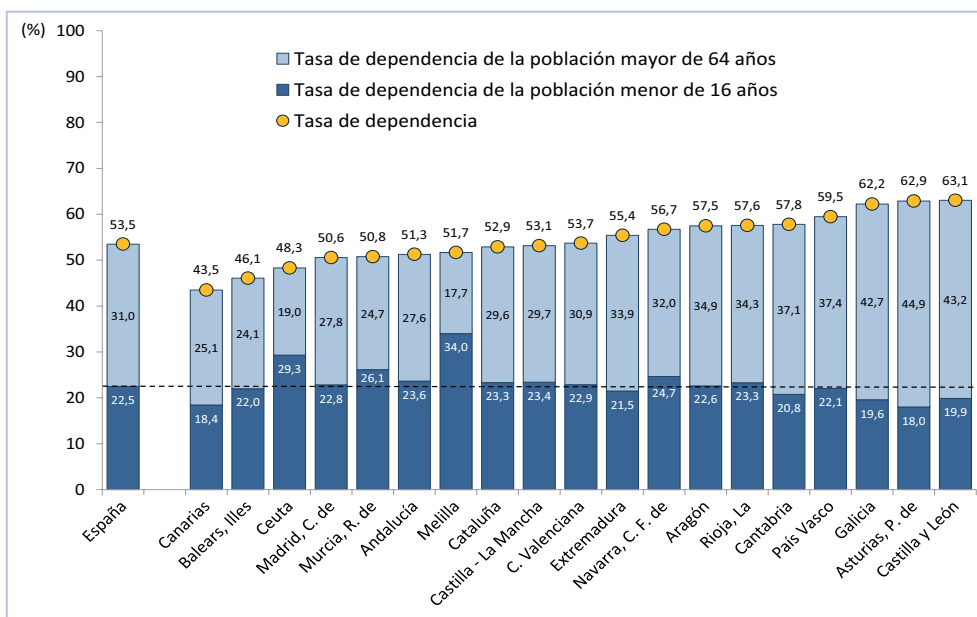
Los valores que proporciona el Instituto Nacional de Estadística para la tasa de dependencia en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas, correspondientes al año 2023, se representan en la **figura A2.1.8**. En ella se observa que Castilla y León presentaba el valor más alto (63,1 %) de este indicador, 9,6 puntos porcentuales por encima de la media para España (53,5 %). En el extremo opuesto se situaba Canarias, 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, alcanzaba el 43,5 %.

La tasa de dependencia que mayor impacto tiene sobre el sistema educativo es 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 ciento–. Las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla son las que presentaban en 2023 los valores más altos de este indicador (29,3 % y 34,0 %, respectivamente). En el extremo opuesto se situaban el Principado de Asturias, cuya tasa de dependencia de la población menor de 16 años era del 18,0 %, lo que la situaba 4,5 puntos porcentuales por debajo de la media nacional (22,5 %) para este indicador.

Por otro lado, el Principado de Asturias (44,9 %), Castilla y León (43,2 %) y Galicia (42,7 %) eran las que presentaban 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 ciento– por encima del 40 %. En el extremo contrario, con las correspondientes tasas de dependencia de los mayores de 64 años más bajas, se encontraban las Ciudades Autónomas de Ceuta (19,0 %) y Melilla (17,7 %).

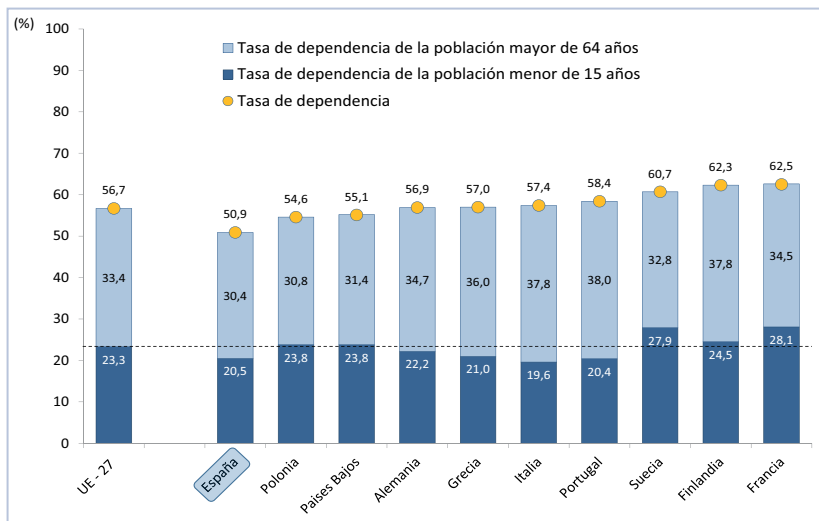
A
B
C
D
E
F

Figura A2.1.8
Tasa de dependencia por grupos de edad (menores de 16 años y mayores de 64 años) en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los «Indicadores demográficos básicos: Crecimiento y estructura de la población. Año 2023». Instituto Nacional de Estadística.

Figura A2.1.9
Tasa de dependencia por grupos de edad (menores de 15 años y mayores de 64 años) de una selección de países de la Unión Europea. Año 2023



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

La comparación de España con el resto de los países de la Unión Europea se muestra en la **figura A2.1.9**, a partir de los datos proporcionados por Eurostat para el año 2023. En este caso se entiende la tasa de dependencia como el cociente, en tanto por ciento, 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 alcanzó un valor de 50,9 %, 5,8 puntos por debajo de la media de la Unión Europea de los 27 (56,7 %), y alejada de países como Francia con un 62,5 %, o Finlandia con un 62,3 %.

En cuanto a la tasa de dependencia de la población joven, España presentaba para este indicador un valor del 20,5 %, situándose 2,8 puntos por debajo de la media de la Unión Europea (23,3 %).

Variación interanual de la población

Como se ha indicado anteriormente, el número de habitantes en España el 1 de enero de 2023 era de 48.085.361, lo que supuso 598.634 personas más que en la misma fecha de 2022 (incremento relativo del 1,3 %). En la **tabla A2.1.1** se puede observar que la variación anual de la población fue positiva en todos los territorios excepto en

Extremadura, donde la población se redujo en 2.502 personas (-0,2 %). Los mayores incrementos se dieron en la Comunitat Valenciana (+2,1 %), la Comunidad de Madrid e Illes Balears (ambas con un aumento del 1,9 %) y Cataluña (+1,8 %).

Tabla A2.1
Evolución demográfica en las Comunidades Autónomas en 2022

	Población a 1 de enero de 2023	Población a 1 de enero de 2022	Crecimiento anual	
			Absoluto	Relativo (%)
Andalucía	8.584.147	8.511.167	72.980	0,9
Aragón	1.341.289	1.328.215	13.074	1,0
Asturias, Principado de	1.006.060	1.004.960	1.100	0,1
Balears, Illes	1.209.906	1.187.043	22.863	1,9
Canarias	2.213.016	2.185.607	27.409	1,3
Cantabria	588.387	585.450	2.937	0,5
Castilla y León	2.383.703	2.375.583	8.120	0,3
Castilla-La Mancha	2.084.086	2.058.278	25.808	1,3
Cataluña	7.901.963	7.761.823	140.140	1,8
Comunitat Valenciana	5.216.195	5.108.116	108.079	2,1
Extremadura	1.054.306	1.056.808	-2.502	-0,2
Galicia	2.699.424	2.692.825	6.599	0,2
Madrid, Comunidad de	6.871.903	6.743.254	128.649	1,9
Murcia, Región de	1.551.692	1.529.658	22.034	1,4
Navarra, Com. Foral de	672.155	664.514	7.641	1,1
País Vasco	2.216.302	2.205.826	10.476	0,5
Rioja, La	322.282	319.617	2.665	0,8
Ceuta	83.052	83.051	1	0,0
Melilla	85.493	84.932	561	0,7
España	48.085.361	47.486.727	598.634	1,3

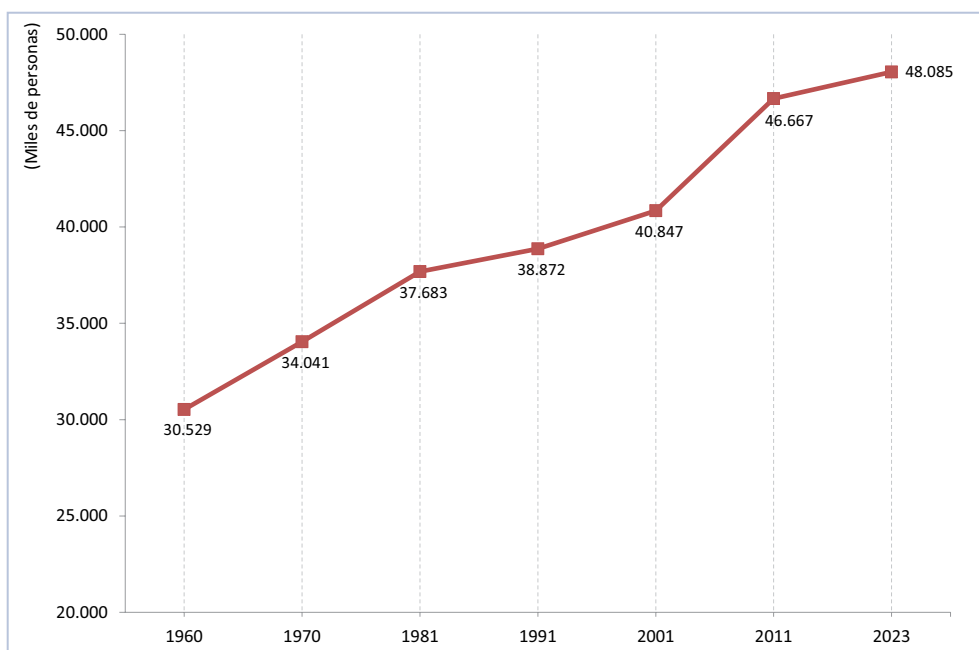
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la «Estadística continua de población» a 1 de enero de 2022 y 2023. Instituto Nacional de Estadística.

Evolución de la población en España

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 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 2011 la cifra de 46.667.175, circunstancia que se vio favorecida por el efecto migratorio, mientras que a partir de ese año el crecimiento de la población se hizo más sostenido. Esta evolución ha ido incidiendo en las cifras de alumnado que atiende el sistema educativo (ver **figura A2.1.10**).

A
B
C
D
E
F

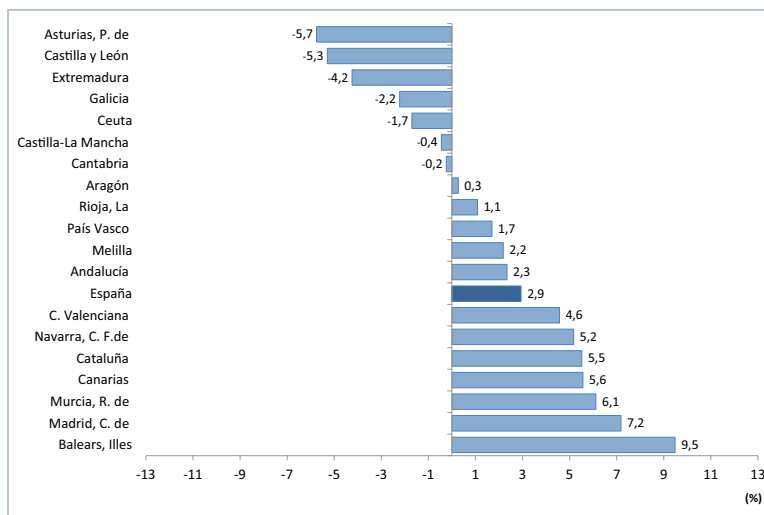
Figura A2.1.10
Evolución de la población en España entre los años 1960 y 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística continua de población». Instituto Nacional de Estadística.

Si analizamos la evolución de la población en los últimos años (ver **figura A2.1.11**), observamos que desde el año 2013 a 2023 la población en España aumentó en un 2,9 %. En referencia a los últimos 10 años, las Comunidades Autónomas que más población perdieron en ese periodo fueron el Principado de Asturias (-5,7 %), Castilla y León (-5,3 %) y Extremadura (-4,2 %). Por el contrario las Comunidades Autónomas que más aumentaron su población fueron Illes Balears (9,5 %), la Comunidad de Madrid (7,2 %) y la Región de Murcia (6,1 %).

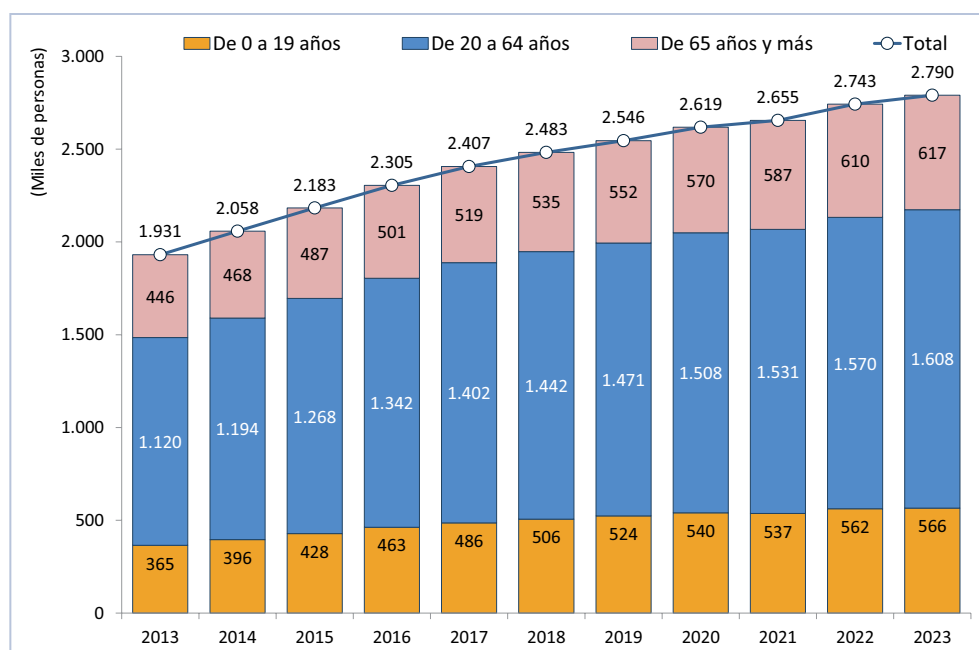
Figura A2.1.11
Crecimiento relativo de la población residente en España por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2013 a 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística continua de población» a fecha de 1 de enero de 2023 y de 1 de enero de 2013. Instituto Nacional de Estadística.

En la **figura A2.1.12** se muestra la evolución de la población española residente en el extranjero, desde el año 2013 hasta 2023, 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 el periodo analizado se observa que la tasa de población española que reside en el extranjero se incrementó en un 44,5 %. El número de residentes en el extranjero menores de 19 años aumentó de 365.169 a 566.009 personas, lo que supone más de medio millón de población en edad de escolarización obligatoria o de estudios postobligatorios no universitarios. En mayor número se sitúan los españoles y españolas en el grupo de población en edad laboral (entre 20 y 64 años).

Figura A2.1.12
Evolución de la población española residente en el extranjero por grupos de edad. Años 2013 a 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística del Padrón de españoles residentes en el extranjero». Instituto Nacional de Estadística.

Proyección demográfica

El conocimiento de la evolución de la población en las próximas décadas constituye un elemento relevante en cualquier ejercicio de planificación.

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 3,9 millones de personas (8,4 %) su población en los próximos 15 años, lo que supone una aceleración en el crecimiento poblacional. Así, en el año 2038 España contaría con cerca de 51,8 millones de residentes, frente a los 47,8 millones de personas de 2023.

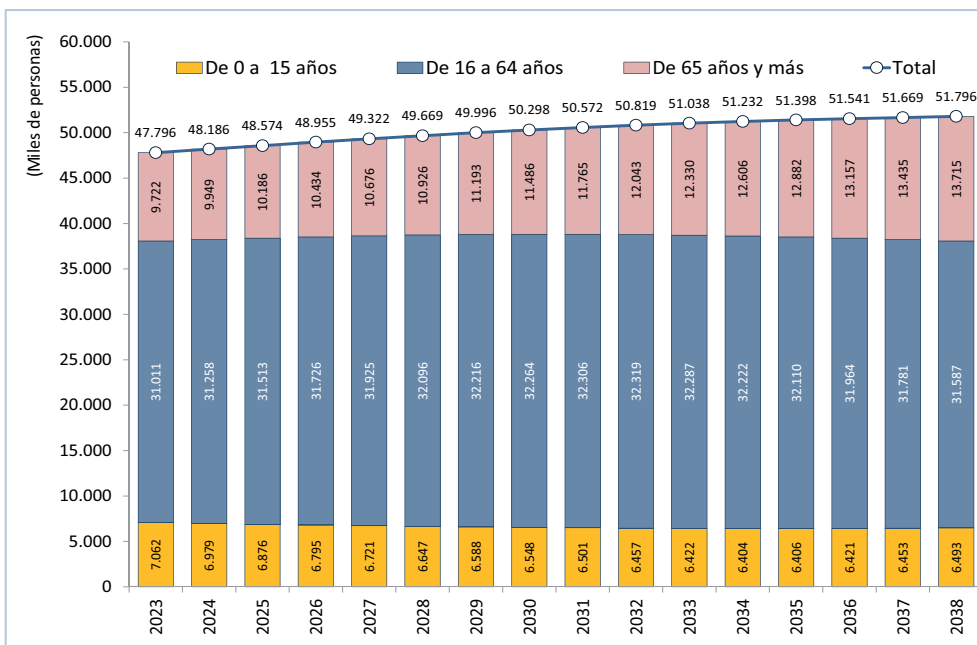
En la **figura A2.1.13**, en la que se representa la posible evolución de la población residente en España por tramos de edad desde el año 2023 a 2038, se puede observar que, en estos quince años, el grupo de población con más de 64 años es el que experimenta un incremento mayor (3,9 millones de personas más, lo que supone un aumento relativo del 41,1 %). En el tramo de edad de 16 años a 64 años –edades correspondientes a la población activa– la población aumenta, entre 2023 y 2038, en algo más de 575.000 personas (incremento relativo del 1,9 %). Finalmente, para los menores de 16 años –edades que corresponden a la escolarización básica y obligatoria–, el número disminuye alrededor de 570.000 personas, lo que supone una reducción porcentual del 8,1 % en 2037 con respecto a 2023.

Todo ello conduce a señalar que en 2038 el 26,5 % de la población podría ser mayor de 64 años, mientras que en la actualidad esa cifra es del 20,3 %. En relación con la tasa de dependencia, en 2038 este indicador podría elevarse hasta el 64,0 %. Es decir, de mantenerse los límites de edad inferior y superior antes referidos, por cada 10 personas en edad de trabajar, en 2037 habría en España más de seis potencialmente inactivas (menores de 16 años o mayores de 64).

En la **figura A2.1.14**, en la que se muestra una simulación de la evolución de la pirámide de población en España entre 2023 y 2038, 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.

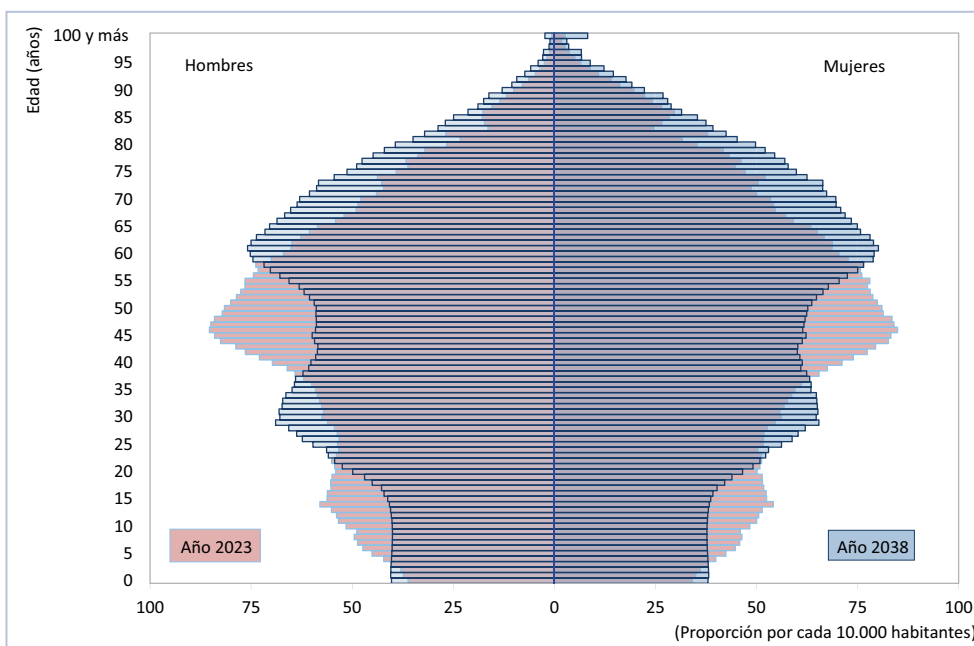
A
B
C
D
E
F

Figura A2.1.13
Proyección de la evolución de la población residente en España por tramos de edad.
Años de 2023 a 2038



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las «Proyecciones de población. Series 2022-2072». Instituto Nacional de Estadística.

Figura A2.1.14
Proyección de la evolución de la pirámide de la población residente en España. Años 2023 y 2038



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las «Proyecciones de población. Series 2022-2072». Instituto Nacional de Estadística.

La población extranjera

En el año 2023 la población extranjera residente en España ascendía a 6.089.620 personas, lo que representaba el 12,7 % de la población total (en 2022 suponía el 11,4 %). De las personas con nacionalidad extranjera, 525.260 nacieron en España (representan el 1,1 % de la población total) y el resto, 5.564.360, nacieron en un país extranjero. Por otro lado, de las 41.995.741 personas residentes con nacionalidad española, 2.639.741 (5,5 % de la población total) nacieron en el extranjero.

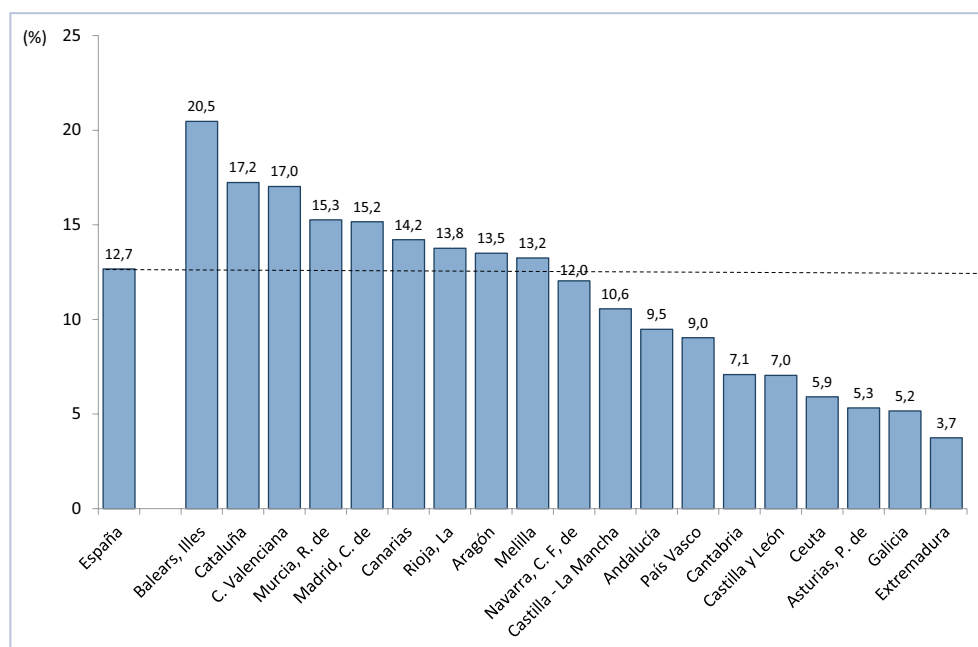
Distribución geográfica

En lo que respecta al porcentaje de población extranjera que residía en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas en el año 2023 (ver **figura A2.1.15**), Illes Balears (20,5 %) fue la Comunidad Autónoma con mayor porcentaje de población de origen extranjero, seguida de Cataluña (17,2 %), la Comunitat Valenciana (17,0 %), la Región de Murcia (15,3 %) y la Comunidad de Madrid (15,2 %). Por el contrario, en Extremadura (3,7 %), Galicia (5,2 %), el Principado de Asturias (5,3 %) y la Ciudad Autónoma de Ceuta (5,9 %) ese porcentaje no superó el 6 %.

La 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 en el año 2023 queda representada en la **figura A2.1.16**.

En la **figura A2.1.17** podemos observar los nueve países cuya población residente en España supera los 200.000 habitantes. En ella destacan de manera significativa Marruecos (893.953) y Rumanía (629.755). Les siguen Colombia (453.911), Italia (301.791), Reino Unido (284.037), Venezuela (278.159) y China (219.929). De la población residente de nacionalidad marroquí, 286.643 eran menores de 25 años (32,1 %), y de nacionalidad rumana 171.271 (27,2 %). En el tramo de 25 a 44 años, los residentes de nacionalidad marroquí (382.943) también superan a la población rumana (251.427). En el tramo de mayores de 65 años, se sitúa en primer lugar Reino Unido (110.293 residentes en España) con una brecha importante con el siguiente país que es Alemania (35.233 residentes en

Figura A2.1.15
Porcentaje de población extranjera por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023

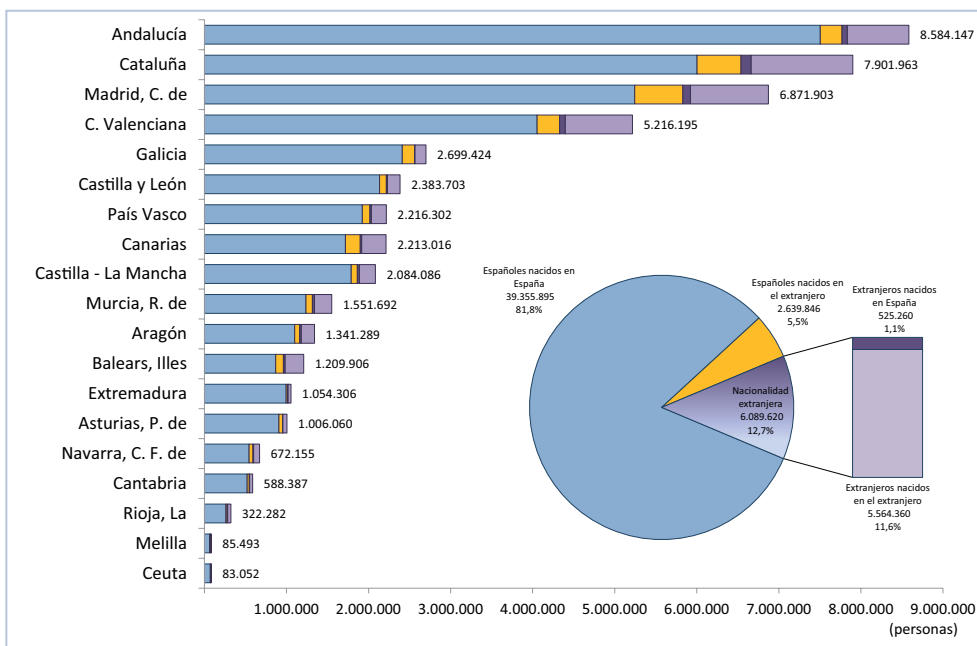


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística continua de población» a fecha de 1 de enero de 2023. Instituto Nacional de Estadística.

España).

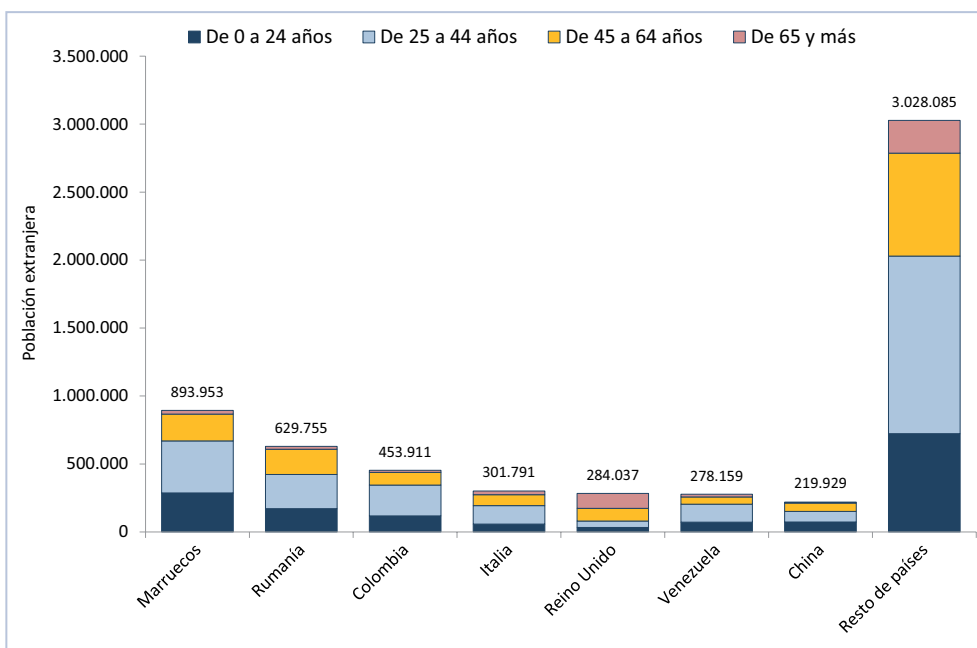
A
B
C
D
E
F

Figura A2.1.16
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 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística continua de población» a fecha de 1 de enero de 2023. Instituto Nacional de Estadística.

Figura A2.1.17
Población extranjera en España por nacionalidades con mayor número de residentes indicando los tramos de edad. Año 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística continua de población» a fecha de 1 de enero de 2023. Instituto Nacional de Estadística.

Distribución por edad

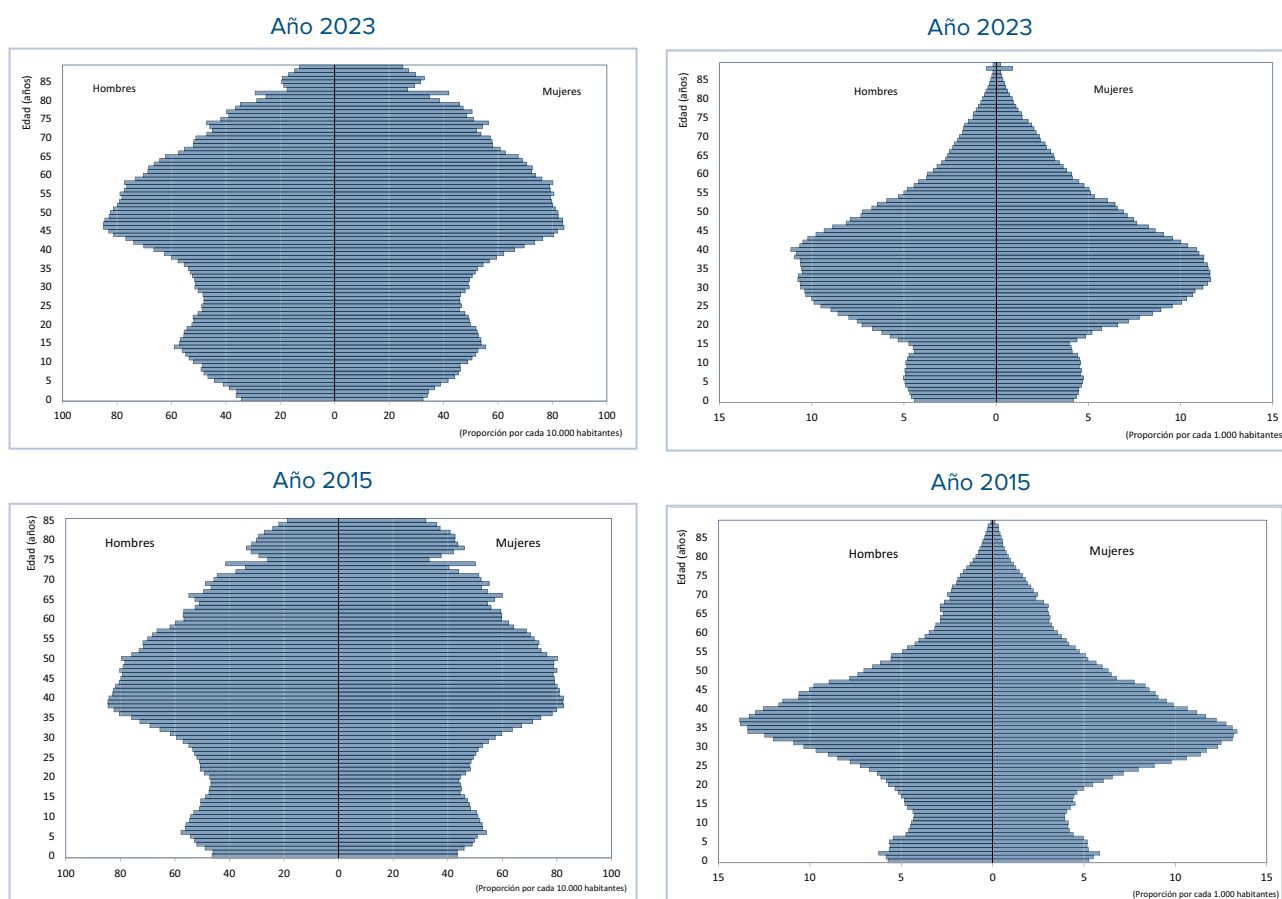
La **figura A2.1.18** permite comparar la distribución por edad de la población de residentes en España de nacionalidad española con la de residentes de nacionalidad extranjera, de acuerdo con las cifras proporcionadas por el Instituto Nacional de Estadística para el año 2023.

Más allá de los correspondientes valores de población –anchura de la distribución– se advierte para la población extranjera menor de 45 años, una inversión de la pirámide 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 51,9 % de la población total extranjera, mientras que en el caso de la población de nacionalidad española el valor correspondiente se reduce al 33,0 %. Si se comparan estos datos con los del año 2015, se observa que la pirámide de la población con nacionalidad española ha permanecido prácticamente sin cambios, mientras que la de la población extranjera se ha suavizado en las edades comprendidas entre los 30 y los 45 años.

Figura A2.1.18
Las pirámides de población de residentes en España según la nacionalidad. Años 2023 y 2015.

Nacionalidad española (proporción por cada 10.000 hab.)

Nacionalidad extranjera (proporción por cada 1.000 hab.)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística continua de población» a fecha de 1 de enero de 2023 y 1 de enero de 2015. Instituto Nacional de Estadística.

A

Evolución de la población extranjera

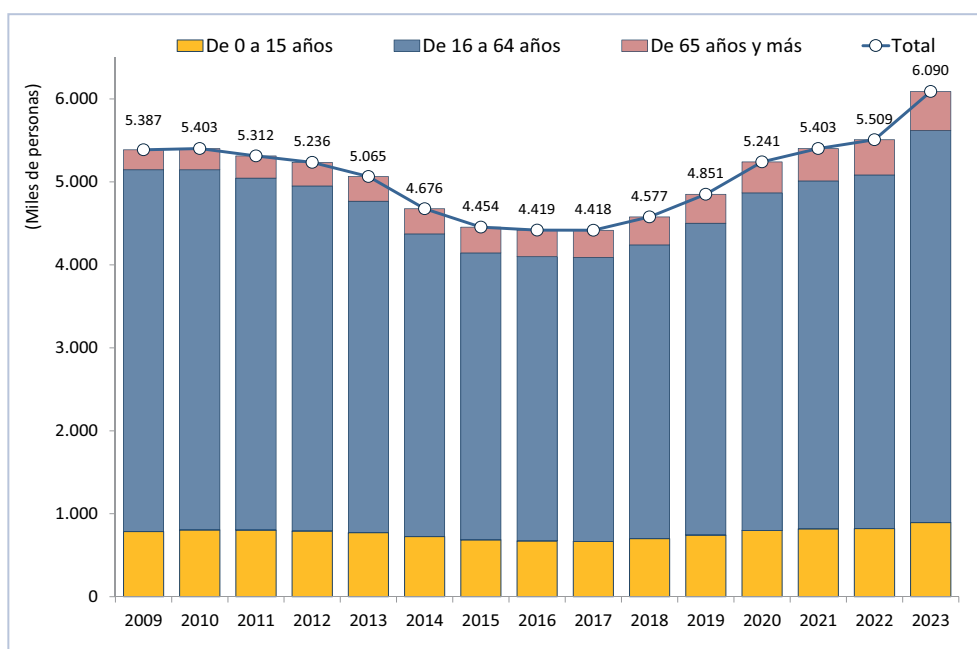
En la **figura A2.1.19** se muestra la evolución, desde el año 2009 hasta 2023, de la población extranjera residente en España, clasificada en tres grandes grupos de edad –menores de 16 años, de 16 a 64 años y mayores de 64–.

Respecto al número total se advierte una disminución sostenida al principio de la pasada década, con un descenso de 969.006 residentes extranjeros entre 2009 y 2017. A partir de 2018 se inicia un nuevo periodo expansivo, llegando en el año 2022 a cifras similares a las del año 2009 y alcanzado en 2023 los 6.089.620 personas.

Se aprecia, asimismo, que el grupo de edad de 16 a 64 años –intervalo de edad que corresponde al de la población activa– es el que más peso poblacional representa (alrededor del 77 %). Las cifras de la población de 64 años ha aumentado en el periodo analizado alcanzando valores en torno al 5 % de la población residente extranjera en los primeros años y superando el 7 % en los últimos. Respecto a la población correspondiente al grupo de edad más joven –menores de 16 años–, disminuyó entre 2009 y 2017 pasando de 785.347 a 667.626 personas, es decir, una reducción del 15,0 % en ese periodo. A partir de 2018 la tendencia de decrecimiento cambió y el número de extranjeros y extranjeras en edades de escolarización obligatoria aumentó hasta los 891.950 del año 2023 (incremento de 27,7 %). 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 y a las políticas.

Figura A2.1.19¹

Evolución de la población extranjera residente en España por grupos de edad. Años 2009 a 2023



1. Datos a fecha de 1 de enero de cada año.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística continua de población». Instituto Nacional de Estadística.

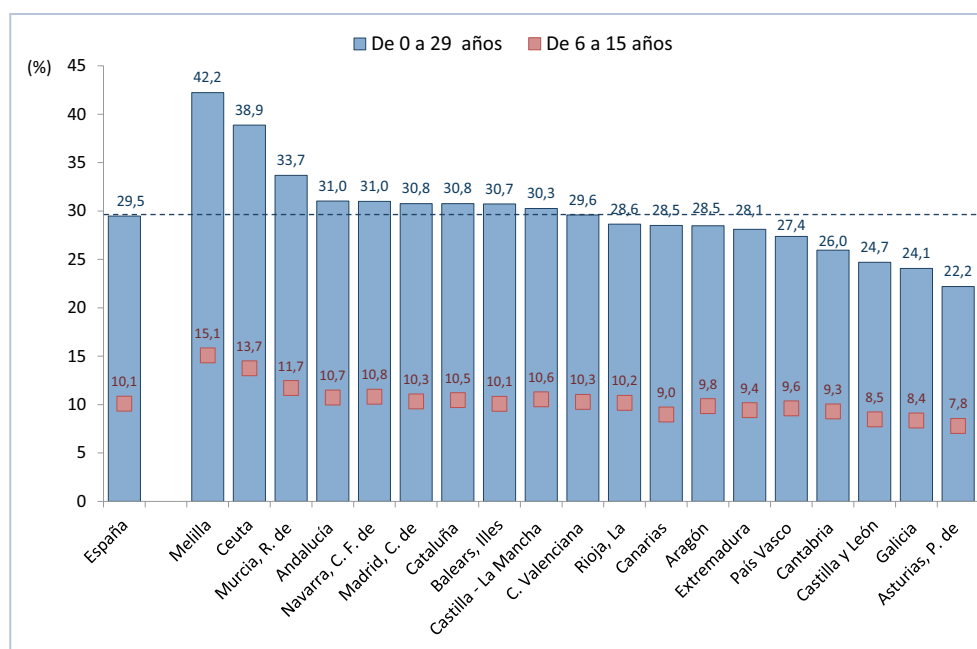
A2.2 La población en edad escolarizable

La proporción de la población en edad escolarizable constituye un indicador de carácter demográfico –se considera población en edad escolarizable a la que se encuentra entre los 0 y los 29 años–. El sistema educativo debe tener en cuenta el número de personas a las que potencialmente puede llegar, es decir, la población en edad escolarizable ya que esta es una información del contexto educativo que condicionará la planificación educativa.

El porcentaje de población en edad escolarizable en el año 2023, con respecto a la población total, alcanzaba en España el valor del 29,5 %. Si nos centramos en el porcentaje de población que estaba escolarizada en la educación obligatoria (de 6 a 15 años) se obtiene la cifra del 10,1 % –un 0,1 % menos que el año 2022–.

Las Comunidades Autónomas del Principado de Asturias (22,2 %), Galicia (24,1 %) y Castilla y León presentaban los valores más bajos para este indicador, frente a las Ciudades Autónomas en las que las proporciones de la población en edad escolarizable con relación a la población total –42,2 % en Melilla y 38,9 % en Ceuta– eran mayores que en cualquiera de las Comunidades Autónomas. Respecto a la población que se encuentra en edad de cursar la educación obligatoria, los porcentajes más altos con valores superiores al 11 % se dieron en Melilla (15,1 %), Ceuta (13,7 %) y la Región de Murcia (11,7 %) (ver **figura A2.2.1**).

Figura A2.2.1
Porcentaje de la población en edad escolarizable respecto a la población total, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística continua de población» a fecha 1 de enero de 2023. Instituto Nacional de Estadística.

A3 Factores educativos, sociales, económicos y culturales

Los factores educativos, sociales, económicos y culturales condicionan las políticas educativas, ya que influyen notablemente sobre los resultados. En este capítulo se abordan:

- el nivel de estudios de la población adulta;
- la población inmigrante en edad escolar;
- las variables macroeconómicas como el PIB en valores absolutos y el PIB per cápita;
- el nivel socioeconómico y cultural;
- el riesgo de pobreza o exclusión social;
- el empleo y sus valores en función del nivel de formación;
- la investigación e innovación,
- y la percepción social de la educación.

A A3.1 Nivel de estudios de la población adulta

El primero de estos 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.

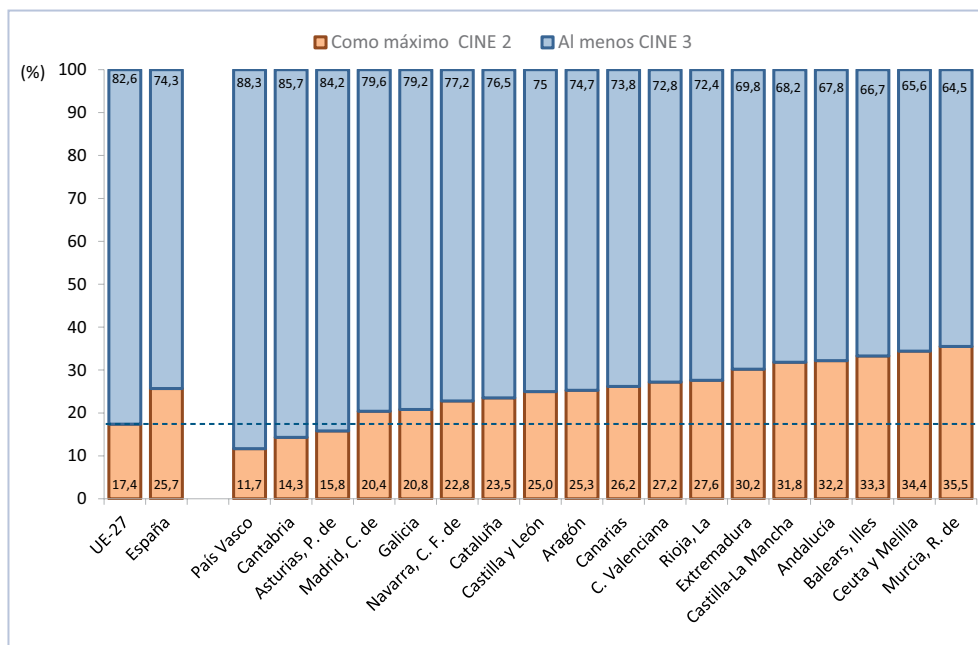
B C D E F El nivel formativo de la población adulta joven

En la **figura A3.1.1** se muestra la distribución porcentual de la población adulta joven –de 25 a 34 años de edad– en el año 2023 referida al ámbito nacional, por niveles de estudios. Las Comunidades y Ciudades Autónomas aparecen ordenadas por el porcentaje –de mayor a menor– de su correspondiente población de este tramo de edad que ha alcanzado un nivel de educación secundaria alta o superior (CINE 3-8).

En España un 25,7 % de la población entre 25 y 34 años había alcanzado en 2023 estudios de educación secundaria baja (CINE 0-2) y un 74,3 % tenía al menos un nivel de educación secundaria alta (CINE 3-8). El País Vasco (88,3 %), Cantabria (85,7 %) y el Principado de Asturias (84,2 %) eran las tres Comunidades Autónomas en las que el porcentaje de la población adulta joven que tenía al menos un nivel formativo de estudios CINE 3 –educación secundaria alta⁶³– estaba por encima del 80 %. Por debajo del 60 % no se situaba ninguna Comunidad Autónoma, siendo la Región de Murcia (64,5 %) y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla (65,6 %) las que registraban los valores más bajos.

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 2023 el 78,5 % de mujeres jóvenes contaba con un nivel de formación de secundaria alta o superior, mientras que esta proporción era del 70,1 % en el caso de los hombres en ese mismo tramo de edad. Esta diferencia se mantuvo con ligeras variaciones

Figura A3.1.1
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 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes al explotar las variables educativas de la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística y de Eurostat.

63. 4.º curso de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos FP de Grado Básico o medio, o cualificación profesional equivalente.

en las Comunidades Autónomas. Cuando se considera el porcentaje de la población adulta joven que alcanza como máximo estudios de educación secundaria baja, la brecha de género fue similar en magnitud aunque de signo contrario (mujeres 21,5 % y hombres 29,9 %). 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 (ver **figura A3.1.2**).

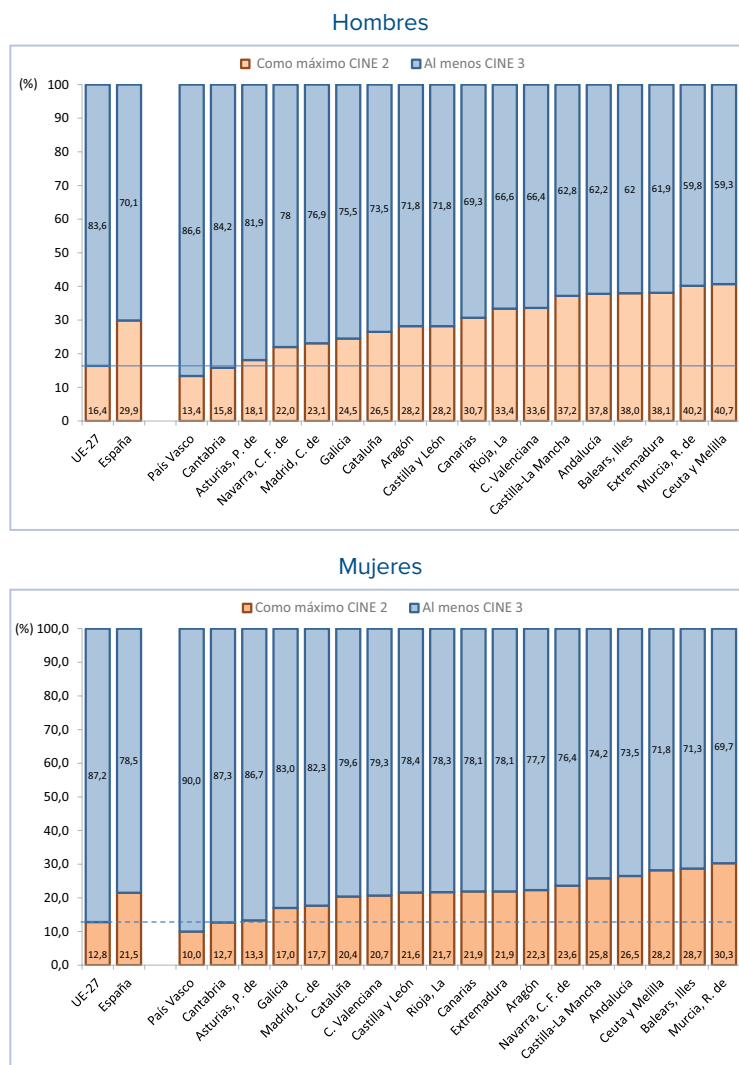
Nivel de formación de las generaciones más jóvenes

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 alta (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 A3.1.3** se muestra el resultado de esa comparación en el año 2023 por Comunidades y Ciudades Autónomas ordenadas en función del porcentaje de la población de 25 a 34 años de edad que ha completado al menos la educación secundaria superior.

Se observa un desplazamiento de las cohortes de edad más jóvenes hacia mayores niveles de formación en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas, lo que en el cómputo nacional supone, en promedio, una mejora de 9,7 puntos porcentuales. El 74,3 % de la población con edades entre 25 y 34 años tenían como mínimo estudios de secundaria alta (CINE 3-8), frente al 64,6 % 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 A3.1.4** se efectúa un tratamiento diferenciado por sexo para el año 2023 y se aprecia que en el sector de población más joven (25-34 años) son las mujeres las que más contribuyeron a ese desplazamiento hacia niveles más altos de formación. Así, la mejora generacional de su nivel formativo es de 10,7 puntos porcentuales, valor superior al de los hombres. El 78,6 % de las mujeres con edades entre 25 y 34 años tenía al menos estudios de secundaria alta, frente al 67,9 % 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 8,9 puntos: el 70,1 % de los hombres con edades entre 25 y 34 años tenían, como mínimo, estudios de secundaria alta, frente al 61,2 % del grupo de hombres con edades comprendidas entre 25 y 64 años que lograron esta formación.

Figura A3.1.2
Distribución porcentual de la población española, con edades comprendidas entre 25 y 34 años, por niveles de formación y sexo, en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023

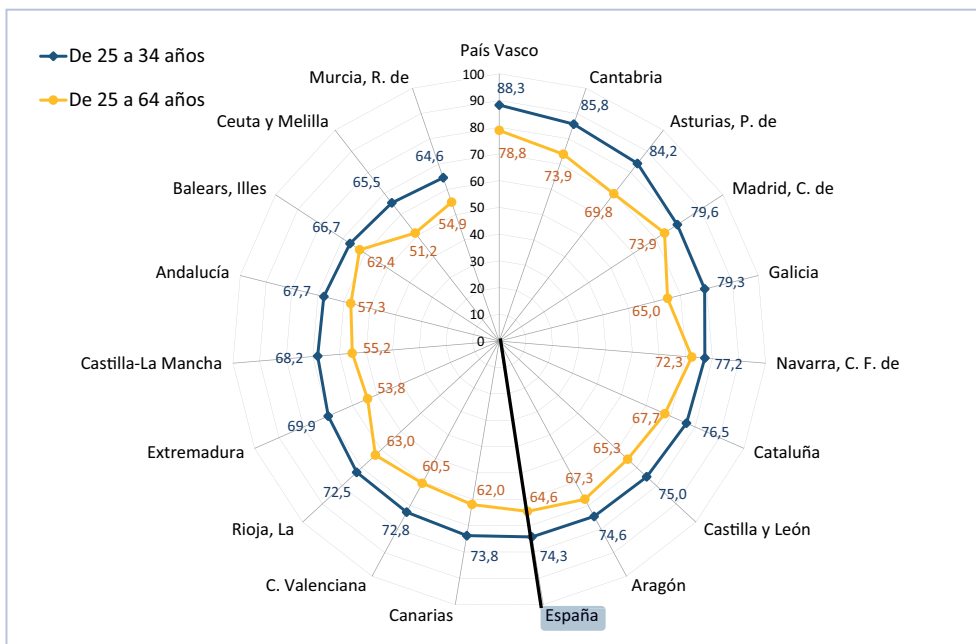


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes al explotar las variables educativas de la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística y de Eurostat.

A
B
C
D
E
F

Figura A3.1.3

Porcentaje de la población que ha completado al menos la educación secundaria alta (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 2023



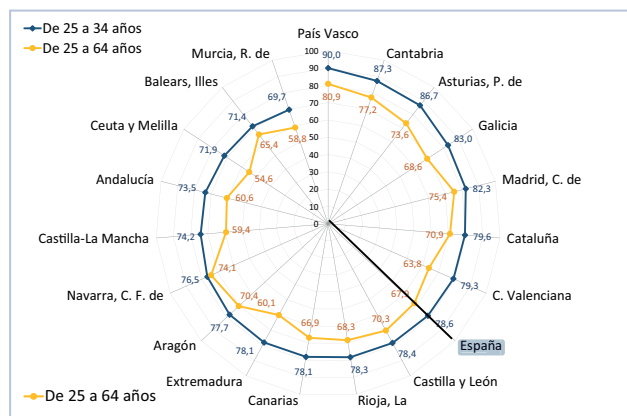
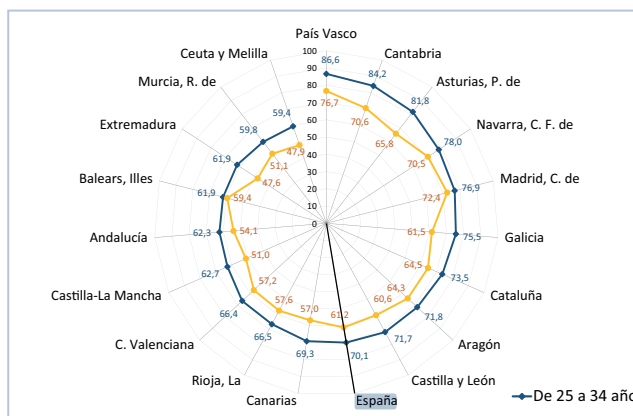
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes al explotar las variables educativas de la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística.

Figura A3.1.4

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, en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023

Hombres

Mujeres



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes al explotar las variables educativas de la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística.

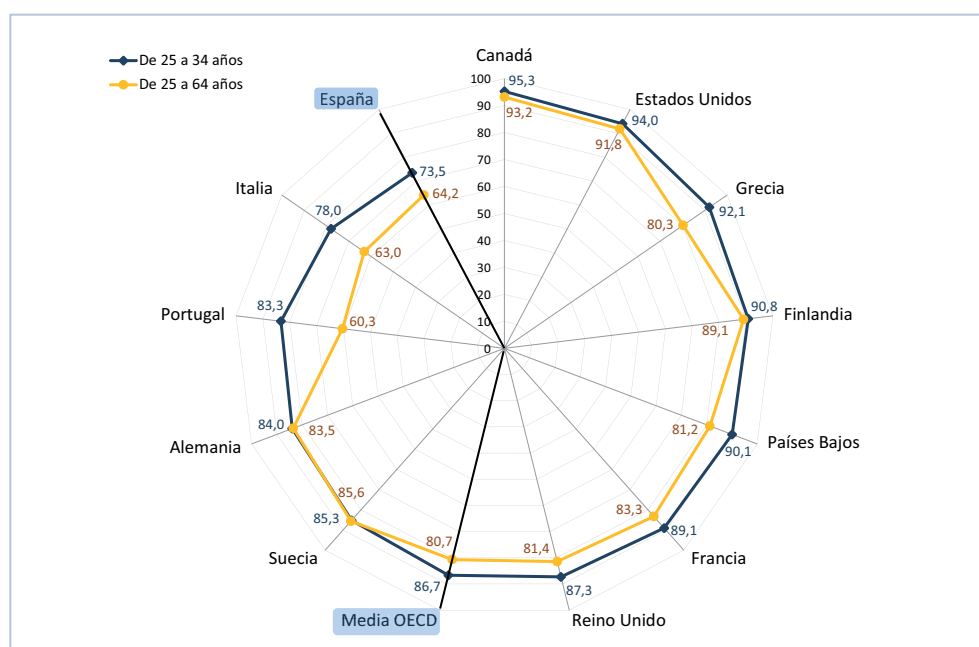
La comparación en el ámbito internacional

Particularmente en el ámbito europeo, la consideración de la eficacia de los sistemas educativos se ha desplazado de la llamada educación secundaria baja a la educación secundaria alta. 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).

La **figura A3.1.5** muestra la comparación de los dos grupos de edad considerados –el grupo de 25 a 34 años y el de 25 a 64 años– para una selección de países de la OCDE. Los países aparecen en orden decreciente del porcentaje de la población adulta de 25 a 34 años de edad que ha completado, al menos, la educación secundaria alta (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 OCDE es menos acusado que el analizado anteriormente para las Comunidades y Ciudades Autónomas españolas (ver **figura A3.1.3**), debido a que la mayoría de ellos 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 9,3 puntos porcentuales –a favor del grupo más joven– y que supera la del promedio de la OCDE (6,0 %), se encuentra muy alejada de los datos de Portugal, Italia y Grecia, con un 23,0 %, 15,0 % y 11,8 % 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.

Figura A3.1.5

Porcentaje de la población que ha completado al menos la educación secundaria alta (CINE 3-8) por grupos de edad (de 25 a 34 años y de 25 a 64 años) de una selección de países de la OCDE. Año 2022



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

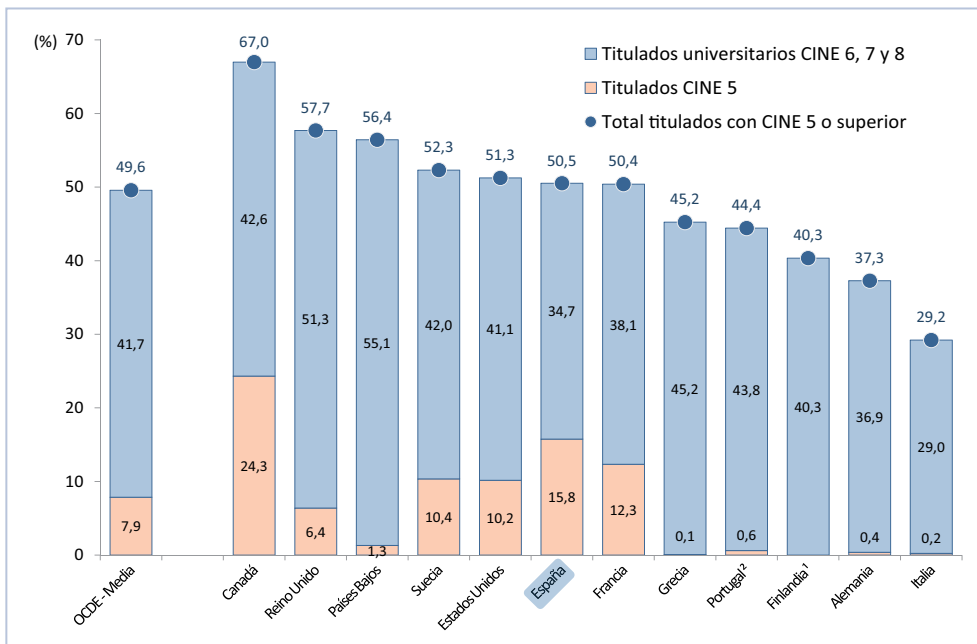
En la **figura A3.1.6** se representa, para la misma selección de países anterior, el porcentaje de población adulta joven de 25 a 34 años que ha alcanzado niveles de educación superior (CINE 5-8) distinguiendo dos tramos: educación universitaria (CINE 6, 7 y 8) y educación terciaria de ciclo corto (CINE 5), que en España corresponde a los Ciclos Formativos de Grado Superior. España se sitúa en una posición intermedia con un 50,5 % de personas tituladas superiores, de los que un 34,7 % son universitarios y universitarias, y un 15,8 % han cursado Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior.

A la hora de interpretar los datos de la **figura A3.1.6** respecto a las personas con una acreditación CINE 5, debe tenerse en cuenta al analizar el escaso porcentaje de países como Alemania (0,4 %), Portugal (0,6 %), o Italia (0,2 %), que enseñanzas similares a los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior españoles son clasificadas por estos países como de CINE 3 o 4.

Al considerar a la población adulta, el porcentaje de personas de 25 a 64 años que han logrado un diploma de nivel CINE 3 (segunda etapa de educación secundaria –4.º curso de ESO y Bachillerato en España– o educación secundaria superior profesional –Ciclos Formativos de FP de Grado Básico y Grado Medio en España–) o de nivel CINE 4, correspondiente a la educación postsecundaria no terciaria, queda reflejado en la **figura A3.1.7**. En ella se observa que en la OCDE el 40,2 % de dicha población posee un diploma de niveles CINE 3 o 4, mientras que en España ese porcentaje se reduce al 23,1 %, el menor de todos los países estudia-

A
B
C
D
E
F

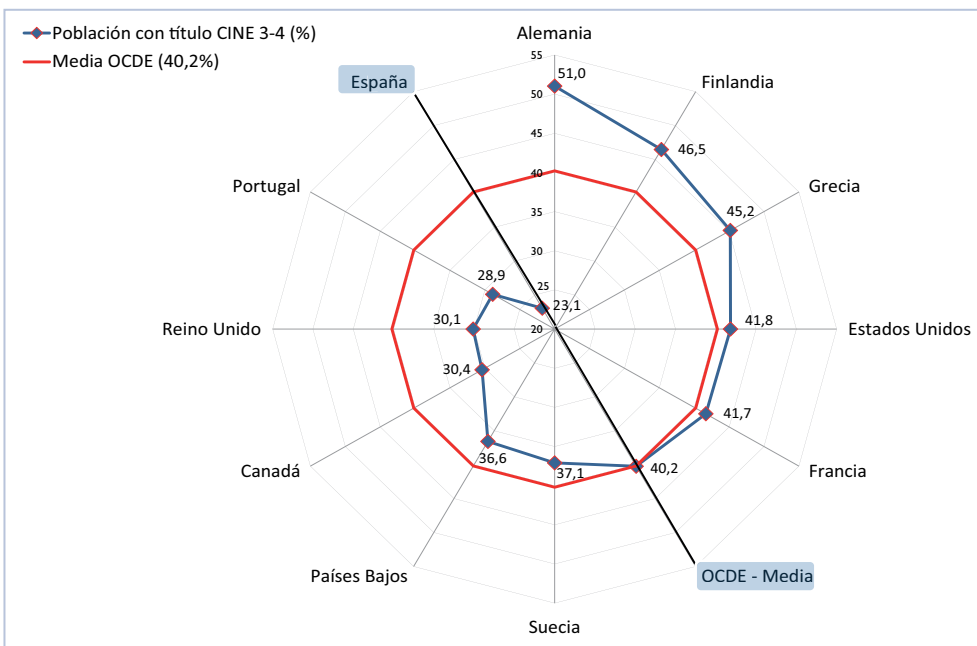
Figura A3.1.6
Distribución porcentual de la población de edades comprendidas entre 25 y 34 años con estudios superiores (CINE 5-8), de una selección de países y de la media de la OCDE. Año 2022



1. El dato de Finlandia del porcentaje de titulados en CINE 5 se encuentra por debajo del límite de publicación de la OCDE.
2. El dato de Portugal del porcentaje de titulados en CINE 5 se encuentra por debajo de un umbral de confiabilidad de la OCDE.

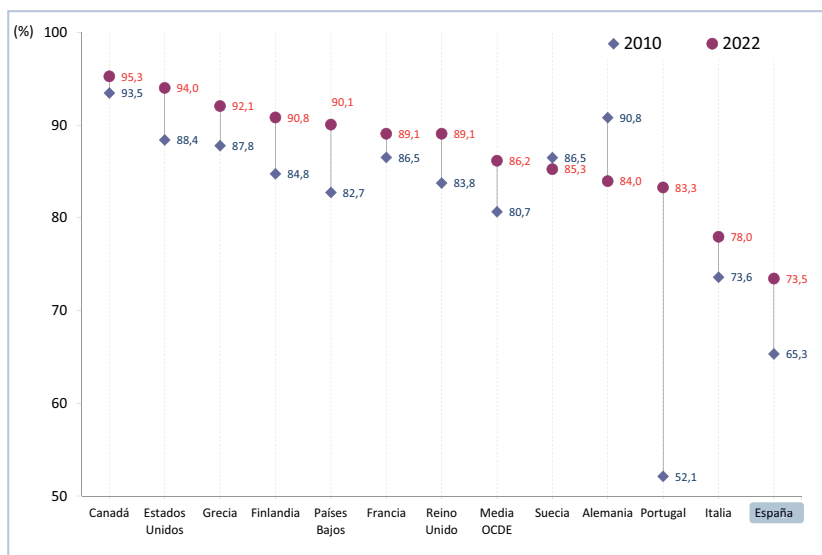
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OECD Statistics.

Figura A3.1.7
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 2022



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

Figura A3.1.8
Evolución del porcentaje de población de 25 a 34 años que ha alcanzado al menos educación secundaria alta (CINE 3) en una selección de países. Años 2010-2022



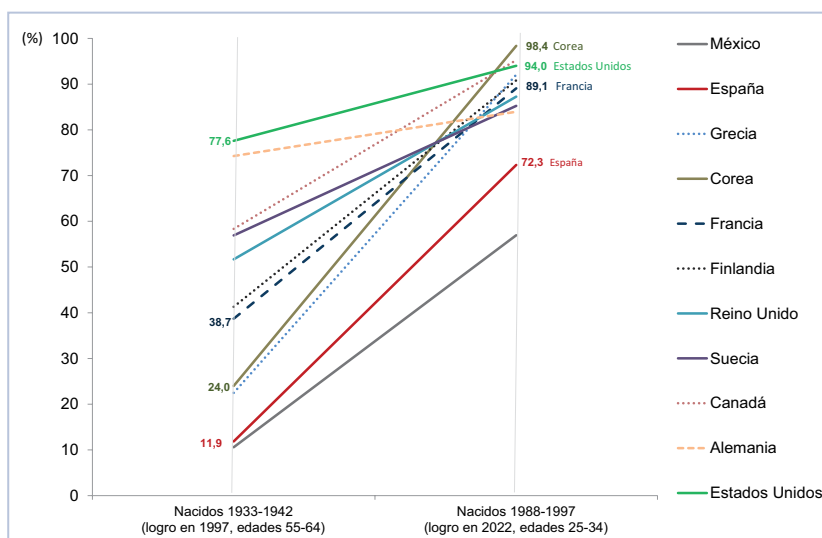
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OCDE Statistics.

dos, muy alejado de la media de la UE y de países como Francia (41,7 %), Estados Unidos (41,8 %), Grecia (45,26 %), Finlandia (46,5 %) o Alemania (51,0 %).

La evolución en el ámbito internacional

La **figura A3.1.8** muestra la evolución del porcentaje de población de 25 a 34 años que alcanzó al menos educación secundaria alta (CINE 3) desde 2010 a 2022 en los países de la Unión Europea seleccionados, Estados Unidos y Canadá. En España, el porcentaje de la población que lo alcanzó en el año 2022 fue del 73,5 %, cifra superior al 65,3 % conseguido al principio de esta década. España se encuentra a más de 20 puntos porcentuales de los dos países americanos seleccionados (Estados Unidos y Canadá) y a casi 20 de los más avanzados de los europeos considerados.

Figura A3.1.9¹
Progreso en la educación secundaria alta y en la educación superior de una selección de países



1. Porcentaje de población de los grupos de edad considerados que han alcanzado en la fecha señalada, como mínimo, una cualificación de educación secundaria alta (CINE 3).

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OCDE 50 aniversario y *Education at a Glance 2023: OECD Indicators* © OECD 2023.

Finalmente, en la **figura A3.1.9** se refleja la evolución, para una selección de países de Europa, América y Asia, del porcentaje de población que alcanza como mínimo estudios de secundaria alta (CINE 3), comparando los nacidos entre 1933-1942 (edades 55-64, logro en 1997) y los nacidos entre 1988-1997 (edades 25-34, logro en 2022). En España solo el 11,9 % de los nacidos entre 1933 y 1942 alcanzó un nivel de estudios equivalente a la secundaria alta, mientras que entre los nacidos entre 1988 y 1997 esa cifra se eleva hasta el 72,3 %, lo que muestra el progreso educativo que han vivido las últimas generaciones. En el lado positivo se encuentran países como Corea, que ha pasado de un 24,0 % a un 98,4 %, o Grecia, de un 22,5 % a un 92,1 %. Hay que resaltar que, en países como Estados Unidos o Alemania, entre un 70 y un 80 % de la población que a finales del siglo XX tenía entre 55 y 64 años había alcanzado como mínimo los estudios de CINE 3. La diferencia en los logros de educación a mediados del siglo XX de esos países con respecto a España era de más de 60 puntos porcentuales.

A

B

C

D

E

F

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.

Así, la población joven extranjera⁶⁴ entre los 0 y los 29 años ascendió en 2023 en todo el territorio nacional a 2.109.579 personas, lo que supone un 14,8 % sobre el total de la población residente en España de ese mismo tramo de edad –en 2022 la cifra era de 1.886.782, lo que supone un aumento de 222.797 personas–.

Los análisis que se realizan en este epígrafe se centran en la población inmigrante en edad de estar escolarizada en Educación Infantil y Educación Básica, es decir, los menores de 16 años (edad teórica de finalización de la enseñanza básica). En 2023 la población extranjera entre 0 y 15 años ascendía a 891.950 personas, 71.215 más que en 2022 y representaban el 14,5 % de la población total menor de 16 años.

Distribución por tramos de edad y por Comunidades Autónomas

Al atender a la distribución por tramos de edad de la población extranjera de menos de 16 años a fecha de 1 de enero de 2023 (891.950 personas), cabe señalar que, el 17,3 % (154.018 personas) eran menores de 3 años (primer ciclo de Educación Infantil), y el 18,7 % (166.432 personas) forma parte del grupo del segundo ciclo de Educación Infantil y el 64,1 % (571.500) tenían entre 6 y 15 años (Educación Básica) –El 9,2 %, 349.217 personas, corresponde a la etapa de Educación Primaria y el 24,9 %, 222.283 personas, forma parte del grupo de edad correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria–.

En relación con su distribución geográfica, no se reparte homogéneamente en todo el país. Así, en términos porcentuales, cuatro Comunidades representan el 66,6 % de la población extranjera menor de 16 años residente en España: Cataluña (192.663 personas, el 22,9 % de la población extranjera menor de 16 años), Comunidad de Madrid (137.264 personas, el 16,3 %), Comunitat Valenciana (123.950 personas, el 14,8 %) y Andalucía (105.858, el 12,6 %).

Porcentaje de la población extranjera con respecto a la población menor de 16 años

La **figura A3.2.1** muestra el porcentaje de población extranjera respecto de la población con edades menores de 16 años, por grupos de edades teóricas de escolarización en cada una de las correspondientes enseñanzas, para el conjunto del territorio nacional y para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas, en el año 2023.

Los mayores porcentajes, superiores a la media nacional (14,5 %), se dieron en: Illes Balears (22,1 %), La Rioja (21,5 %), Comunitat Valenciana (20,6 %), Cataluña (20,3 %), Aragón (18,7 %) y la Región de Murcia (17,2 %). En el extremo opuesto se encontraban, Ceuta (2,7 %), Extremadura (4,5 %) y Galicia (5,9 %).

Evolución

En la **figura A3.2.2** se observa la evolución de las cifras absolutas de población extranjera menor de 16 años con respecto a la población total de ese mismo tramo de edad en los últimos quince años (de 2008 a 2022), 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)–.

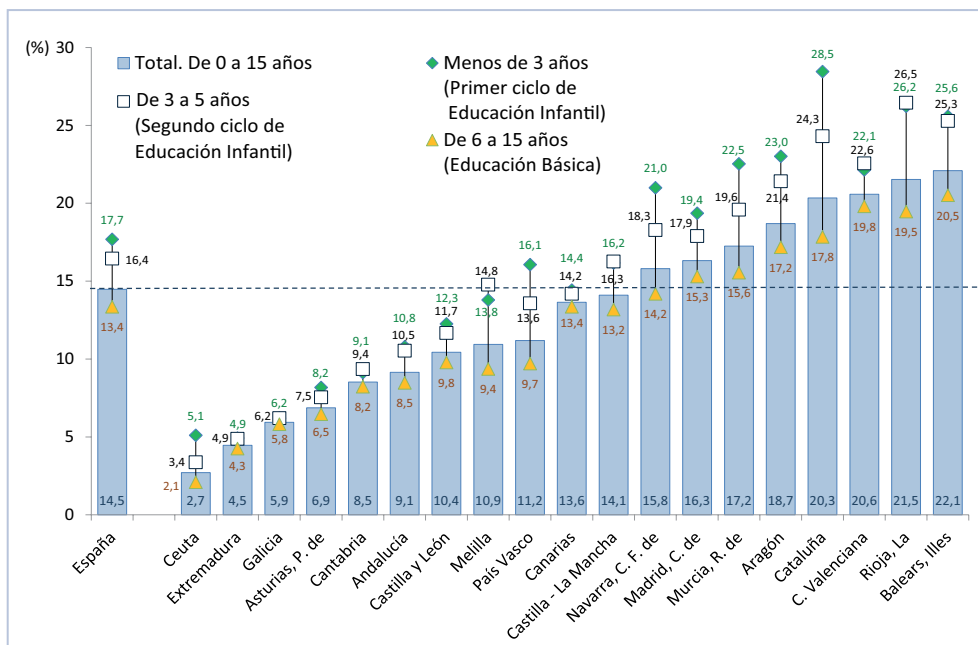
En 2023 la población extranjera menor de 16 años experimentó un incremento relativo con respecto al año 2009 del 13,6 % (106.603 personas más). Todos los grupos de edad analizados experimentaron un incremento de población, siendo el mayor el correspondiente a las edades de 6 a 11 años (incremento relativo del 23,8 %), excepto el grupo de los menores de 3 años que ha disminuido un 7,4 %. El análisis de la **figura A3.2.2** 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. Al comparar los datos de 2023 frente a los de 2022, la población extranjera de 0 a 15 años se incrementó en 71.215 personas, lo que supuso un aumento relativo del 8,7 %.

64. Se considera como población extranjera residente en España aquella que no posee la nacionalidad española. Incluye al colectivo procedente de la inmigración, pero su ámbito es más amplio. Con respecto a los nacimientos en España de progenitores extranjeros, el ordenamiento jurídico español no les atribuye, con carácter general, la nacionalidad española. Ahora bien, sí otorga dicha nacionalidad si no tiene ninguna otra, pues en ningún caso se puede carecer de nacionalidad. La población en situación de doble nacionalidad con otro país se considera española.



Figura A3.2.1

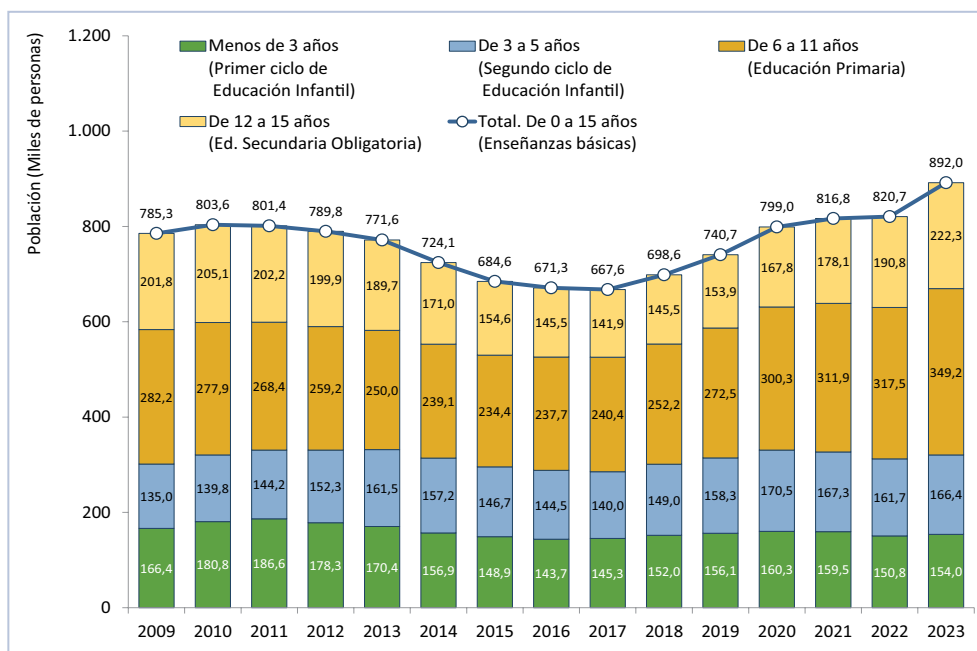
Porcentaje de población extranjera de 0 a 15 años con respecto a la población total del mismo rango de edad, por grupos de edad teórica de escolarización en Educación Infantil y Educación Básica, para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del «Censo anual de población 2021-2023». Instituto Nacional de Estadística.

Figura A3.2.2

Evolución de la población extranjera residente en España menor de 16 años por grupos de edad teórica de escolarización en Educación Infantil y Educación Básica. Años de 2009 a 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del «Censo anual de población 2021-2023». Instituto Nacional de Estadística.

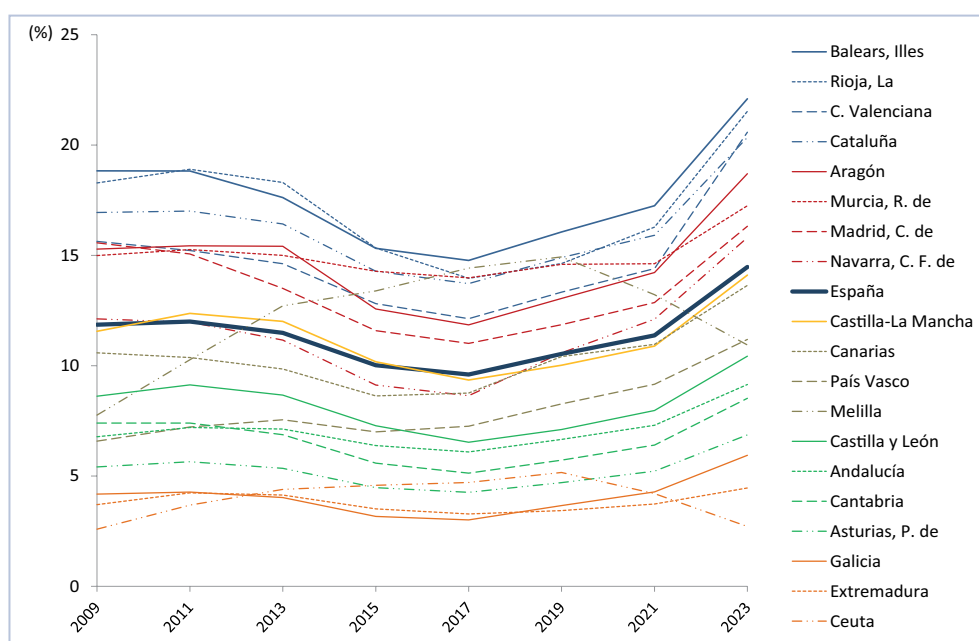
A
B
C
D
E
F

Por otra parte, en la **figura A3.2.3** se representa 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 esas mismas edades para las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas. Aunque en ella se observa el cambio de tendencia en cuanto al crecimiento antes indicado –positivo de 2008 a 2010, negativo hasta 2017 e incrementándose desde ese último año–, se advierte un comportamiento geográficamente desigual.

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

Figura A3.2.3¹

Porcentaje de población extranjera de 0 a 15 años con respecto a la población total del mismo rango de edad, en España y para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Años de 2009 a 2023



1. Los datos desde el año 2009 hasta el año 2022 se han obtenido de la «Estadística del Padrón continuo» del Instituto Nacional de Estadística. Los datos del año 2023 se han obtenido del «Censo anual de población 2021-2023» del Instituto Nacional de Estadística.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística del Padrón continuo» y del «Censo anual de población 2021-2023». Instituto Nacional de Estadística.

A3.3 Riqueza del país y renta de las familias

Las variables macroeconómicas condicionan los recursos, afectan a la eficacia de los procesos e inciden sobre los resultados. Además, estas quedan afectadas por la calidad de los resultados del sistema de educación y de la 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.

El acoplamiento recíproco entre factores contextuales y resultados educativos, que adopta la forma de un bucle causal, se hace más intenso por efecto del desarrollo de la sociedad del conocimiento. Este es el fundamento del creciente consenso de los países desarrollados sobre la necesidad de promover eficientemente la mejora de los resultados de la educación.

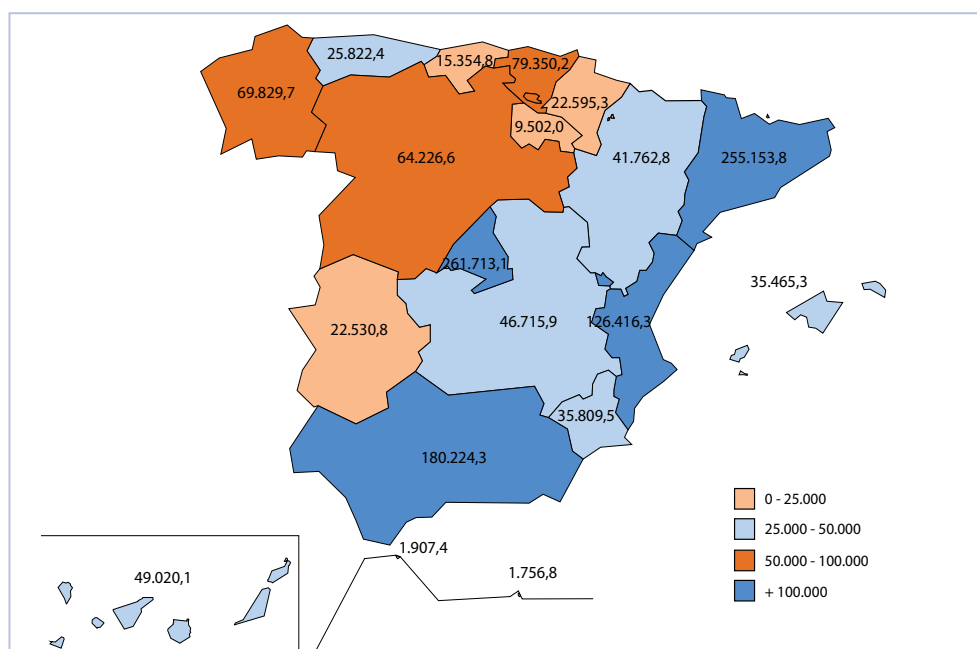
El producto interior bruto (PIB)

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. Su magnitud no depende solo de la capacidad productiva de un país, sino también del tamaño de su población.

Según los datos proporcionados por la «Contabilidad Regional de España» del Instituto Nacional de Estadística (INE), el PIB de España en 2022 alcanzó 1.346.377.000 euros –datos avance publicados en diciembre de 2023–.

En el mapa de la **figura A3.3.1** 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 2022 fueron la Comunidad de Madrid (19,4 %), Cataluña (19,0 %), Andalucía (13,4 %) y la Comunitat Valenciana (9,4 %).

Figura A3.3.1'
Producto interior bruto (PIB) a precios de mercado en millones de euros por Comunidades y Ciudades Autónomas.
Año 2022



1. Estimación avance.

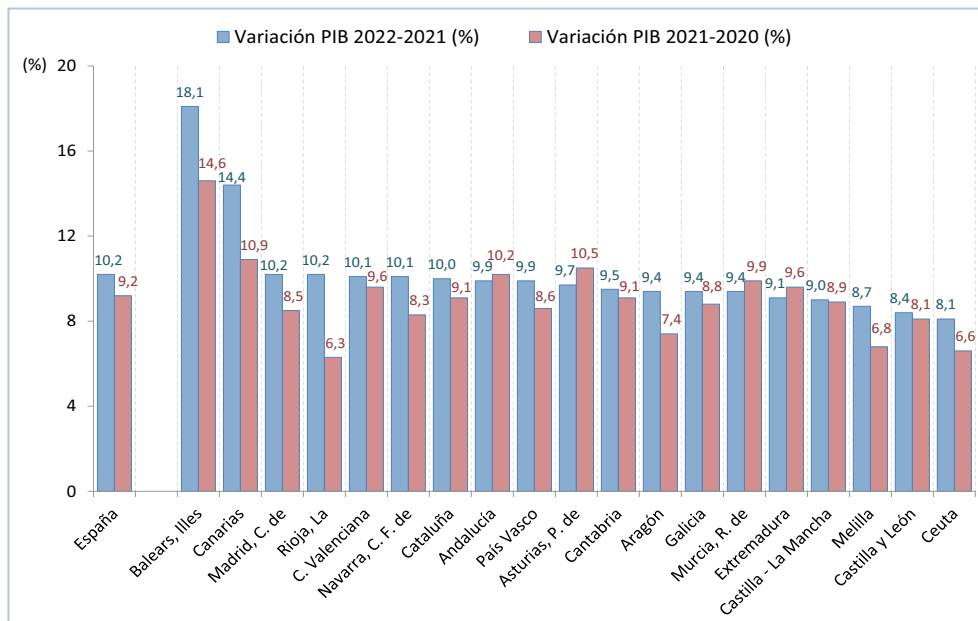
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Contabilidad Regional de España. Revisión Estadística 2019». Instituto Nacional de Estadística.

En la **figura A3.3.2** se observa la evolución del PIB por Comunidades Autónomas. En 2022 el valor del PIB para el conjunto del territorio nacional representó un incremento del 10,2 % con respecto al año anterior. Todos los territorios presentaron un fuerte incremento en su PIB: Illes Balears (18,1 %), Canarias (14,4 %), Madrid y La Rioja (ambas 8,4 %) fueron las que más crecieron. Por su parte, los menores incrementos anuales del PIB, en términos de volumen, correspondieron a la Ciudad Autónoma de Ceuta (8,1 %) y a la Comunidad de Castilla y León (8,4 %).

La **figura A3.3.3** muestra la evolución anual del PIB nacional entre 2004 y 2022 que experimentó un crecimiento del 56,3 %. Desde 2003 el aumento fue constante hasta el año 2008, cuando empezó un decrecimiento hasta 2013, año en el que el PIB volvió a crecer hasta alcanzar su valor máximo en el año 2019. En el año 2020 el PIB volvió a sufrir una caída debido a los efectos que ocasionó la pandemia de la COVID-19, circunstancia que se revirtió el año 2021, y continuó con cifras elevadas en el año siguiente.

A
B
C
D
E
F

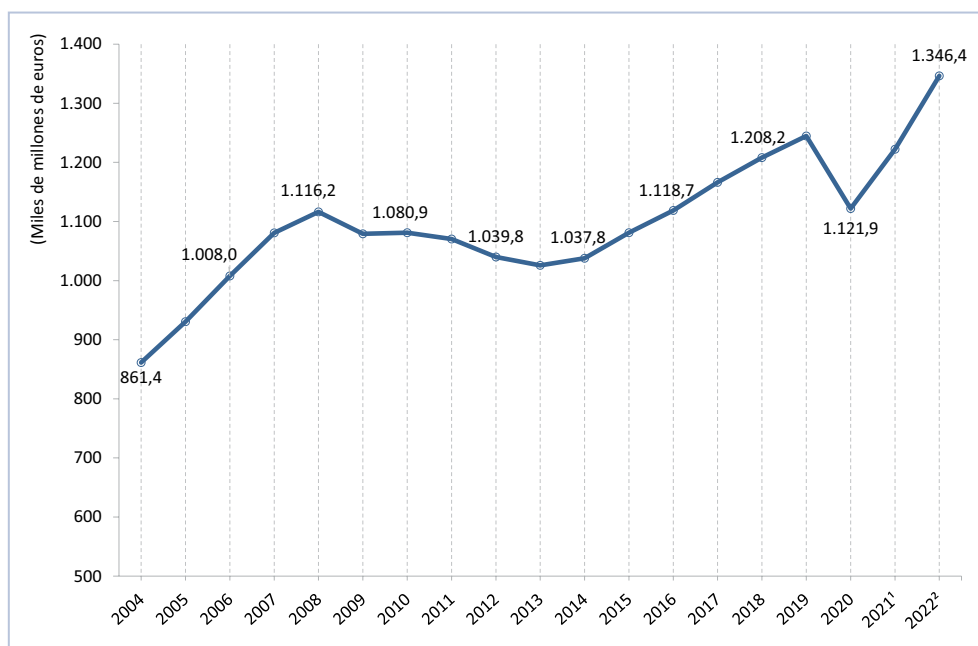
Figura A3.3.2¹
Tasa de variación interanual del producto interior bruto (PIB) a precios de mercado por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2020-2021 y 2021-2022



1. 2022: estimación avance. 2021: estimación provisional.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Contabilidad Regional de España. Revisión Estadística 2019». Instituto Nacional de Estadística.

Figura A3.3.3
Evolución del producto interior bruto (PIB) en España. Años 2004 a 2022



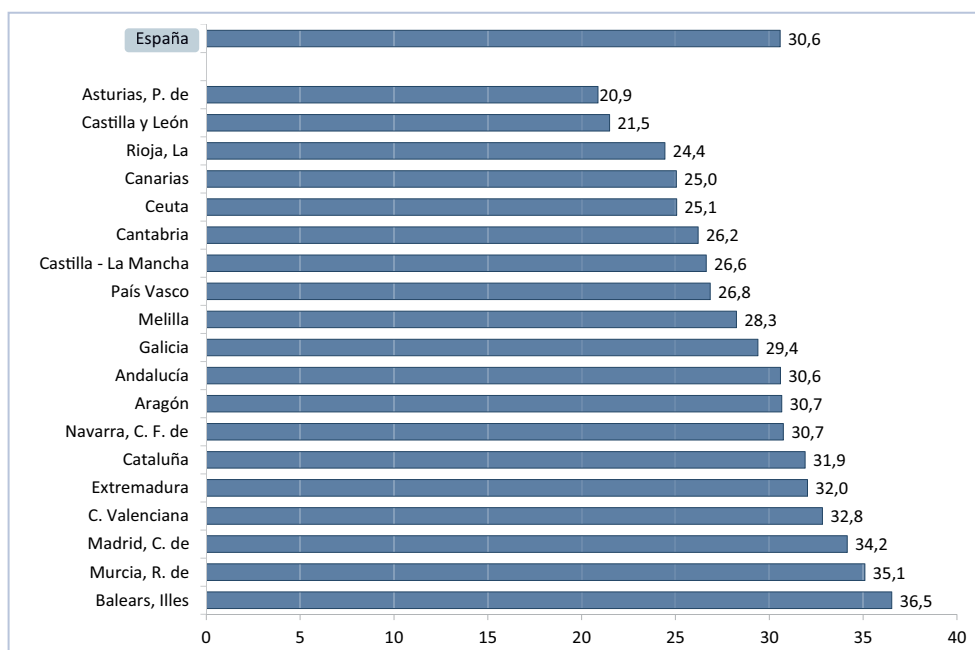
1. 2021: Estimación provisional.

2. 2022: Estimación avance.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Contabilidad Regional de España. Revisión Estadística 2019». Instituto Nacional de Estadística.

Figura A3.3.4¹

Variación 2022/2012 del producto interior bruto (PIB) a precios de mercado por Comunidades y Ciudades Autónomas



1. 2022: Estimación avance.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Contabilidad Regional de España. Revisión Estadística 2019». Instituto Nacional de Estadística.

En la **figura A3.3.4** podemos observar la variación del PIB por Comunidades y Ciudades Autónomas entre los años 2012 y 2022. En el conjunto de España el PIB creció un 30,6 %. Las Comunidades y Ciudades Autónomas donde más se incrementó fueron: Illes Balears (36,5 %), la Región de Murcia (35,1 %) y la Comunidad de Madrid (34,2 %). Los territorios con crecimientos más modestos fueron el Principado de Asturias (20,9 %) y Castilla y León (21,5 %).

El producto interior bruto per cápita

El PIB per cápita constituye un indicador de nivel de riqueza más preciso que el PIB pues, al tomar en consideración el factor población, refleja la capacidad real de un país para financiar sus gastos e inversiones. También es útil para analizar la evolución a lo largo del tiempo porque, de acuerdo con su propia definición, este indicador de riqueza nacional toma en consideración la influencia sobre esta de los cambios demográficos.

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.

La **figura A3.3.5** muestra los índices del PIB per cápita de los países de la Unión Europea respecto a la media de la UE-27 en el año 2022, medidos en euros PPS⁶⁵. En la figura observamos que el PIB per cápita de España en el año 2022 se situó 14 puntos por debajo de la media de la Unión Europea.

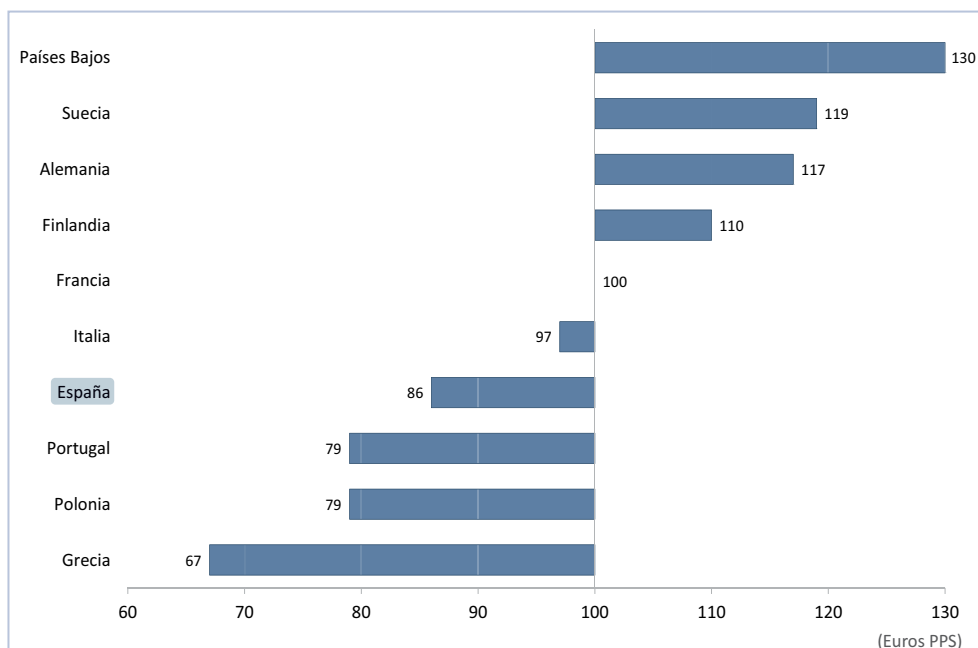
En cuanto al resto de países de nuestro entorno, destacaron los PIB per cápita superiores a la media europea de Países Bajos (130 %), Suecia (119 %) y Alemania (117 %). Los más cercanos a la media fueron Italia (97 %) y Francia (100 %). En el extremo opuesto se situaron Polonia, Portugal y Grecia, cuyos valores para este indicador fueron un 79 %, 79 % y un 67 % respectivamente.

65. 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 debidas al poder adquisitivo de los distintos países.

A
B
C
D
E
F

Figura A3.3.5

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-27 = 100). Año 2022



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

Tanto el PIB como el PIB per cápita se emplean habitualmente como referentes del gasto educativo en la comparación internacional. Es preciso constatar que cuando se transpone la comparación de la magnitud del gasto educativo del nacional al autonómico no se consideran 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.

Los valores del PIB per cápita referidos a las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas correspondientes a los años 2021 y 2022 se muestran en la **figura A3.3.6**. En 2022 (datos avance), la Comunidad de Madrid obtuvo el valor más elevado con 38.435 euros por habitante, seguida del País Vasco (35.832 euros) y Navarra (33.798 euros). En el lado opuesto se situaron la Ciudad Autónoma de Melilla (20.698 euros) y las Comunidades Autónomas de Andalucía (21.091 euros), Extremadura (21.343 euros) y Canarias con 22.303 euros por habitante. Como puede observarse en la citada figura, siete Comunidades Autónomas superaron la media nacional, que en 2022 fue de 28.162 euros por habitante. En cuanto a la comparación del PIB por habitante entre 2021 y 2022, se puede apreciar que todas las Comunidades sufrieron una importante recuperación en este indicador. En el conjunto de España la diferencia entre 2022 y 2021 fue de 2.361 euros por habitante (9,2 %).

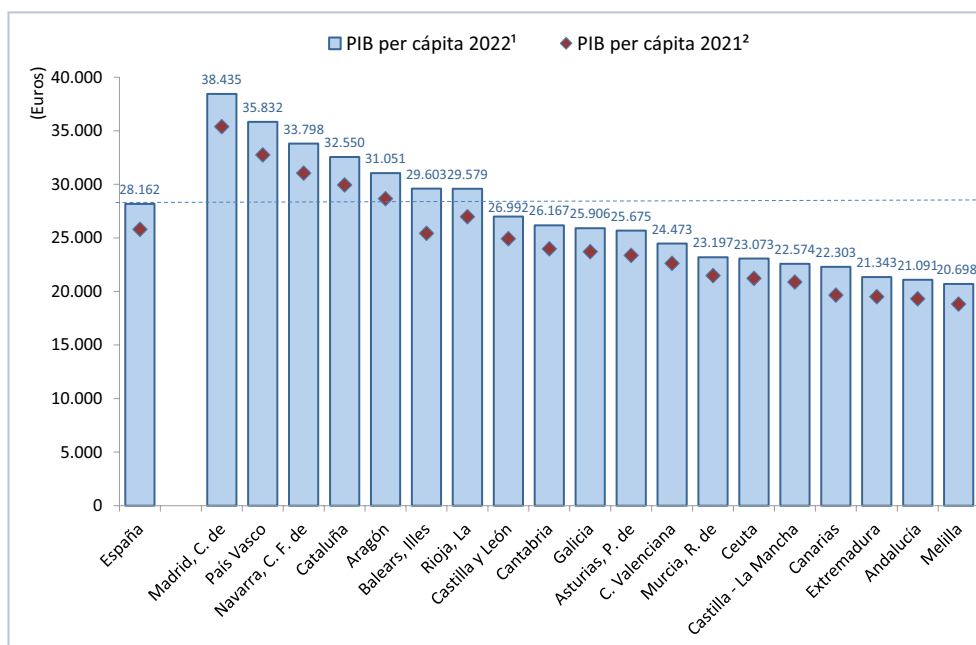
A3.4 El estatus socioeconómico y cultural

El estatus socioeconómico y cultural hace referencia al capital económico, social y cultural que posee una familia. Caracteriza, entre otros aspectos, el contexto del que provienen los estudiantes y sus efectos sobre el rendimiento de estos son bien conocidos.

Para medir los aspectos relacionados con el contexto social, económico y cultural de los estudiantes, los estudios internacionales utilizan el índice ESCS (Index of Economic, Social and Cultural Status) –Índice del estatus Social Económico y Cultural (ISEC) en español–.

El estudio TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) evalúa las competencias cognitivas en matemáticas y ciencias de los alumnos y alumnas de 4.º de Educación Primaria y 2.º de la Educación Secundaria Obligatoria (en la edición de 2019 España participó únicamente con alumnado de 4.º de Educación Primaria, por representar cuatro años de escolarización contados desde el primer año de CINE 1).

Figura A3.3.6
Producto interior bruto per cápita en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2021 y 2022



1. Estimación avance.

2. Estimación provisional.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Contabilidad Regional de España. Revisión Estadística 2019». Instituto Nacional de Estadística.

TIMSS 2019 caracterizó el estatus social, económico y cultural del alumnado a partir de las respuestas a tres preguntas incluidas en el cuestionario sobre el aprendizaje temprano que contestaban las familias y a dos preguntas incluidas en el cuestionario del alumnado. Estas preguntas estaban referidas al nivel educativo de los progenitores, al nivel de estos (su situación laboral), a los medios de ayuda al estudio en el hogar, al número de libros en el hogar y al número de libros infantiles en el hogar. Con las respuestas a estas preguntas, TIMSS 2019 construyó el «Índice de recursos para el aprendizaje en el hogar», con media 10 y desviación típica 2. El ISEC que se analiza en TIMSS 2019 resulta de la normalización (a media 0 y desviación típica 1) del «Índice de recursos para el aprendizaje en el hogar».

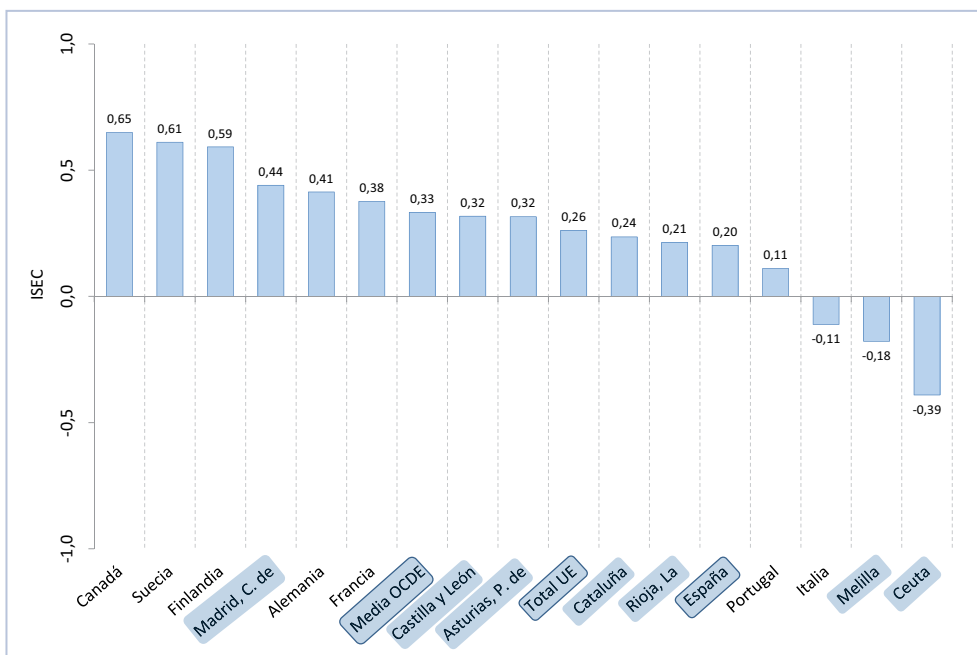
En la **figura A3.4.1** se refleja el valor medio del ISEC para una selección de países y para las Comunidades y Ciudades Autónomas participantes en TIMSS 2019. El valor del ISEC de los países se sitúa en un intervalo que va del 0,11 de Portugal al 0,65 de Canadá. El ISEC de España (0,20) es significativamente inferior al del promedio de los países de la OCDE (0,33) y del total de la UE (0,26). Entre las regiones españolas destaca la Comunidad de Madrid que, con un valor de ISEC de 0,44, queda significativamente por encima del promedio de la OCDE y de países como Alemania y Francia. En el lado opuesto se encuentran las Ciudades Autónomas, ya que son las únicas con valores de ISEC negativos: -0,39 en Ceuta y -0,18 en Melilla.

La **figura A3.4.2** muestra el cambio en el rendimiento en matemáticas y ciencias asociado al incremento de una décima del ISEC. En todos los países y regiones se constata que el aumento del ISEC se corresponde con una mejora en el rendimiento.

En España, el aumento de puntuación en la competencia matemática por décima del ISEC sería de 3,6 puntos y en ciencias de 3,3 puntos. En ambos casos serían significativamente inferiores al del promedio de países de la OCDE y al del total de la Unión Europea. Entre las Comunidades y Ciudades Autónomas, los mayores incrementos en el rendimiento en matemáticas por décima del ISEC se darían en La Rioja (+3,7 puntos), Ceuta y Asturias (ambas +3,6 puntos), y los menores en Cataluña y Castilla y León (+2,8 puntos en los dos territorios). En el rendimiento en ciencias, Ceuta presentaría el mayor aumento (+3,6 puntos), y Castilla y León el menos elevado (+2,4 puntos).

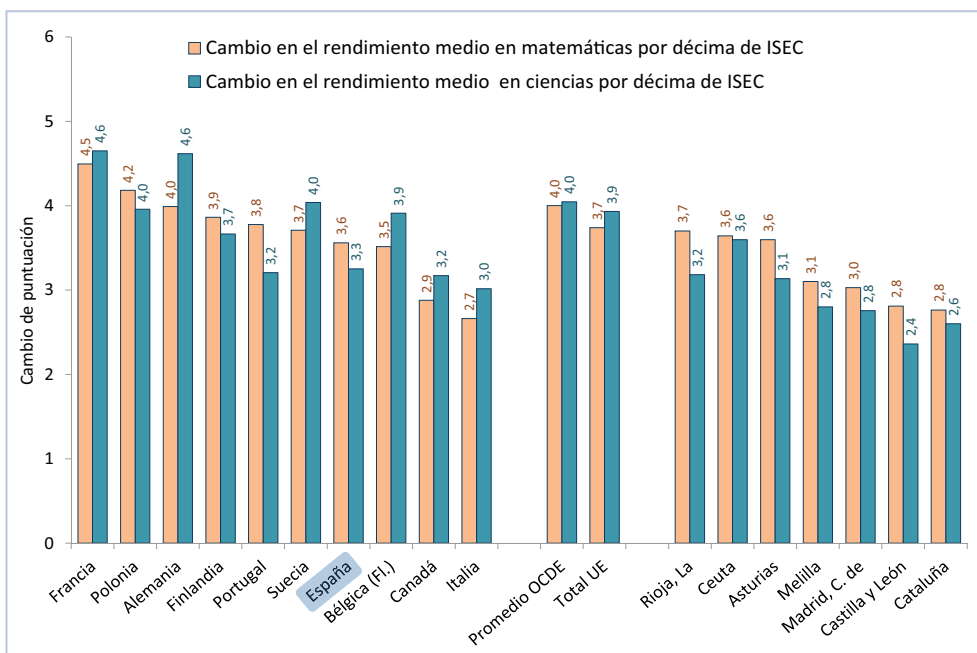
A
B
C
D
E
F

Figura A3.4.1
TIMSS 2019. Valor medio del ISEC de una selección de países y de las regiones españolas participantes



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del informe TIMSS 2019. *Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español* del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura A3.4.2
TIMSS 2019. Cambio en el rendimiento en matemáticas y ciencias al aumentar una décima el ISEC de una selección de países y de las regiones españolas participantes



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del informe TIMSS 2019. *Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español* del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), evalúa la comprensión lectora del alumnado en su cuarto curso de escolarización obligatoria que en España equivale a 4.º curso de Educación Primaria. En su edición 2021, el ISEC se calculó a partir de las respuestas recogidas en los cuestionarios de contexto de las familias, los cuales contenían preguntas acerca de los tres componentes del índice ISEC de PIRLS: nivel educativo de los progenitores, nivel de ocupación de los progenitores (situación laboral) y número de libros en el hogar.

Un valor del índice ISEC inferior a 10 indica que el contexto social económico y cultural del estudiante es desfavorable. Cuanto más por encima del 10 sea el valor del ISEC, más favorable será dicho contexto.

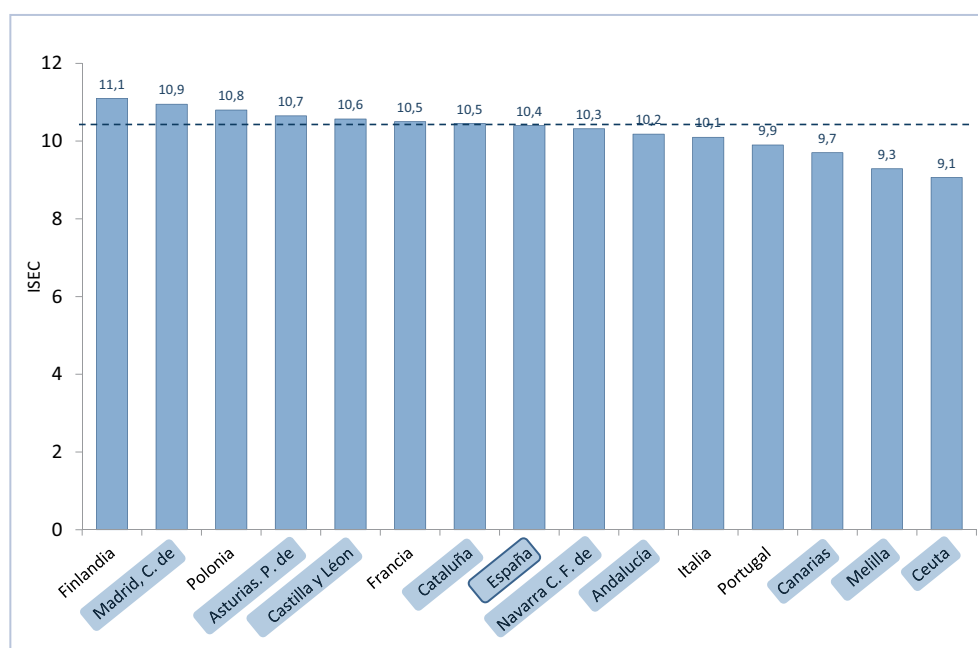
La **figura A3.4.3** muestra, para los países seleccionados y las Comunidades y Ciudades Autónomas participantes, los valores medios del ISEC. El valor del Índice del estatus Social, Económico y Cultural varía en los países seleccionados entre el 11,1 de Finlandia y el 9,9 de Portugal. El valor del ISEC para España alcanza la cifra de 10,4. El índice en la Comunidad de Madrid (10,9) es significativamente más alto que el de las demás regiones españolas participantes y, junto con Cataluña, Castilla y León y el Principado de Asturias, presenta un índice más alto que el promedio de España. En valores inferiores a 10, valor medio estandarizado, se encuentran Ceuta (9,1), Melilla (9,3) y Canarias (9,7).

Se constata que a mayor nivel socioeconómico mejores son las puntuaciones medias en comprensión lectora. La magnitud de las diferencias observadas son diferentes en cada caso. Entre los países seleccionados, con 80 puntos o más de diferencia entre el rendimiento medio de los estudiantes que se encuentran en el último cuarto de ISEC y los que están en el primer cuarto, se sitúan Francia y Bélgica (Fr.). España presenta una diferencia de 62 puntos. Respecto a las Comunidades Autónomas participantes en el estudio y las dos Ciudades Autónomas, varían entre los 50 puntos de Canarias y los más de 60 puntos de la Comunidad de Madrid (61 puntos), el Principado de Asturias (62 puntos) y Melilla (63 puntos) (ver **figura A3.4.4**).

El estudio PISA (*Programme for International Student Assessment*) evalúa las competencias de los jóvenes al finalizar la educación obligatoria (estudiantes de 15-16 años). En la edición de 2022, PISA utiliza el ISEC para distinguir entre estudiantes socioeconómicamente favorecidos y desfavorecidos. El detalle de este y otros análisis referentes a este índice se puede consultar en el apartado «D3.3 PISA 2022» de este INFORME.

Figura A3.4.3¹

PIRLS 2021. Valor medio del ISEC de una selección de países europeos y de las regiones españolas participantes

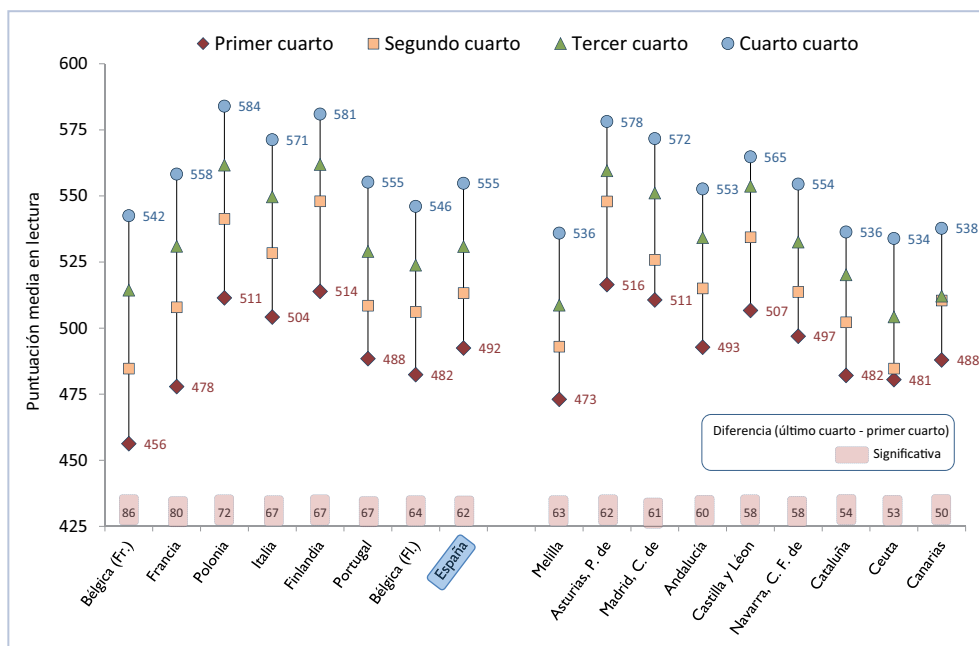


1. Se han descartado los países que no dispusieron de cuestionarios de familia y aquellos con un alto porcentaje de estos cuestionarios (superior al 25 %) que no fueron devueltos.

Fuente: Elaboración propia a partir del informe *PIRLS 2021. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe español* del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A
B
C
D
E
F

Figura A3.4.4
PIRLS 2021. Puntuación media en lectura en cada uno de los cuartos del ISEC y diferencia de puntuaciones entre el último y el primer cuarto, de una selección de países europeos y de las regiones españolas participantes



Fuente: Elaboración propia a partir del informe PIRLS 2021. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe español del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A3.5 El riesgo de pobreza o exclusión social

La Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible formula el primer Objetivo (ODS 1) como el del «Fin de la pobreza: erradicar la pobreza con el desarrollo de la productividad y las capacidades humanas por medio de una educación de calidad y el desarrollo de habilidades; ciencia, tecnología e innovación; acceso a las TIC y a los medios de comunicación; la gestión sostenible de los recursos terrestres y marinos; protección y promoción del patrimonio cultural y diversidad de expresiones culturales».

En el apartado de integración social, la Estrategia Europa 2020, pretendía promover la reducción de la pobreza y el aumento de la inclusión social. Para su medida y seguimiento se elaboró el indicador AROPE (*At Risk Of Poverty or social Exclusion*). La Estrategia Europa 2030, aparte de haber marcado unos nuevos objetivos a este indicador, lo ha redefinido de tal manera que comprende al conjunto de personas que se encuentra en alguna de estas situaciones:

- Riesgo de pobreza. Este componente no ha cambiado respecto al definido en la Estrategia Europa 2020 y engloba a las personas 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.
- Carencia material y social severa. Este concepto sustituye al anterior denominado «Carencia material severa» y se calcula de forma separada para cada persona integrante del hogar. Se construyen con 13 ítems de consumo de los cuales siete son definidos a escala ‘hogar’ y seis son personales y diferentes para cada integrante del hogar. Según esta nueva metodología se considera que una persona está en «Carencia material y social severa» si no puede consumir un total de 7 de los 13 ítems propuestos.

A escala «hogar»:

- No puede permitirse ir de vacaciones al menos una semana al año.
- No puede permitirse una comida de carne, pollo o pescado al menos cada dos días.
- No puede permitirse mantener la vivienda con una temperatura adecuada.

- No tiene capacidad para afrontar gastos imprevistos.
- Ha tenido retrasos en el pago de gastos relacionados con la vivienda principal (hipoteca o alquiler, recibos de gas, comunidad, etc.) o en compras a plazos en los últimos 12 meses.
- No puede permitirse disponer de un automóvil.
- No puede sustituir muebles estropeados o viejos.

Los conceptos incluidos a nivel personal son:

- No puede permitirse sustituir ropa estropeada por otra nueva, o bien permitirse tener dos pares de zapatos en buenas condiciones.
- No puede permitirse reunirse con amigos o familia para comer o tomar algo al menos una vez al mes.
- No puede permitirse participar regularmente en actividades de ocio.
- No puede permitirse gastar una pequeña cantidad de dinero en sí mismo.
- No puede permitirse conexión a Internet.

No se dispone de los datos de los menores de 16 años de los seis conceptos enumerados anteriormente a nivel de persona. Para estos menores los valores de estos elementos se imputan a partir de los recogidos para los miembros de su hogar que tengan 16 años o más.

- Hogares con baja intensidad en el empleo. La nueva definición realiza una precisión con respecto a la anterior. En este sentido, ahora la intensidad de trabajo por hogar se define como los hogares en los que sus miembros en edad de trabajar (personas de 18 a 64 años, excluyendo los estudiantes de 18 a 24 años, los jubilados o retirados, así como las personas inactivas entre 60 y 64 cuya fuente principal de ingresos del hogar sean las pensiones) lo hicieron menos del 20 % del total de su potencial de trabajo durante el año de referencia (esta variable no se aplica en el caso de las personas de 65 años o más).

La meta 1.2 de la Agenda 2030 especifica que, en el período 2015-2030, se debe reducir al menos a la mitad la proporción de hombres, mujeres y niños de todas las edades que viven en la pobreza en todas sus dimensiones con arreglo a las definiciones nacionales. La aplicación de esta meta al caso de España implica, entre otras cuestiones, que para 2030 la pobreza en España no podrá superar el 11 %.

La tasa AROPE se mantiene como uno de los indicadores para la evaluación específica de la Agenda 2030. Los datos que se presentan a continuación atienden a la nueva definición del indicador AROPE.

La **figura A3.5.1** muestra la distribución por Comunidades y Ciudades Autónomas del porcentaje de la población en riesgo de pobreza o exclusión social en 2022, desagregado en cada uno de los indicadores parciales. Según la Encuesta de Condiciones de Vida de 2022 y teniendo en cuenta la nueva definición del indicador, AROPE se situó en el 26,0 % de la población residente en España, lo que supone que un total de 12,3 millones de personas estaban en riesgo de pobreza o exclusión social en nuestro país. Este valor es inferior al registrado en el año 2021 (27,6 % según la nueva definición). Destacan las importantes diferencias interregionales de contexto que refleja este indicador: los valores superiores al 35 % de Melilla (41,3 %), Ceuta (40,7 %), Extremadura (36,9 %), Canarias (36,2 %) y Andalucía (35,8 %) contrastan con las cifras de País Vasco (15,7 %) o la Comunidad Foral de Navarra (14,5 %).

El primer componente del indicador AROPE mide la población que se encuentra en riesgo de pobreza, es decir, 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 2022, el umbral de riesgo de pobreza para los hogares de una persona (calculado con ingresos de 2021) se situó en 9.535 euros, un 5,8 % 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 21.185 euros. Según la Encuesta de Condiciones de Vida de 2022 (y teniendo en cuenta los ingresos de 2021), la tasa de riesgo de pobreza de la población residente en España se situó en el 20,4 %, disminuyendo en 1,3 puntos con respecto al año 2021 (alrededor de 590.000 personas menos). Al analizar las tasas de riesgo de pobreza por Comunidades y Ciudades Autónomas, la más elevada, con un valor del 34,8 %, se dio en Ceuta, seguida de Melilla (34,5 %) y Extremadura (30,0 %). Por su parte, la Comunidad Foral de Navarra (10,9 %) y el País Vasco (12,2 %) presentaron las tasas de riesgo de pobreza más bajas.

A

B

C

D

E

F

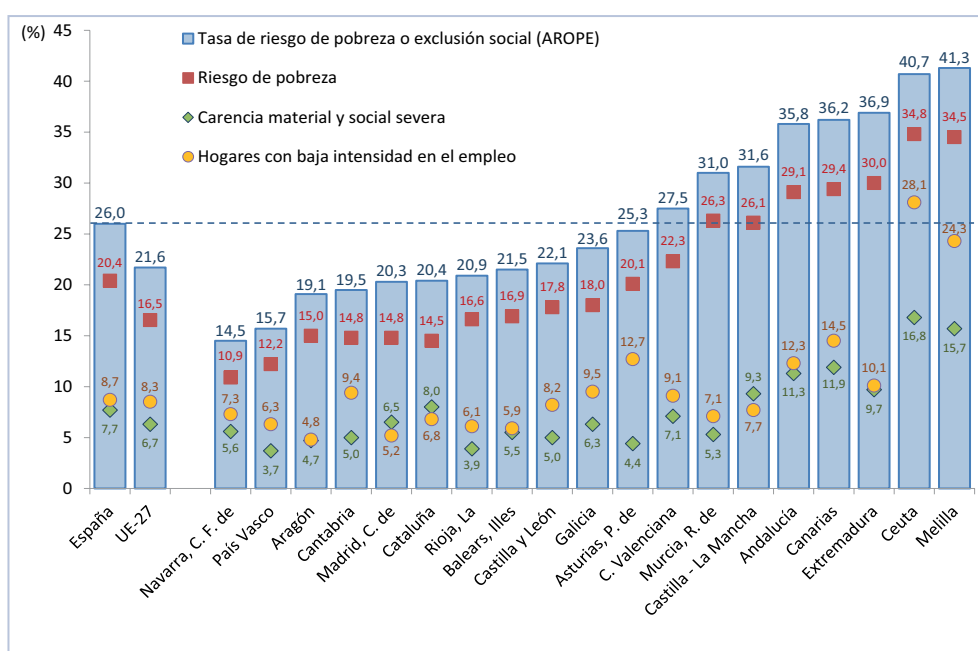
A
B
C
D
E
F

El segundo componente, personas con «carencia material y social severa», es un indicador de vulnerabilidad. A nivel nacional, en el año 2022, alcanzó un valor de 7,7 %, lo que supone 0,4 puntos porcentuales más que en 2021. Ceuta (16,8 %), Melilla (15,7 %), Canarias (11,9 %) y Andalucía (11,3 %) obtuvieron las tasas más elevadas, superiores al 10 %; en el otro extremo se situaron País Vasco (3,7 %) y La Rioja (3,9 %).

Respecto al tercer componente, en 2022 el 8,7 % de las personas menores de 64 años vivían en hogares con muy baja intensidad de empleo. Esta cifra supone 3,0 puntos porcentuales menos con respecto a la registrada el año 2021. Las Ciudades Autónomas –Ceuta (28,1 %) y Melilla (24,3 %)– junto a Canarias (14,5 %), fueron los territorios que alcanzaron mayores tasas. Los menores valores se dieron en Aragón (4,8 %), la Comunidad de Madrid (5,2 %) e Illes Balears (5,9 %).

Figura A3.5.1

Indicador AROPE (nueva definición). Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social y sus componentes por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida del Instituto Nacional de Estadística y del Estado de la Pobreza. Seguimiento de los indicadores de la Agenda UE 2030. 2015-2022. 13.º Informe. 2023.

Si se comparan los datos de 2021 y 2022, se observa que todas las Comunidades y Ciudades Autónomas disminuyeron su porcentaje de población en riesgo de pobreza y exclusión social (AROPE en la nueva definición), con la única excepción de Melilla (+6,1 %) (ver tabla A3.5.1).

Tabla A3.5.1

Indicador AROPE (nueva definición). Variación interanual del indicador AROPE por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2021 y 2022

	Variación 2022/2021
España	-1,8
Andalucía	-2,9
Aragón	-0,9
Asturias, Principado de	-1,0
Balears, Illes	-0,9

(Continúa)

Tabla A3.5.1 (continuación)
Indicador AROPE (nueva definición). Variación interanual del indicador AROPE por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2021 y 2022

	Variación 2022/2021
Canarias	-1,6
Cantabria	-1,9
Castilla y León	-1,0
Castilla - La Mancha	-0,9
Cataluña	-1,9
Comunitat Valenciana	-3,1
Extremadura	-1,8
Galicia	-1,6
Madrid, Comunidad de	-1,3
Murcia, Región de	-2,8
Navarra, Com. Foral de	-0,2
País Vasco	-0,3
Rioja, La	-0,4
Ceuta	-2,3
Melilla	6,1

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

Riesgo de pobreza o exclusión social y edad de los hijos e hijas

La **figura A3.5.2** representa una selección de países de la Unión Europea ordenados de menor a mayor según el porcentaje de población en riesgo de pobreza o exclusión social. Estos datos se presentan desagregados por grupos de edad: menores de 6 años, de 6 a 11 años, de 12 a 17 años y de 18 años en adelante.

En total, España se situó 4,4 puntos por encima de la media de la Unión Europea de los 27 (21,6 %). Se observa que en la UE-27, el grupo de edad que presentó mayor riesgo de pobreza o de exclusión social es el comprendido entre los 12 y los 17 años al igual que en España, donde este valor (34,1 %) se encuentra 7,9 puntos por encima de la cifra del conjunto de la Unión Europea (26,2 %). Cuando se considera a los menores de 6 años, España (31,3 %) se sitúa 8 puntos por encima de la media de la Unión Europea (23,3 %). En el rango de edad de 6 a 11 años España alcanza el 31,0 %, 6,6 puntos porcentuales más que el porcentaje de la Unión Europea (24,4 %). En España, el 32,2 % de los menores de 18 años se encuentra en riesgo de pobreza o exclusión social.

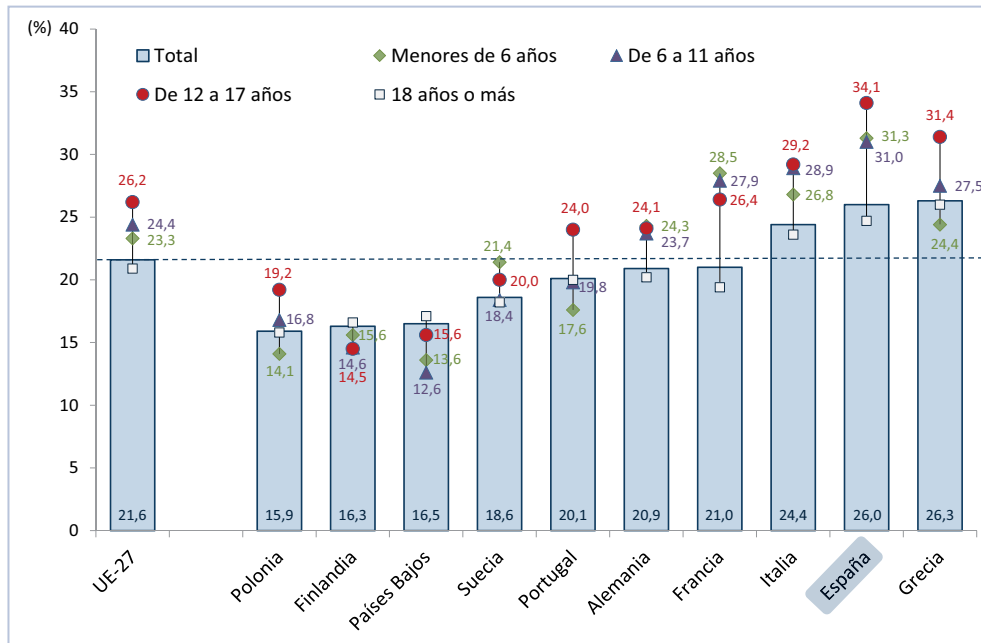
Riesgo de pobreza o exclusión social y nivel educativo de los progenitores

La **figura A3.5.3** muestra el porcentaje de menores de 18 años en riesgo de pobreza o exclusión social según el nivel de estudios de sus progenitores en una selección de países de la Unión Europea para el año 2022. Se aprecia que en todos los países mostrados, la proporción de los menores en esta situación es inversamente proporcional al nivel máximo de estudios de sus progenitores. Así, a mayor nivel de estudios de estos, menor es la probabilidad de riesgo de pobreza o exclusión social.

Respecto a las personas de menos de 18 años en España cuyos progenitores tienen estudios básicos (CINE 0-2), el porcentaje de la población con riesgo de pobreza o exclusión social alcanza la cifra de 62,2 %, 0,3 puntos por encima del correspondiente valor para el conjunto de la Unión Europea (61,9 %). Cuando el nivel alcanzado por los progenitores es el de la educación superior (CINE 5-8), el porcentaje se sitúa en España en el 16,1 % frente al 10,2 % de la Unión Europea.

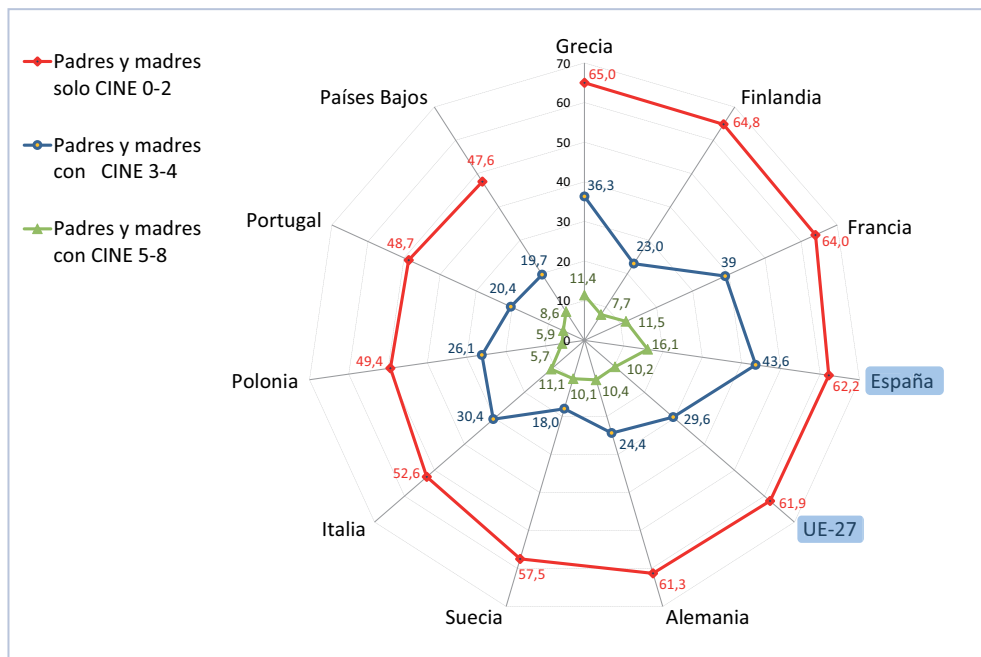
A
B
C
D
E
F

Figura A3.5.2
Indicador AROPE (nueva definición). Porcentaje de población en riesgo de pobreza o exclusión social por grupos de edad en una selección de países de la Unión Europea. Año 2022



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

Figura A3.5.3
Indicador AROPE (nueva definición). Porcentaje de la población menor de 18 años con riesgo de pobreza o exclusión social, según el nivel de estudios de sus progenitores, en una selección de países de la Unión Europea. Año 2022



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

En España, la brecha del riesgo de pobreza o exclusión social de la población menor de 18 años de familias con bajo nivel de formación y de familias con estudios superiores, asciende a los 46,1 puntos porcentuales. Esa brecha alcanzó 51,7 puntos porcentuales en el conjunto de la Unión Europea. Estos datos indican de forma empírica el impacto del nivel formativo de los progenitores 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, y ponen en relieve la necesidad de consolidar los ritmos de mejora del nivel formativo de una generación con respecto a la anterior para luchar contra el riesgo de pobreza.

Evolución de la población en riesgo de pobreza o de exclusión social (indicador AROPE)

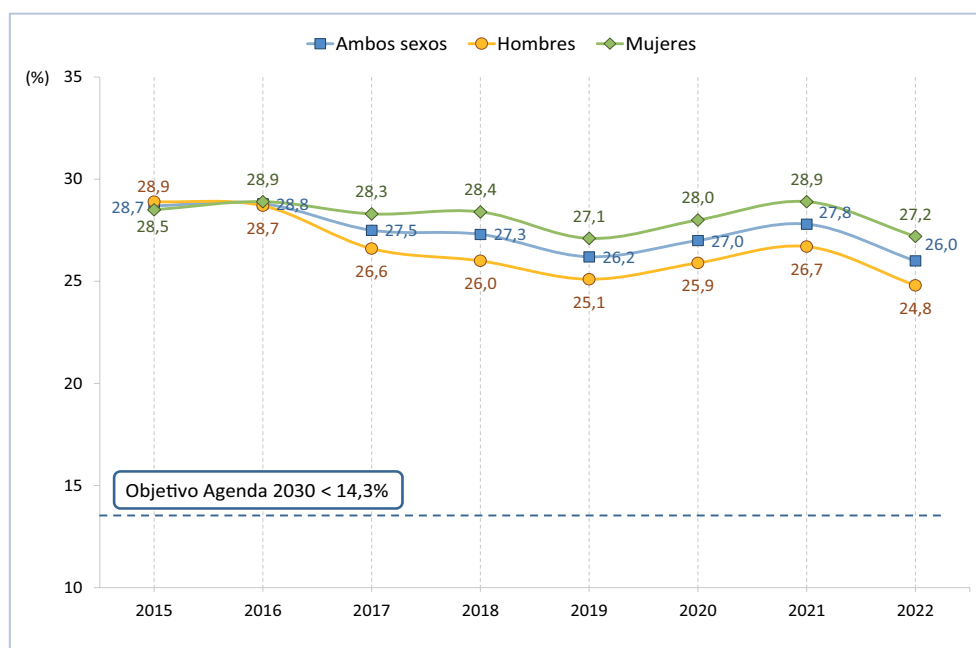
Como ya se ha mencionado, el año origen designado para la evaluación de la Agenda 2030 y sus objetivos de Desarrollo Sostenible es 2015. Desde entonces hasta 2030 el objetivo es reducir, al menos a la mitad, la proporción de personas que viven en la pobreza en todas sus dimensiones con arreglo a las definiciones nacionales. Para España, uno de los dos indicadores designados para evaluar la meta es el indicador AROPE y, para cumplir el objetivo, hay que reducir esta tasa hasta el 14,3 %.

En el año 2015 el porcentaje de personas en riesgo de pobreza o exclusión social ascendía al 28,7 %, el doble del objetivo para 2030. En 2022 el porcentaje era del 26,0 %, reduciéndose en los siete años analizados en 2,7 puntos porcentuales, lejos de la reducción de 13,5 puntos necesarios (ver **figura A3.5.4**).

Evolución según el sexo

Es conveniente tener en cuenta que el diseño metodológico de la Encuesta de Condiciones de Vida, fuente de la información, tiene como unidad de estudio el hogar y que asigna a todos sus miembros idénticos valores en todas las variables, lo que minimiza las diferencias entre sexos. Sin embargo, el valor del indicador según el sexo tiene interés porque proporciona información. Dicho dato para las mujeres se redujo en 1,7 puntos porcentuales en 2022 respecto a 2021 y 1,3 respecto a 2015. La tasa de los hombres fue del 24,8 %, lo que supone 1,9 puntos porcentuales menos que el año anterior y 4,1 puntos menos que en 2015 (ver **figura A3.5.4**).

Figura A3.5.4¹
Indicador AROPE (nueva definición). Evolución de la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social por sexo en España. Años 2015-2022



1. Los tamaños muestrales permiten un error relativamente bajo cuando se trata de estimar proporciones para la totalidad de la población; sin embargo, cuando se trata de analizar grupos particulares como los porcentajes por sexo, el error aumenta de forma significativa. Por esta razón en este epígrafe solo se ofrecen datos desagregados por sexo para la totalidad de la población. Asimismo, la Encuesta de Condiciones de Vida, fuente de los datos, no es metodológicamente adecuada para medir diferencias de las condiciones de vida entre hombres y mujeres, y es por esto que los datos deben ser tomados con cierta precaución y considerados como tendencias.

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

A

Evolución de cada uno de los componentes del indicador AROPE

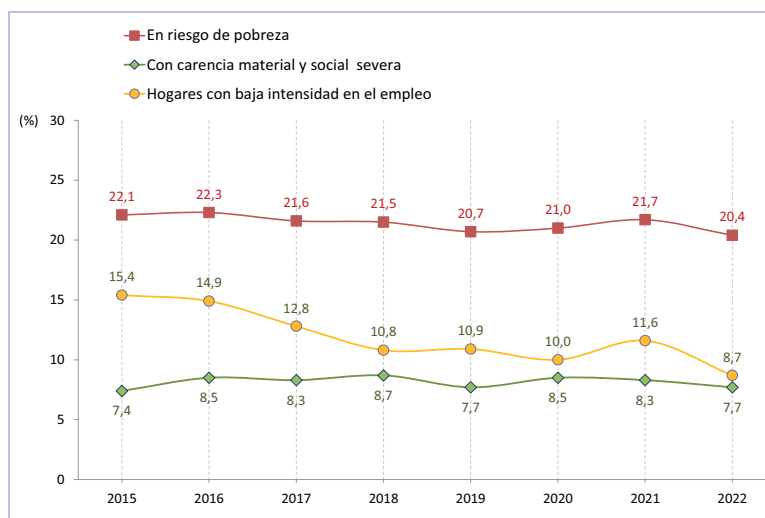
Atendiendo a la evolución de cada uno de los componentes del indicador AROPE en España, en la **figura A3.5.5** se observa que la tasa de población en «riesgo de pobreza» apenas ha experimentado variaciones, manteniéndose en torno al 20 % (en 2015 el valor era de un 22,1 % y en 2022 de un 20,4 %).

El valor del componente «carencia material y social severa» también se ha mantenido en cierta media constante. En 2015 el 7,4 % de la población se encontraba en esta situación siendo el porcentaje más bajo del periodo analizado. En 2022 alcanzó el 7,7 %. El valor más elevado se dio en el año 2018 (8,7 %).

También en 2015 se alcanzó el valor más alto del porcentaje de «hogares con baja intensidad en el empleo», que llegó al 15,4 %. En los años posteriores las cifras fueron disminuyendo hasta llegar a la más baja en 2022 (8,7 %).

Figura A3.5.5

Indicador AROPE (nueva definición). Evolución de los componentes del indicador en España. Años 2015-2022



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

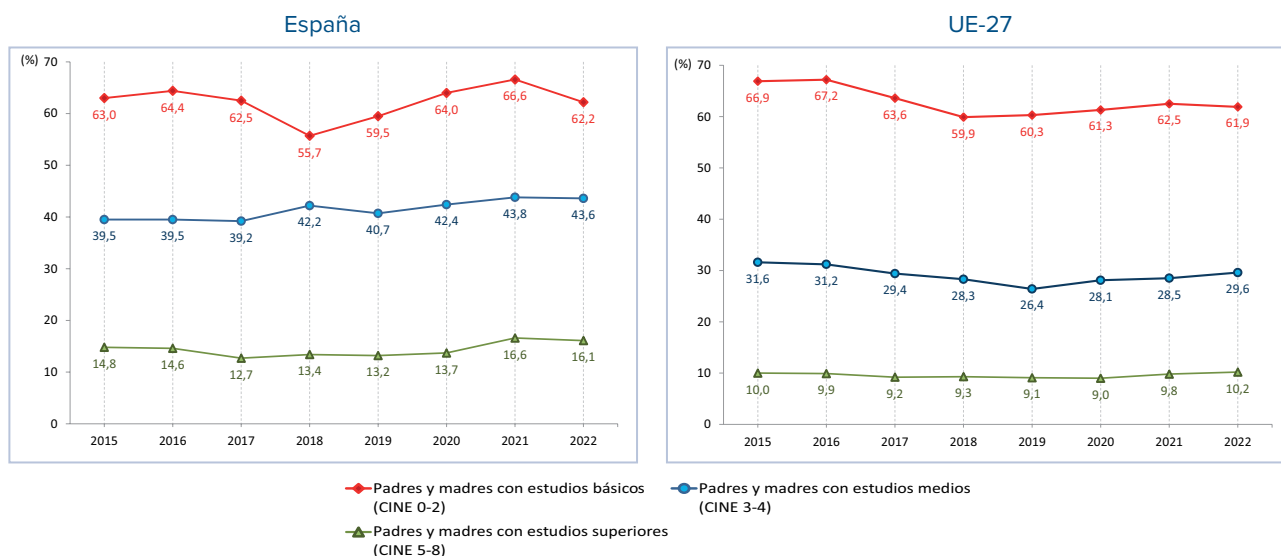
Evolución según el nivel educativo de los progenitores

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 2015 y 2022, según el nivel de estudios de sus padres y madres, queda reflejada en la **figura A3.5.6**.

En ella se observa que, en el caso de padres y madres con estudios básicos, para los primeros años analizados España presenta valores ligeramente inferiores a los del conjunto de la Unión Europea, tendencia que cambia a partir de 2020.

Figura A3.5.6

Indicador AROPE (nueva definición). Evolución del porcentaje de la población menor de 18 años en riesgo de pobreza o exclusión social, según el nivel de estudios de sus progenitores, en España y en la Unión Europea. Años 2015 a 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat.

En relación con el grupo de población de padres y madres con estudios medios o superiores, los porcentajes de población que presenta riesgo de pobreza o de exclusión social en España son superiores a los correspondientes a la UE-27 en todo el periodo estudiado.

A3.6 Empleo y formación

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 8 (ODS 8) de la Agenda 2030 promueve el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos y todas. La Meta 8.1 consiste en «De aquí a 2030, lograr el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todas las mujeres y los hombres, incluidos los jóvenes y las personas con discapacidad, así como la igualdad de remuneración por trabajo de igual valor».

Desde la perspectiva del empleo

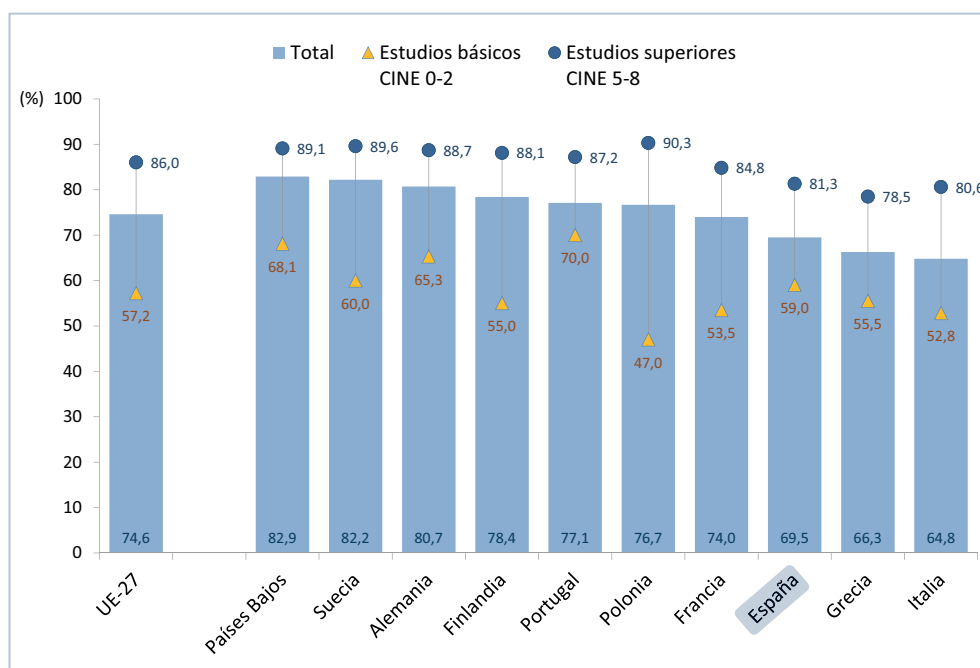
La tasa de empleo constituye un indicador que mide la relación existente entre la población empleada y la población que tiene capacidad legal para incorporarse al mercado de trabajo. La tasa de empleo está referida a la población total en edad de trabajar, a diferencia de la tasa de paro que tiene el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

La **figura A3.6.1** muestra las tasas de empleo correspondientes al año 2022 (último disponible para la perspectiva internacional) del grupo de población de 20 a 64 años. En ella se observa que en España la tasa de empleo alcanzó el 69,5 %. El porcentaje para la UE-27 ascendía al 74,6 %. De los países seleccionados, Países Bajos (82,9 %), Suecia (82,2 %) y Alemania (80,7 %) superaron el 80 %.

Al analizar los datos teniendo en cuenta el nivel de estudios logrado se observa que, en todos los países, la tasa de empleo está directamente relacionada con el nivel máximo de estudios alcanzado. En el conjunto de la Unión Europea, la tasa de empleo fue del 57,2 % para la población con estudios básicos (CINE 0-2) y del 86,0 % para la población europea con estudios superiores (CINE 5-8).

En el caso de España, las tasas de empleo referidas a la población de ese tramo de edad, según el nivel máximo de estudios alcanzado, fue del 59,0 % para la población con nivel de estudios básicos, y del 81,3 %

Figura A3.6.1
Tasa de empleo del grupo de población de 20 a 64 años según el nivel de formación alcanzado en una selección de países de la Unión Europea. Año 2022



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

A
B
C
D
E
F

para la población que había alcanzado el nivel de estudios superiores. Estas cifras, aunque sitúan a España por debajo de los correspondientes valores medios de la Unión, salvo para las personas con estudios básicos, muestran que cuanto mayor es el nivel formativo de una persona, mayor es la probabilidad de estar empleado. La brecha de empleo vinculada al nivel de formación fue de 22,3 puntos porcentuales en España y de 28,8 en el conjunto de los países de la UE-27.

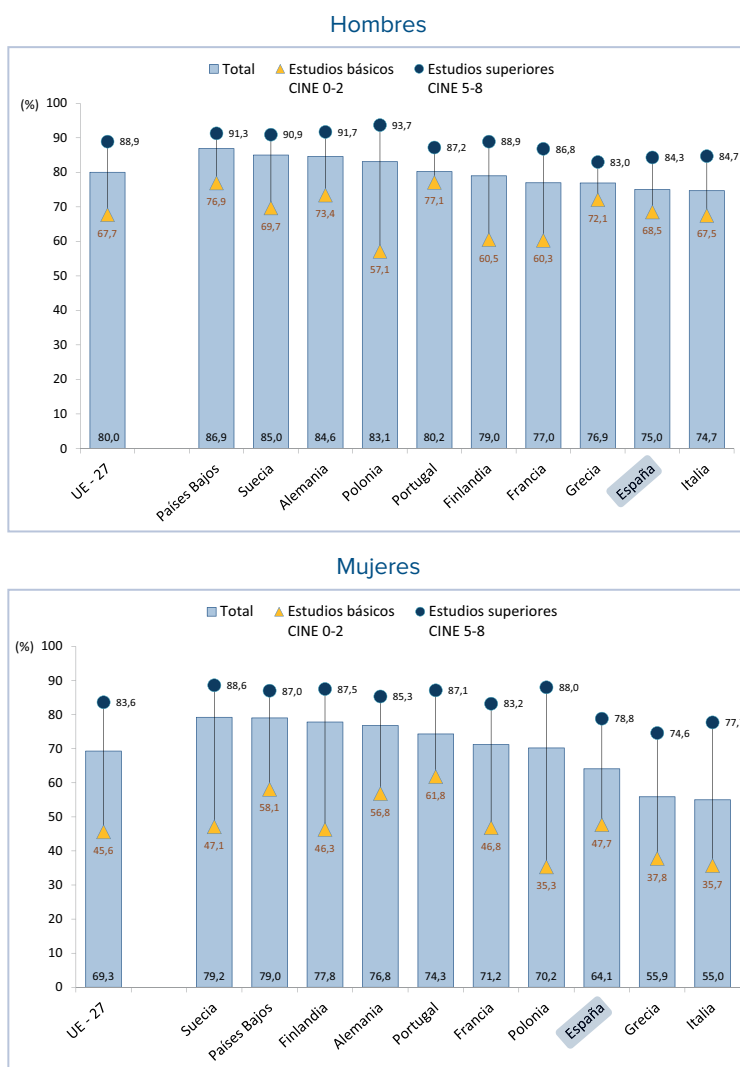
Atendiendo a la variable sexo, la **figura A3.6.2** muestra que en todos los países de la Unión Europea la tasa de empleo de los hombres es mayor que la correspondiente a las mujeres. En España la diferencia fue de 10,9 puntos porcentuales (75,0 % para los hombres y 64,1 % para las mujeres). Este valor fue similar a la de la UE-27 cuya diferencia entre las tasas de hombres y mujeres es de 10,7 puntos (80,0 % de los hombres y 69,3 % de las mujeres).

Si también se tiene en cuenta el nivel de formación alcanzado, en la misma figura se observa que las mujeres en España con estudios superiores presentaron una tasa de empleo del 78,8 %; este valor se redujo a un 47,7 % si el nivel de estudios de las mujeres es básico, lo que supuso una diferencia de 31,1 puntos. En los hombres esta diferencia fue menor (15,8 puntos). Los datos ponen de manifiesto la incidencia de la formación en las mujeres, entre otros aspectos, en la consecución de un empleo y, por tanto, también en su remuneración (ver **figura A3.6.12**).

Los datos de las tasas de empleo de las Comunidades y Ciudades Autónomas según el nivel máximo de estudios alcanzado de la población de 25 a 64 años⁶⁶ en 2023 (último disponible) quedan reflejados en la **figura A3.6.3**. País Vasco, Aragón, la Comunidad de Madrid, La Rioja, Cataluña, la Comunidad Foral de Navarra, Castilla y León e Illes Balears tuvieron tasas superiores al 75 %. Las tasas más bajas se dieron en Andalucía y Ceuta y Melilla. En todas las Comunidades y Ciudades Autónomas la tasa de empleo de las personas con estudios superiores (CINE 5-8) fue superior al 65 %. En el conjunto del territorio nacional, la tasa de empleo para el grupo de población de 25 a 64 años fue del 73,6 %, valor que se reduce al 61,6 %, si se considera únicamente la población cuyo máximo nivel de estudios es el de Educación Secundaria Obligatoria (CINE 2), y alcanza el 83,8 % para la población con estudios superiores (CINE 5-8).

En la **figura A3.6.4** se observa que, en todos los territorios, a los hombres les afecta menos el nivel de formación alcanzado en la consecución de un empleo. En el rango de edad de 25 a 64 años, la diferencia en las tasas de empleo entre los hombres con estudios superiores y los que solo poseen estudios básicos, fue de 16,0 puntos. La diferencia se eleva a 30,6 puntos en el caso de las mujeres. Las diferencias en las tasas de empleo para las mujeres, en función de si poseen estudios básicos o superiores, oscilan entre los 19,3 puntos porcentuales de Illes Balears y los 46,7 de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

Figura A3.6.2
Tasa de empleo del grupo de población de 20 a 64 años por sexo según el nivel de formación alcanzado en una selección de países de la Unión Europea. Año 2022

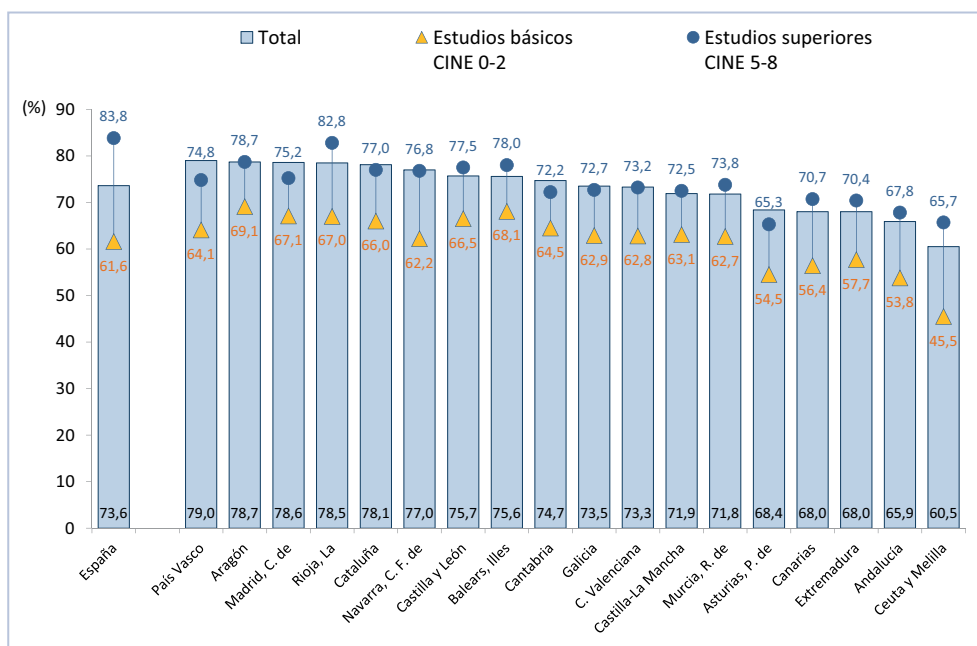


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

66. El uso del intervalo de edad 25-64 se justifica por razones de disponibilidad de datos.



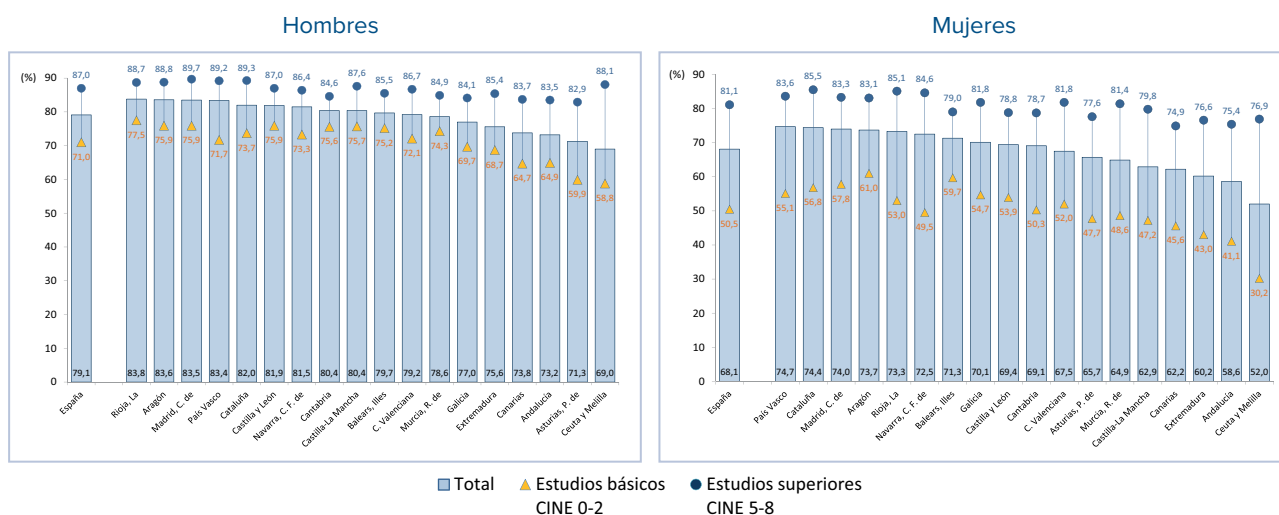
Figura A3.6.3 ^{1,2,3}
Tasa de empleo de la población de 25 a 64 años de edad según el nivel de formación alcanzado por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023



1. Los resultados están basados en medias anuales de datos trimestrales.
2. Los datos deben ser tomados con precaución, pues los derivados de tamaños muestrales pequeños están afectados por fuertes errores de muestreo.
3. 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 obtenidos por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes al explotar las variables educativas de la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística.

Figura A3.6.4 ^{1,2,3}
Tasa de empleo de la población de 25 a 64 años de edad según el nivel de formación alcanzado y el sexo por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023



1. Los resultados están basados en medias anuales de datos trimestrales.
2. Los datos deben ser tomados con precaución, pues los derivados de tamaños muestrales pequeños están afectados por fuertes errores de muestreo.
3. 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 obtenidos por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes al explotar las variables educativas de la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística.

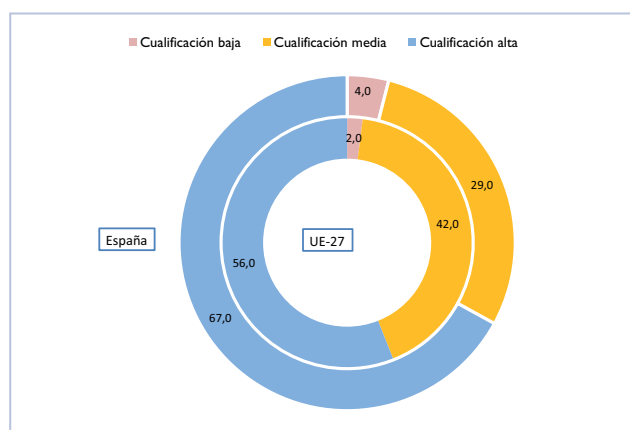
A
B
C
D
E
F

Según el informe *2023 Skills forecast. Spain* de Cedefop (*European Centre for Development of Vocational Training*), dos tercios del total de puestos vacantes (67%) que se espera que sean creados en España hasta 2035 requerirán cualificaciones de alto nivel, unos 9 puntos por encima de la media de la UE-27. El 29 % del total de puestos vacantes requerirá cualificaciones de nivel medio y el 4% corresponde a cualificaciones bajas (ver **figura A3.6.5**). Asimismo, este informe concluye que en general, en España, no se espera que la oferta de trabajadores de alta cualificación sea suficiente para satisfacer la demanda de alta cualificación y que, por lo tanto, algunos puestos que requieran de altas cualificaciones podrán ser ocupados por personas con un nivel de cualificación media.

Si volvemos a analizar la formación de la población adulta joven considerando la distribución porcentual de las personas de 25 a 34 años de España y la Unión Europea, según el mayor nivel formativo alcanzado (CINE 0-2, CINE 3-4, y CINE 5-6), para el año 2023, se observa que el patrón de la Unión Europea es de forma invertida, es decir, el valor máximo de la distribución porcentual corresponde a la población con nivel formativo equivalente a estudios medios (CINE 3-4). En cambio España presenta un patrón opuesto, ya que el porcentaje de personas con estudios básicos (CINE 0-2) es más elevado que el de las personas con estudios medios (CINE 3-4). Esto supone que un desafío claro del sistema educativo español consiste en aumentar la proporción de la población joven con estudios medios (ver **figura A3.6.6**).

Figura A3.6.5

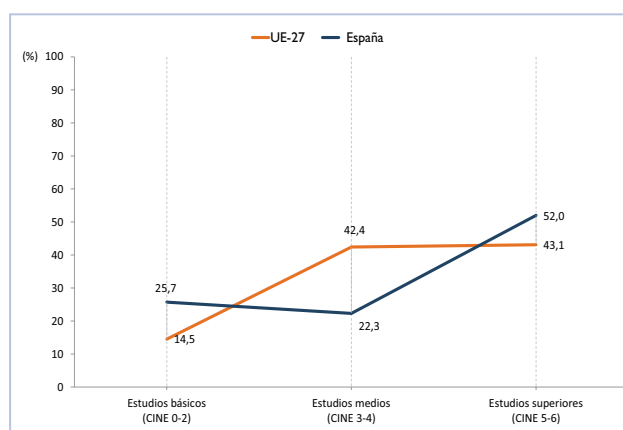
Distribución porcentual del total de puestos vacantes por nivel de cualificación, en España y en la Unión Europea hasta el año 2035



Fuente: Elaboración propia a partir de del informe *2023 Skills forecast. Spain*. Cedefop (*European Centre for Development of Vocational Training*).

Figura A3.6.6

Distribución porcentual de la población adulta joven (25 - 34 años), por niveles de formación, en España y la Unión Europea. Año 2023



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

Desde la perspectiva del desempleo

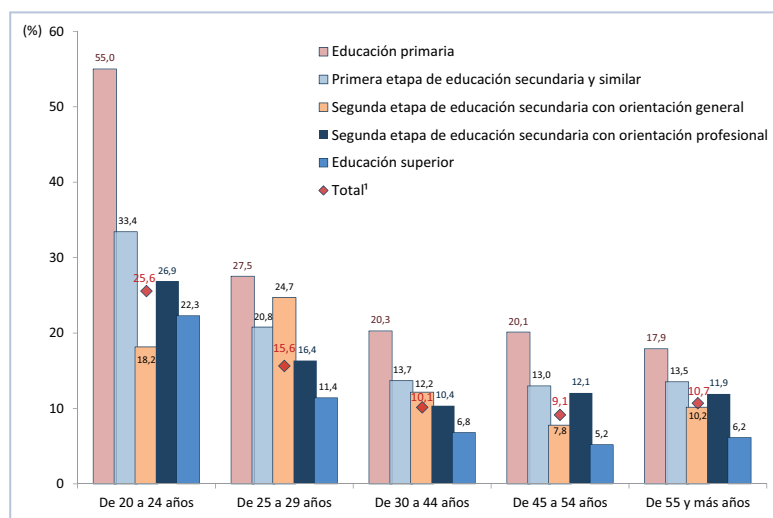
La tasa de paro se calcula dividiendo el número de desempleados por la población activa y se expresa en forma de porcentaje. La tasa de paro no es una proporción del total de desempleados respecto al total de la población, sino respecto a la población que se denomina «económicamente activa», es decir, 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, además del nivel de formación, otro factor que incide es el grupo de edad considerado de la población. 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.

La **figura A3.6.7** muestra la tasa de paro del año 2023 de la población de 20 a 64 años en España según la edad y el nivel de formación. En ella se observa que la tasa de paro de los jóvenes de 20 a 24 años con estudios de Educación Primaria ascendió al 55,0 % y de 25 a 29 años al 27,5 %. Las cifras descienden según aumenta el nivel de formación: los jóvenes de 20 a 24 años con estudios superiores presentaron una tasa de paro del 22,3 % (32,7 puntos inferior a los tienen estudios primarios), y los de 25 a 29 años de un 11,4 % (16,1 puntos menos que la población de la misma edad con solo Educación Primaria).

Figura A3.6.7

Tasa de paro de la población de 25 a 64 años de edad en España según la edad y el nivel de formación alcanzado. Año 2023



1. Tasa de paro total. Incluye la población analfabeta y con estudios primarios incompletos.

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

Al comparar las tasas de paro teniendo en cuenta el sexo se observa que, en la mayoría de los rangos de edad y de los niveles de formación, los hombres presentan tasas de paro inferiores a las de las mujeres. Las diferencias se van estrechando según aumenta el nivel de formación, lo que pone de manifiesto, además de la ejecución de otras políticas, la importancia de la formación y la educación para garantizar la igualdad de oportunidades de las mujeres (ver figura A3.6.8).

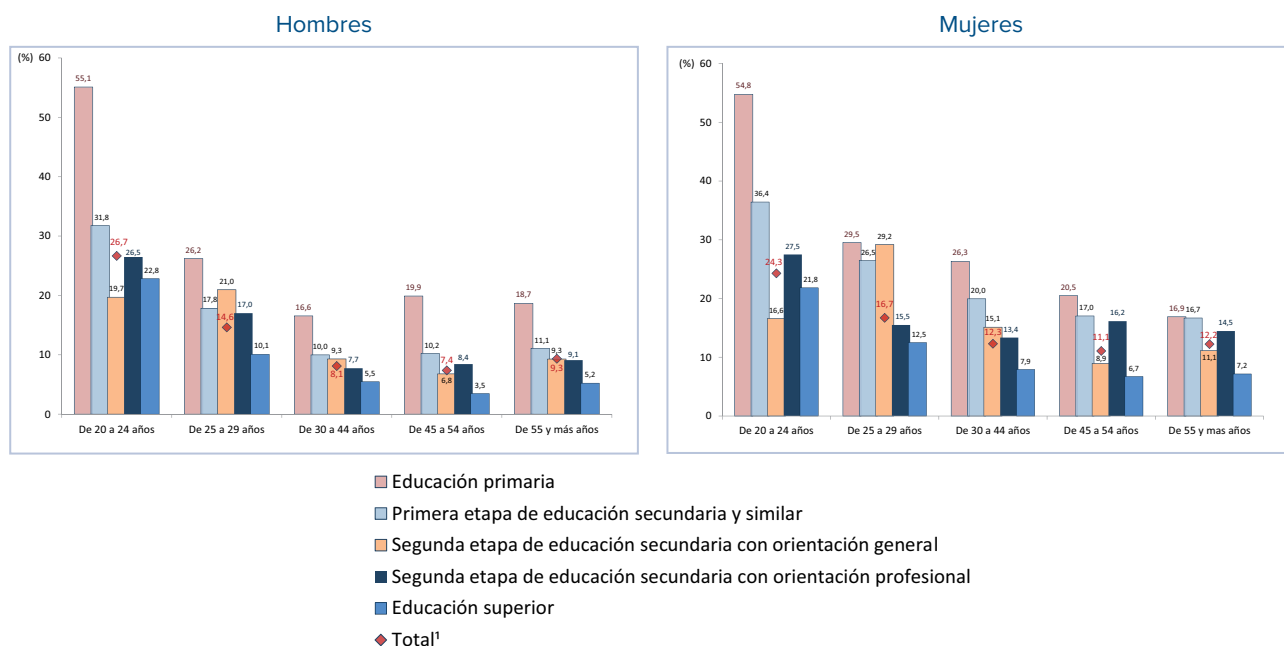
Evolución de la tasa de paro

La evolución a lo largo del periodo comprendido entre 2012 y 2022 de las tasas de paro de la población menor de 40 años en España según el grupo de edad, sexo y el nivel de formación alcanzado, queda reflejada en la figura A3.6.9. Dichas cifras están referidas a los grupos de población con edades comprendidas entre 20 y 24 años y entre

los 25 y los 39 años. 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 2012 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. A partir del año 2014 se aprecia una disminución hasta el año 2019 y un crecimiento significativo en 2020, que se da la vuelta en 2021, y continua bajando en el 2022.

Figura A3.6.8

Tasa de paro de la población de 25 a 64 años de edad en España según la edad, el sexo y el nivel de formación alcanzado. Año 2023



1. Tasa de paro total. Incluye la población analfabeta y con estudios primarios incompletos.

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

A

B

C

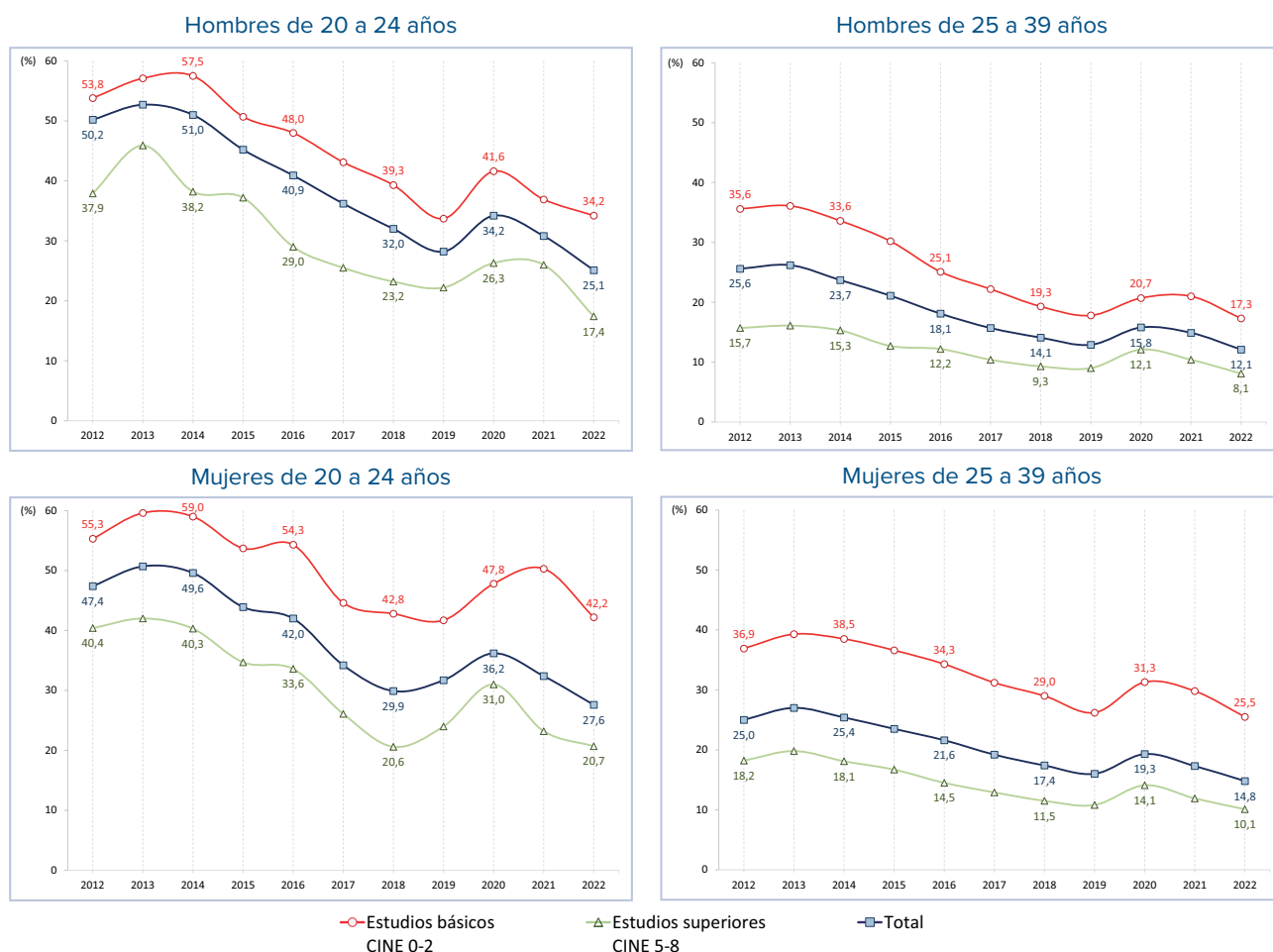
D

E

F

Figura A3.6.9

Evolución de las tasas de paro del grupo de población menor de 40 años en España según el grupo de edad, sexo y nivel de formación alcanzado. Años 2012 a 2022



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

Por otro lado, como ya se había advertido anteriormente, el nivel de formación afecta de manera directa a las tasas de paro en jóvenes con edades comprendidas entre los 20 y 24 años y entre los 25 y los 39 años. A lo largo del periodo considerado se observa que cuanto mayor es el nivel de estudios menor es la probabilidad de estar en paro (ver **figura A3.6.9**). Todo ello resulta coherente con la reorientación del sistema productivo español –aunque sea por la vía principal del empleo– hacia una economía más basada en el conocimiento, como está documentado en los anteriores INFORMES anuales del Consejo Escolar del Estado.

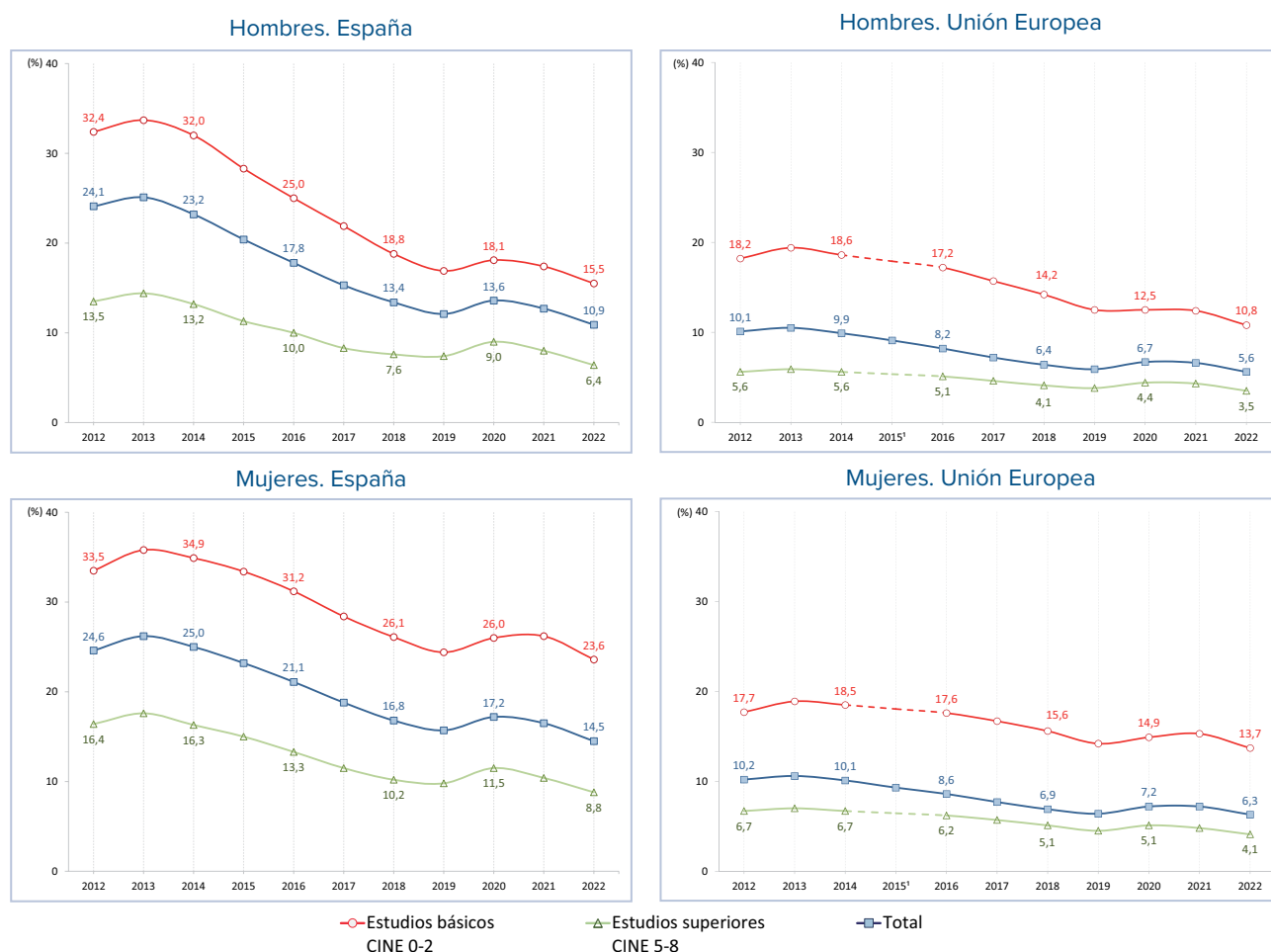
La **figura A3.6.10** muestra la evolución por niveles de formación, a lo largo del periodo comprendido entre 2011 y 2021, tanto para España como para el conjunto de países de la Unión Europea, referida al grupo de población con edades comprendidas entre 20 y 64 años desagregada por sexos.

En ambos casos –España y la UE-27– se advierte que el nivel de formación alto es un elemento protector contra el desempleo en cualquiera de las circunstancias del ciclo económico. Sin embargo, la Unión Europea resiste los efectos de la crisis económica sobre el paro mejor que España para cualquier nivel de formación.

En 2022, la tasa de paro en España de los hombres para la población en este tramo de edad fue del 10,9 %, 5,3 puntos superior a la de sus homólogos europeos (5,6 %). El valor de la tasa femenina de España en ese mismo año ascendió al 14,5 %, mientras que la tasa media de paro de las mujeres en la UE fue 8,2 puntos inferior al situarse en un 6,3 %. Aunque las tasas de paro masculinas, tanto en la Unión Europea como en España, son siempre inferiores a las femeninas, se observa que la brecha de género de la UE es menor que la de España: la diferencia de las tasas de paro según el sexo en 2022 de la UE fue de 0,7 puntos porcentuales, mientras que España registró una diferencia de 3,6 puntos (ver **figura A3.6.10**).

Figura A3.6.10

Evolución de las tasas de paro del grupo de población de 20 a 64 años según el nivel de formación alcanzado por sexo en España y en la Unión Europea. Años 2012 a 2022



1. Ruptura temporal en la serie.

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

Remuneración y niveles de formación

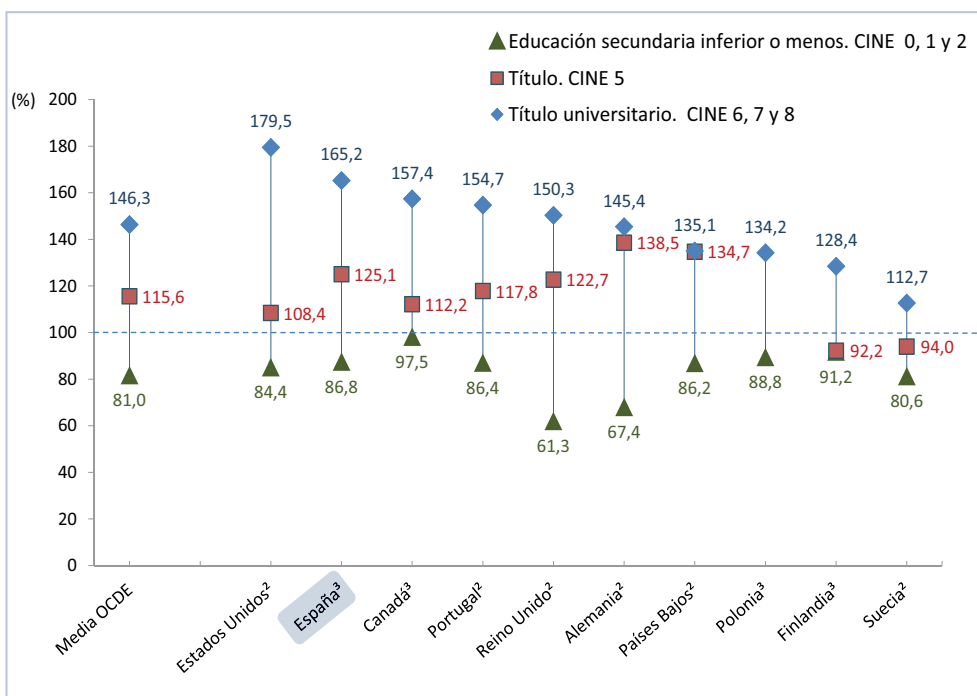
En la **figura A3.6.11** se presenta, para diversos países representativos de la OCDE, la comparación entre las remuneraciones de la población entre 25 y 34 años según su nivel de titulación, considerando los salarios de los diplomados CINE 3 de cada país como índice 100. De media en la OCDE una persona con una titulación de nivel CINE 5 cobra un 15,6 % más que un titulado de nivel CINE 3. La remuneración se incrementa un 46,3 % si se trata de una persona con un título universitario (CINE 6, 7 u 8). El país que presenta menos diferencias en las remuneraciones teniendo en cuenta el nivel educativo es Suecia. Asimismo, en todos los países reflejados las remuneraciones superiores las obtienen los titulados de nivel CINE 6, 7 u 8.

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 86,8 % 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 u 8 disponen de una remuneración media que alcanza el 165,2 % 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 25,1 % a los titulados CINE 3.

A
B
C
D
E
F

Figura A3.6.11

Remuneración relativa al salario medio obtenido por las personas tituladas con CINE 3 (CINE 3 = 100)¹ según el nivel de estudios alcanzado por la población de 25-34 años en una selección de países



1. CINE 3-4= 100 si no están disponibles los datos de CINE 3.

2. Datos de 2021.

3. Datos de 2020.

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

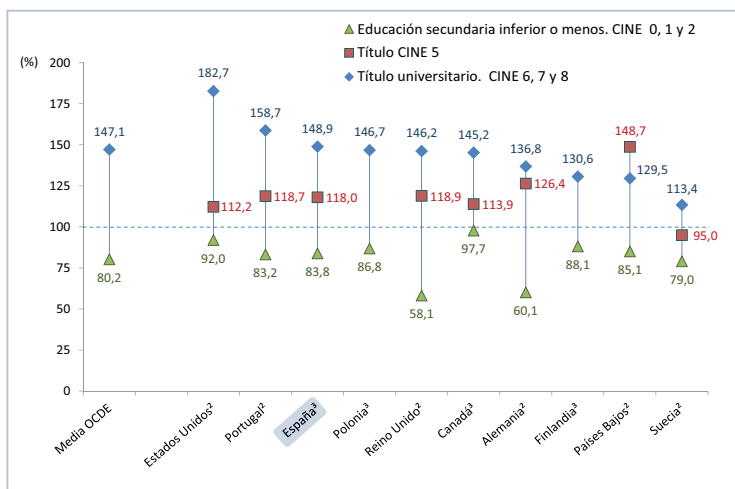
Respecto a las remuneraciones de las personas atendiendo al sexo y al nivel de formación, en España los hombres que poseen estudios de nivel CINE 5 tienen una remuneración un 18,0 % superior a los que tienen estudios de nivel CINE 3, y si poseen un título universitario el porcentaje se sitúa en un 48,9 % más. En cambio, los hombres con una educación de nivel de secundaria inferior o menos, obtuvieron un sueldo un 16,2 % inferior que los que poseen titulación de nivel CINE 3 (ver **figura A3.6.12**).

Al examinar las remuneraciones de las mujeres se observa que las que poseen estudios de nivel CINE 5 tienen una remuneración un 37,1 % superior a las que tienen estudios de nivel CINE 3. Si tienen estudios superiores –CINE 6, 7 u 8– su remuneración resulta ser un 96,8 % superior, dejando de nuevo de manifiesto la importancia de la formación de la mujer para mejorar su situación laboral y económica.

Figura A3.6.12

Remuneración relativa al salario medio obtenido por las personas tituladas con CINE 3 (CINE 3 = 100)¹ según el nivel de estudios alcanzado por la población de 25-34 años por sexo, en una selección de países

Hombres

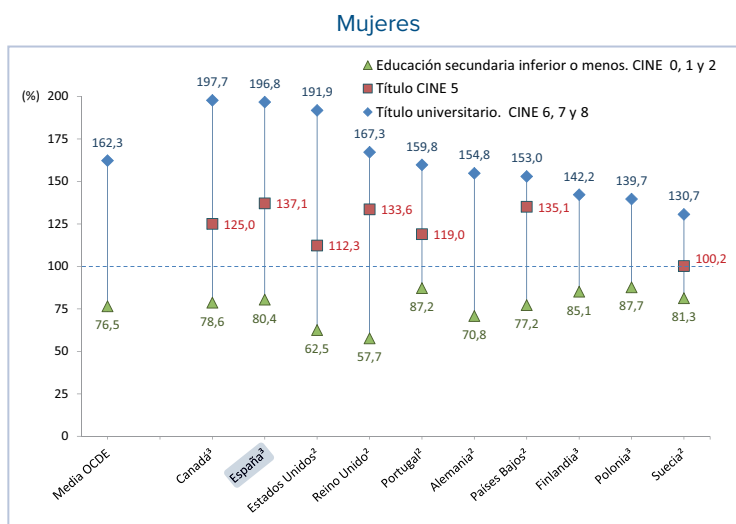


Si se comparan las remuneraciones recibidas por los hombres con las de las mujeres (ver **figura A3.6.13**), se observa que en todos los países seleccionados las mujeres tienen un salario inferior al de los hombres, y que, cuanto mayor es la formación de las mujeres, sus ingresos son superiores y más cercanos a la media de los que perciben los hombres.

La economía basada en el conocimiento

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.

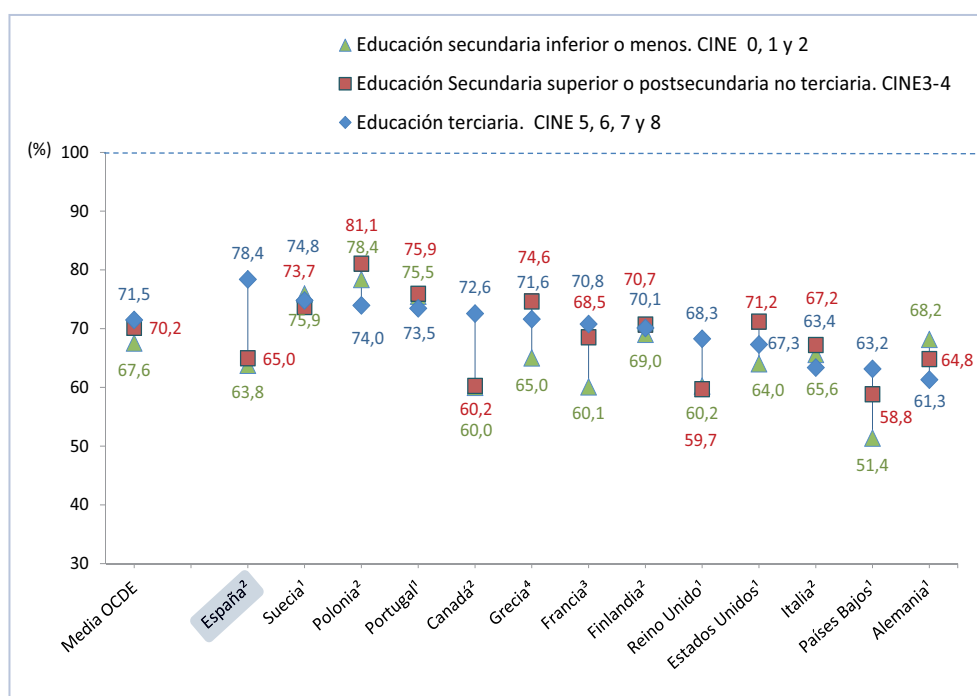
Figura A3.6.12
Remuneración relativa al salario medio obtenido por las personas tituladas con CINE 3 (CINE 3 = 100) según el nivel de estudios alcanzado por la población de 25-34 años por sexo, en una selección de países



1. CINE 3-4= 100 si no están disponibles los datos de CINE 3.
2. Datos de 2021.
3. Datos de 2020.

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

Figura A3.6.13
Remuneración de las mujeres relativa al salario medio obtenido por los hombres (hombres=100) según el nivel de estudios alcanzado por la población de 25-64 años en una selección de países



1. Datos de 2021.
2. Datos de 2020.
3. Datos de 2019.
4. Datos de 2018.

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

A
B
C
D
E
F

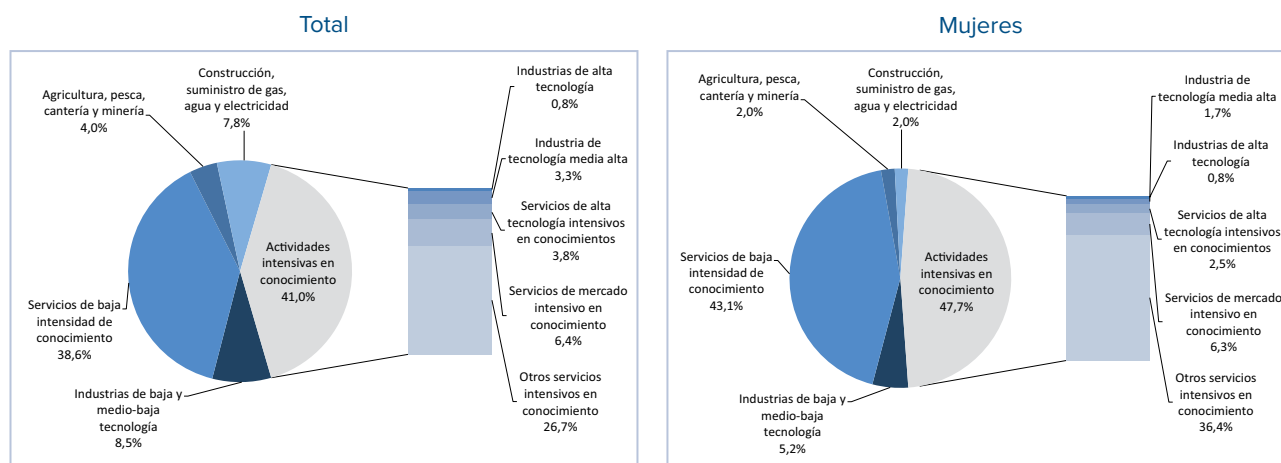
Asimismo, la relación dinámica existente entre conocimiento y empleo refleja bien la interdependencia entre ambos, de modo que nivel de formación y mercado de trabajo constituyen dos ámbitos de la realidad social y económica que interactúan de la mano de cambios en el sistema productivo, por lo que un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

El análisis de la distribución del empleo en función de la carga o intensidad de conocimiento que requieren los correspondientes entornos productivos permite realizar una aproximación al nivel de desarrollo de la economía del conocimiento en un país o en una región. En la **figura A3.6.14** se recoge la distribución porcentual de las personas ocupadas en España en 2022 por actividades económicas y sexo, ordenadas en función del nivel o intensidad de conocimiento que requieren las distintas actividades productivas.

Del análisis de los datos correspondientes se deduce que el porcentaje de personas empleadas en empresas que en el año 2022 desarrollaron actividades intensivas en conocimiento en España, fue del 41,0 %, con una brecha de género a favor de las mujeres de 12,4 puntos porcentuales (47,7 % en el caso de las mujeres y un 35,3 % 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 36,9 % de las personas empleadas, que en el caso de las mujeres alcanzó el valor de 45,2 %.

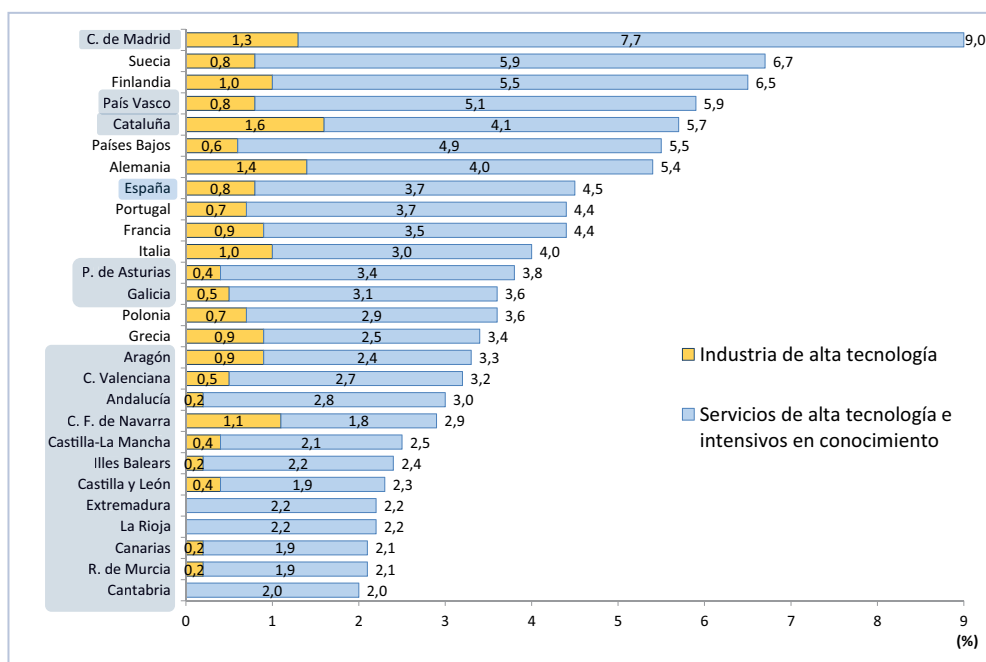
Figura A3.6.14
Distribución de personas empleadas en España por actividades económicas y sexo en relación con el grado del conocimiento que requiere el desarrollo de las actividades correspondientes. Año 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat.

El sector productivo de alta tecnología es un componente sustantivo de la economía basada en el conocimiento, por lo que es interesante analizar cuál fue el peso relativo de este sector en la cifra de empleo total. La **figura A3.6.15** representa el porcentaje de personas que en el año 2022 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 (9,0 %) aparece en el extremo superior y que, junto con País Vasco (5,9 %) y Cataluña (5,7 %) fueron las Comunidades Autónomas que se situaron en 2022 por encima de la media nacional (4,5 %).

Figura A3.6.15
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 2022



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

A3.7 Innovación

La Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación 2021-2027 (EECTI 2021-2027) es el instrumento de base para consolidar y reforzar el Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTI) en los próximos años en España. Su redacción final se realizó durante la pandemia de la COVID-19, por ello, incluye actividades específicamente dirigidas a solventar los problemas causados y a consolidar y potenciar la ciencia y la innovación como una herramienta para la reconstrucción social, económica e industrial.

Los objetivos de la EECTI 2021-2027 tienen en consideración la contribución de la I+D+I a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y del Acuerdo de París, y se articulan alrededor de cuatro bloques: afrontar las prioridades de nuestro entorno; fomentar la I+D+I y su transferencia; desarrollar, atraer y retener el talento; y catalizar la innovación y el liderazgo empresarial.

Innovación desde una perspectiva europea

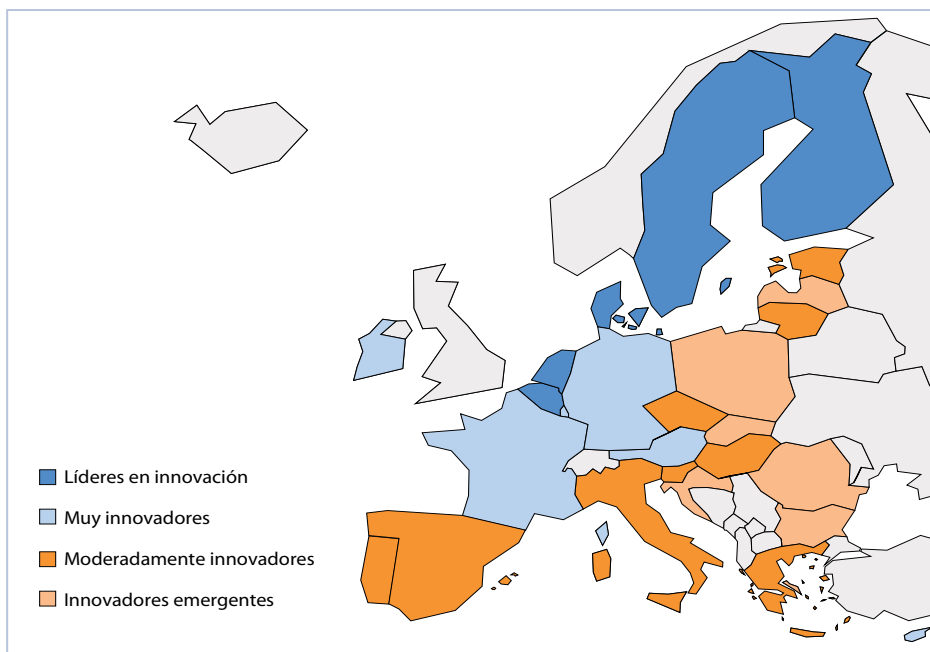
El análisis de la innovación y de sus avances en el seno de la Unión Europea se efectúa con la ayuda del «Índice Europeo de Innovación» (*Innovation Union Scoreboard*, IUS). Se trata de una herramienta que facilita una evaluación comparada de los resultados de la innovación en los países de la UE-27 y que permite identificar los puntos fuertes y débiles de sus sistemas de innovación.

La **figura A3.6.16** muestra la situación comparada de España con respecto a los otros Estados miembro de la UE-27 en relación con el IUS. En ella se aprecia que en el año 2023, al igual que en 2022, España se encontraba en el grupo de los países moderadamente innovadores, situación que no ha variado en los últimos años.

En la **figura A3.6.17** se refleja la situación relativa de los países de la Unión Europea con relación al gasto en Investigación, Desarrollo (I+D) –expresado como porcentaje del producto interior bruto (PIB), para el año 2022– y la media para el conjunto de la Unión Europea, que en ese año alcanzó el valor del 2,23 %.

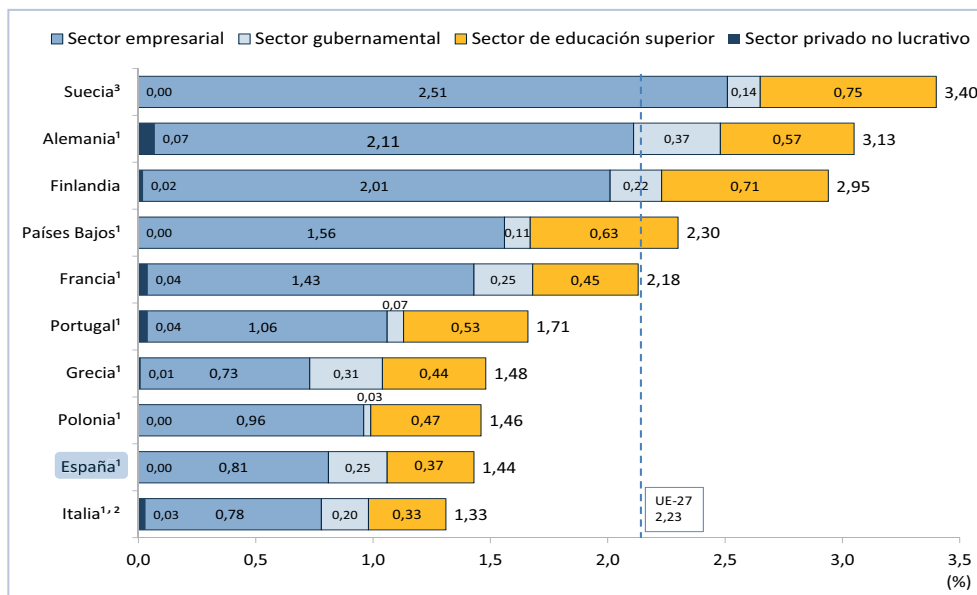
A
B
C
D
E
F

Figura A3.6.16
Situación de los países de la UE-27 en relación con el Índice Europeo de Innovación. Año 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de *European Innovation Scoreboard 2023*. European Commission.

Figura A3.6.17
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 2022



- 1. Datos provisionales.
- 2. Dato estimado para el sector de educación superior.
- 3. Dato estimado para el sector privado no lucrativo.

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

De la selección de países mostrados, Suecia (3,40 %), Alemania (3,13 %) y Finlandia (2,95 %) alcanzan los porcentajes de inversión más elevados con valores superiores o iguales al 3 %. España, invierte en Investigación y Desarrollo el 1,44 % de su PIB.

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 2022 del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), para el 9,2 % de las personas encuestadas la educación fue el primer, segundo o tercer problema principal de España. De las 65 respuestas posibles, la educación ocupaba el noveno lugar por debajo, entre otras, de situaciones como «La crisis económica. Los problemas de índole económica» (39,71 %), «El paro» (30,0 %) o «Los problemas políticos en general» (18,6 %), («Los peligros para la salud: COVID-19. El coronavirus» desciende hasta el décimo sexto lugar). Un año más tarde, según el barómetro del mes de octubre de 2023, el porcentaje de encuestados para los que la educación era uno de los tres problemas principales de España se situaba en el 8,0 % (décimo segundo lugar), cifra inferior a la valoración que hubo a principio de curso.

El barómetro del CIS del mes de septiembre de 2022 indicó que la educación fue el primer, segundo o tercer problema que más afectaba personalmente al 9,2 % de las personas encuestadas, ocupando el séptimo lugar después de situaciones como «La crisis económica. Los problemas de índole económica» (42,9 %), «La sanidad» (22,9 %) o el «El paro» (16,7 %). En el barómetro del mes de octubre de 2023 la educación fue uno de los tres problemas que más le afectaba al 8,9 % de los encuestados; en este caso el porcentaje también fue inferior a la de septiembre de 2022, posicionándose en el octavo problema para los encuestados.

Se observa que, a lo largo del curso escolar 2022-2023, la preocupación que la población tenía sobre la situación de la educación en España y la educación como problema propio fue descendiendo.

Capítulo B

Organización y políticas educativas

B1 Organización competencial y administrativa	91
B1.1 Funciones y competencias educativas del Estado, las Comunidades Autónomas y las Corporaciones locales	91
B1.2 Estructura orgánica del Ministerio de Educación y Formación Profesional	92
B1.3 La cooperación política y administrativa	95
B2 Ordenación de las enseñanzas	109
B2.1 Ordenación del sistema educativo	109
B2.2 Las enseñanzas del sistema educativo en el curso 2022-2023: Ordenación básica del Estado	112
B2.3 Expedición de títulos y concesión de homologaciones y convalidaciones	118
B2.4 Modelos lingüísticos	121
B3 La participación de la comunidad educativa	124
B3.1 La participación del alumnado	125
B3.2 La participación de las familias	125
B3.3 Ayudas al asociacionismo del alumnado y de las familias	126
B3.4 Los Consejos Escolares y otros órganos de participación de los centros	127
B3.5 Los Consejos Escolares Autonómicos y otros consejos territoriales	128
B3.6 El Consejo Escolar del Estado	129
B4 Políticas educativas	137
B4.1 Atención a la diversidad, orientación y convivencia	137
B4.2 La igualdad efectiva entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia	191
B4.3 Becas y ayudas al estudio	199
B4.4 Otras políticas	218
B5 La participación de España en programas internacionales	255
B5.1 Programa Erasmus+	255
B5.2 Programas de colaboración bilateral	258
B5.3 Otras participaciones	260

B. Organización y políticas educativas

B1 Organización competencial y administrativa

B1.1 Funciones y competencias educativas del Estado, las Comunidades Autónomas y las Corporaciones locales

La Constitución Española⁶⁷ de 1978 configura la organización territorial del Estado y ordena su ámbito territorial en Estado, Comunidades Autónomas y Administraciones locales, que son las provincias y los ayuntamientos. La Administración General del Estado y el Parlamento ejercen las competencias educativas asignadas al Estado por los artículos 27, 69, 70, 149.11.^a y 30.^a del texto constitucional. Las Administraciones de las Comunidades Autónomas y sus Asambleas legislativas poseen las competencias educativas atribuidas por sus respectivos Estatutos de Autonomía.

En primer lugar, se debe citar la competencia para la regulación de las condiciones básicas que garantizan la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales. También corresponde al Estado la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales (artículo 149.1.30.^a, primer párrafo de la Constitución Española). Se debe mencionar asimismo la competencia para aprobar las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, que se refiere al derecho a la educación, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia (artículo 149.1.30).

Los Estatutos de Autonomía de cada Comunidad asignan a cada Administración autonómica la competencia educativa no atribuida por la Constitución y las Leyes al Estado.

Corresponde también al Estado la aprobación de las bases del régimen jurídico de las Administraciones públicas y del régimen estatutario de sus funcionarios y funcionarias, 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 asumidas por las Comunidades en sus respectivos Estatutos de Autonomía, circunstancia que tuvo lugar de manera sustancialmente homogénea en todos los casos (Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre)⁶⁸.

La jurisprudencia del Tribunal Constitucional, asentada en diversas sentencias, ha supuesto un pilar importante para la interpretación de los preceptos constitucionales en materia educativa y para precisar el alcance competencial de las distintas Administraciones en este ámbito. 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 y ciudadanas de los derechos fundamentales, entre los 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)⁶⁹.

Corporaciones locales

Las Administraciones del Estado y de las Comunidades Autónomas ostentan las competencias generales en educación de acuerdo con nuestro sistema jurídico. No obstante 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 abril⁷⁰, 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 diciembre⁷¹, de racionalización y sostenibilidad de la Administración local, que modificó la anterior.

La normativa de régimen local citada considera como competencias propias de los municipios, de conformidad con la legislación del Estado y de las Comunidades Autónomas, participar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria y cooperar con las Administraciones educativas correspondientes en

67. <BOE-A-1978-31229 >

68. <BOE-A-1992-28426 >

69. <BOE-T-1982-6749 >

70. <BOE-A-1986-9865 >

71. <BOE-A-2013-13756 >

A
B
C
D
E
F

la obtención de los solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes. Igualmente, en 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 Administración del Estado y las de las Comunidades Autónomas pueden delegar, entre otras, las siguientes competencias a las corporaciones locales: la creación, mantenimiento y gestión de las escuelas infantiles de educación de titularidad pública de primer ciclo de Educación Infantil y la cooperación con la Administración educativa a través de los centros asociados de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación⁷², según la modificación llevada a cabo por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), 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.

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

La estructura orgánica del Ministerio de Educación y Formación Profesional durante el curso 2022-2023, objeto de este INFORME, había quedado conformada, fundamentalmente, por el Real Decreto 498/2020, de 28 de abril⁷³, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Formación Profesional, el cual fue modificado por el Real Decreto 376/2023, de 23 de mayo⁷⁴.

El Real Decreto mencionado anteriormente asignaba al Ministerio de Educación y Formación Profesional la propuesta y ejecución de la política del Gobierno en materia de formación profesional del sistema educativo y para el empleo. Para ello, hace necesario que las unidades del ámbito del Ministerio de Trabajo y Economía Social y sus organismos públicos que ejerzan funciones en esta materia lo hagan bajo la dependencia funcional de la Secretaría General de Formación Profesional.

Dicha norma fue derogada por la disposición derogatoria 1 del Real Decreto 274/2024, de 19 de marzo⁷⁵, ya fuera del ámbito temporal del curso que se examina en este INFORME.

El artículo 8 del Real Decreto 2/2020, de 12 de enero⁷⁶, por el que se reestructuraban los Departamentos ministeriales, determinaba que corresponde al Ministerio de Educación y Formación Profesional la propuesta y ejecución de la política del Gobierno en materia educativa y de formación profesional del sistema educativo y para el empleo.

El Real Decreto 498/2020, de 28 de abril, había desarrollado la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Formación Profesional. La asignación al Ministerio de Educación y Formación Profesional de la propuesta y ejecución de la política del Gobierno en materia de formación profesional del sistema educativo y para el empleo en los términos previstos en el real decreto, hizo necesario que las unidades del ámbito del Ministerio de Trabajo y Economía Social y sus organismos públicos que ejercieran funciones en esta materia lo llevaran a cabo bajo la dependencia funcional de la Secretaría General de Formación Profesional. El Real Decreto 498/2020, de 28 de abril, había desarrollado la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Formación Profesional conforme a la estructura organizativa dispuesta por el Real Decreto 2/2020, de 12 de enero, el Real Decreto 10/2020, de 14 de enero⁷⁷ y el Real Decreto 139/2020, de 28 de enero⁷⁸.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, bajo la superior dirección de la persona titular del Departamento, desarrolla las funciones que legalmente le corresponden a través de los órganos superiores y directivos siguientes:

- a. La Secretaría de Estado de Educación.
- b. La Secretaría General de Formación Profesional.
- c. La Subsecretaría de Educación y Formación Profesional

72. < BOE-A-2006-7899 >

73. < BOE-A-2020-4764 >

74. < BOE-A-2023-12144 >

75. < BOE-A-2024-5482 >

76. < BOE-A-2020-410 >

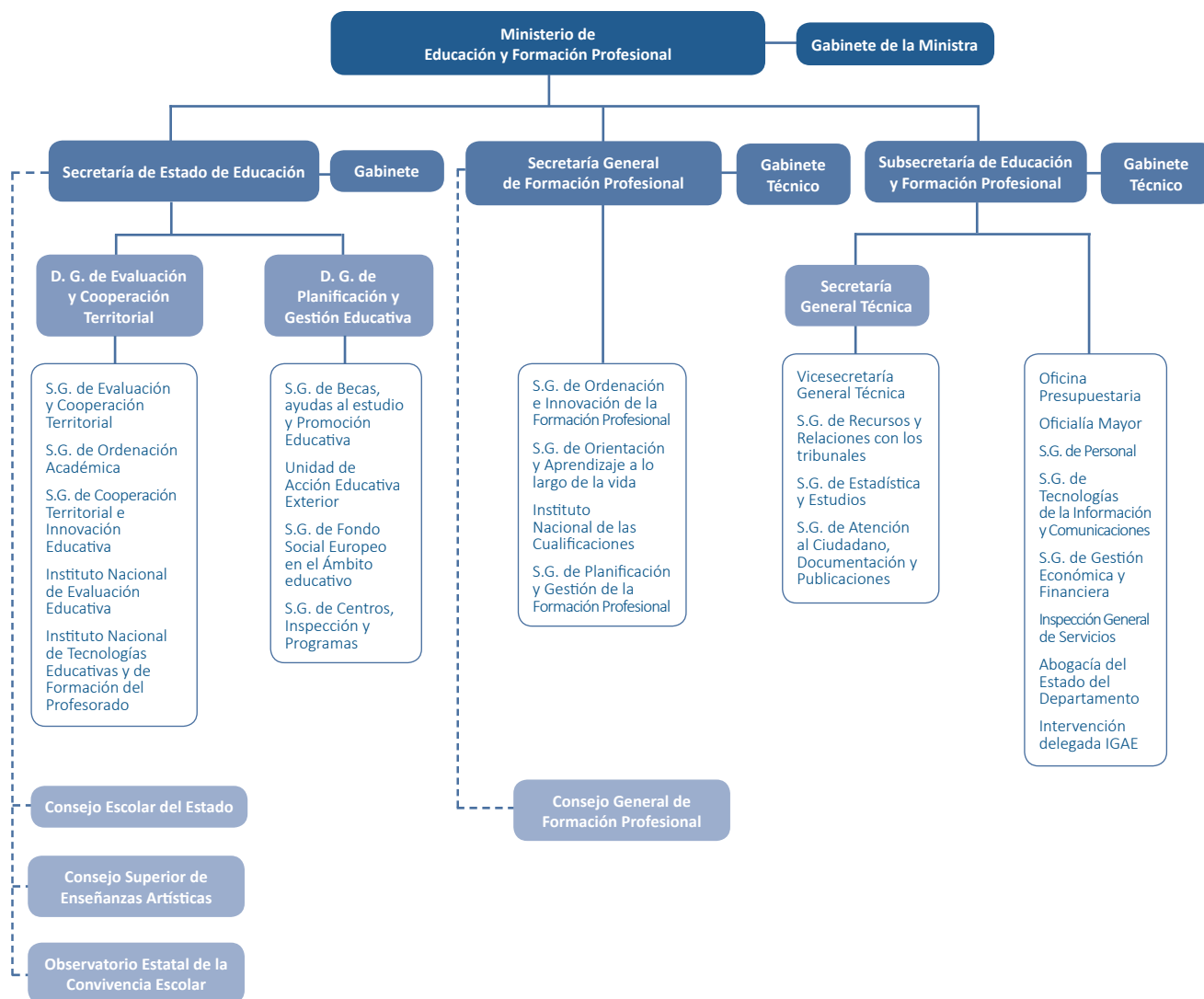
77. < BOE-A-2020-502 >

78. < BOE-A-2020-1246 >

Como órgano de apoyo político y técnico del titular del Ministerio existe un Gabinete, con nivel orgánico de Dirección General.

La estructura queda detallada en el **figura B1.2.1**.

Figura B1.2.1
Estructura orgánica del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia.

La Secretaría de Estado de Educación

Dependen de la Secretaría de Estado de Educación los siguientes órganos directivos:

- La Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
- La Dirección General de Planificación y Gestión Educativa.

También se adscriben al Departamento, a través de la Secretaría de Estado de Educación, los siguientes órganos colegiados:

- El Consejo Escolar del Estado.
- El Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas.
- El Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

A

Por su parte, se integran en la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial los siguientes órganos con nivel orgánico de Subdirección General:

- La Subdirección General de Ordenación Académica.
- La Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa.
- El Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.

B

C

D

E

F

Y en la Dirección General de Planificación y Gestión Educativa los siguientes órganos con nivel orgánico de Subdirección General:

- La Subdirección General de Becas, Ayudas al Estudio y Promoción Educativa.
- La Unidad de Acción Educativa Exterior.
- La Subdirección General de Fondo Social Europeo en el Ámbito Educativo.
- La Subdirección General de Centros, Inspección y Programas.

La Secretaría General de Formación Profesional

La Secretaría General de Formación Profesional, con rango de Subsecretaría, dirige las competencias atribuidas al Departamento en materia de Formación Profesional del sistema educativo y de formación profesional para el empleo; así como la planificación, ordenación, desarrollo, evaluación e innovación de la formación profesional, tanto la formación vinculada a los certificados de profesionalidad, como la Formación Profesional Dual del ámbito educativo. Asimismo, le corresponde el establecimiento y actualización de los títulos de formación profesional, cursos de especialización y certificados de profesionalidad.

Dependen de la Secretaría General de Formación Profesional los siguientes órganos con nivel orgánico de Subdirección General:

- Subdirección General de Ordenación e Innovación de la Formación Profesional.
- Subdirección General de Orientación y Aprendizaje a lo largo de la vida.
- Instituto Nacional de las Cualificaciones.
- Subdirección General de Planificación y Gestión de la Formación Profesional.

También se adscribe al Departamento el órgano colegiado:

- Consejo General de Formación Profesional.

La Subsecretaría de Educación y Formación Profesional

El titular de la Subsecretaría ostenta la representación ordinaria del Ministerio, la dirección, impulso, ejercicio de competencias y coordinación general de los servicios comunes del Departamento, el desarrollo de la política de personal respecto del profesorado de enseñanzas distintas de las universitarias, y la elaboración de las bases del régimen jurídico de la función pública docente de los niveles educativos no universitarios, así como la asistencia al titular del Departamento en la elaboración y aprobación de sus planes de actuación.

Dependen de la Subsecretaría de Educación y Formación Profesional los siguientes órganos con nivel orgánico de Subdirección General:

- La Oficina Presupuestaria.
- La Oficialía Mayor.
- La Subdirección General de Personal,
- La Subdirección General de Tecnologías de la Información y Comunicaciones.
- La Subdirección General de Gestión Económica y Financiera.
- La Inspección General de Servicios del Departamento.

- El Gabinete Técnico, como órgano de apoyo y asistencia inmediata al Subsecretario.
- La Abogacía del Estado en el Departamento.
- La Intervención Delegada de la Intervención General de la Administración del Estado.

Se integran bajo la dependencia del titular de la Secretaría General Técnica los siguientes órganos con nivel orgánico de Subdirección General:

- La Vicesecretaría General Técnica.
- La Subdirección General de Recursos y Relaciones con los Tribunales.
- La Subdirección General de Estadística y Estudios.
- La Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.

B1.3 La cooperación política y administrativa

La Constitución organiza la estructura territorial del Estado con la existencia de distintas Administraciones dotadas de autonomía propia para el ejercicio de sus respectivas competencias. De dichas Administraciones territoriales dependen diferentes organismos con sus respectivos regímenes de funcionamiento.

Teniendo en consideración lo anterior, la Exposición de Motivos de la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público (LRJSP)⁷⁹, menciona 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 en el caso de la educación.

La referida Ley presta una especial atención a los órganos de cooperación, entre los que cabe destacar 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, antes aludidos.

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)⁸⁰ y constituida en 1986.

La Alta Inspección de Educación

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.

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. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley 3/2020, de 29 de diciembre, en su artículo 150, encomienda 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 estos.

79. < BOE-A-2015-10566 >

80. < BOE-A-1985-12978, artículo 28 >

A
B
C
D
E
F

- 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 financiadas, con cargo a los Presupuestos Generales del Estado, a los criterios generales que establezcan las disposiciones del Estado.

Las Áreas Funcionales de la Alta Inspección de Educación están integradas en las respectivas Delegaciones del Gobierno y se rigen por el Real Decreto 1330/1997, de 1 de agosto, actualizado por el Real Decreto 5/2014, de 10 de enero, y demás normas que les sean de aplicación (Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público). Dependen funcionalmente del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.

Conforme al plan aprobado, organiza sus actuaciones en función de cinco ejes:

- Vigilancia y control de la actividad de las distintas Administraciones educativas y otras administraciones, órganos, instituciones o sujetos del sector público con competencia normativa en materia educativa en coordinación con las Altas Inspecciones de las Comunidades Autónomas.
- Elaboración de informes motivados en relación directa o indirecta con el reparto competencial constitucional entre el Estado y las Comunidades Autónomas.
- Atención a solicitudes por escrito de particulares, en colaboración con la Unidad de Quejas y Sugerencias de la Oficina de Atención al Ciudadano (OAC) y tratamiento de información pública en relación con la gestión del Portal de Transparencia.
- Actualización y mejora de protocolos, modelos y herramientas técnico-jurídicas unificadas que permitan la elaboración y tratamiento de estadísticas, indicadores y estudios técnicos integrando datos proporcionados por las Altas Inspecciones de las Comunidades Autónomas.
- Impulso en la utilización de procesos formales de trabajo e intercambio de información entre las Altas Inspecciones de las Comunidades Autónomas.

En la **tabla B1.3.1** se detallan los informes realizados por la Alta Inspección en el Ministerio, según la vía u organismo solicitante de estos.

Tabla B1.3.1
Informes realizados por la Alta Inspección en el Ministerio de Educación y Formación Profesional según la vía u organismo solicitante. Curso 2022-2023

Origen	Tipo	Informes
Comunidades Autónomas	Informes normativa	608
	Requerimientos	15
	Cartas de colaboración	7
Congreso y Senado	Consultas parlamentarias	7
Instituciones y organismos	Organismos internacionales	1
	Casa Real	0
	Recursos con los Tribunales	10
Particulares	Unidad de quejas	56
	Otros	7

Fuente: Subdirección General de Centros, Inspección y Programas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La Conferencia Sectorial de Educación

En la dirección marcada por la LODE y la LRJSP, 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. Forman parte también de la Conferencia los miembros de los Consejos de Gobierno, titulares de educación, en representación de las Comunidades Autónomas. 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 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 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 Secretario de Estado de Educación, que es su Presidente.

En el Reglamento también se contemplan, como órganos de cooperación de la Conferencia Sectorial de carácter permanente, seis comisiones de direcciones generales responsables respectivamente de: Ordenación Académica, Centros Educativos, Personal, Programas Internacionales, Estadística Educativa y Formación Profesional.

En el curso que se analiza en este INFORME, la Conferencia Sectorial se reunió en siete ocasiones:

10. La Conferencia Sectorial de 2 de noviembre de 2022 aprobó los criterios de distribución y el reparto del crédito resultante para 2022 correspondientes a los Programas de Cooperación Territorial: de Educación Inclusiva y Bienestar emocional en el ámbito educativo. Asimismo, se aprobó el Acuerdo de la Conferencia de Educación sobre procedimiento aplicable a la convocatoria excepcional de estabilización de empleo temporal de larga duración a que se refieren las disposiciones adicionales sexta y octava de la Ley 20/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el empleo público. En dicha reunión también se informó sobre los siguientes asuntos: creación de la Red de Capacitación Digital (distribución de crédito); nuevo modelo de las pruebas de acceso a la universidad y aportación financiera del Ministerio para sufragar los costes derivados de la integración de los Profesores Técnicos de Formación Profesional en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria.
11. La segunda Conferencia Sectorial, celebrada el 2 de diciembre de 2022, fue de carácter extraordinario y se desarrolló por medios electrónicos aprobándose los criterios de distribución y el reparto de crédito para 2022 correspondiente al Programa de Cooperación Territorial para la creación de la Red de Centros de Capacitación Digital, dentro del componente 19 del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR).
12. La tercera Conferencia Sectorial, que se celebró el 13 de diciembre de 2022, aprobó los criterios de distribución y el reparto resultante para 2022 de los Programas de Cooperación Territorial: Impulso a la escolarización en el primer ciclo de Educación con nuevas plazas de titularidad pública y Financiación de gastos de escolarización en enseñanzas no universitarias, de régimen general, de personas desplazadas desde Ucrania.

A
B
C
D
E
F

13. La cuarta Conferencia Sectorial, que se celebró el 9 de marzo de 2023, sometió a consulta el Anteproyecto de Ley por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales.
14. En la quinta reunión de la Conferencia Sectorial, que tuvo lugar el 16 de marzo de 2023, se sometió a consulta el Proyecto de Real Decreto de Ordenación del Sistema de Formación Profesional. Al mismo tiempo, se presentaron los criterios de distribución de los fondos de los distintos Programas de Cooperación Territorial en el ámbito de la Formación Profesional para 2023.
15. En la sexta Conferencia Sectorial 10 de mayo se informó sobre los criterios de distribución y el reparto del crédito resultantes de los siguientes Programas de Cooperación Territorial para 2023:
 - Programa de Unidades de Acompañamiento y Orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable en los servicios educativos o psicopedagógicos situados en zonas/sectores escolares y centros rurales agrupados. (MRR).
 - Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento educativo en centros de especial complejidad educativa (Programa PROA+). (MRR).
 - Programa Código Escuela.
 - Programa de financiación de libros de texto y materiales didácticos.
 - Programa de Educación Inclusiva.
 - Programa de Bienestar Emocional en el ámbito educativo.
 - Formación, perfeccionamiento y movilidad del profesorado.
 - Desarrollo de acciones de calidad en Formación Profesional del Sistema Educativo Español.
 - Centros de capacitación digital (Mecanismo de Recuperación y Resiliencia).
 - Plan de Modernización de la Formación Profesional (Mecanismo de Recuperación y Resiliencia).

Asimismo, se consultó el Proyecto de Real Decreto por el que se regulan las condiciones para el acceso a la universidad y la normativa básica de la prueba de acceso y de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado.

Por último, a propuesta de algunas comunidades se procedió a analizar la situación de los alumnos en prácticas formativas como consecuencia de la disposición adicional quincuagésima segunda del Real Decreto de-Ley 2/2023, de 16 de marzo, de medidas urgentes para la ampliación de derechos de los pensionistas, la reducción de la brecha de género y el establecimiento de un nuevo marco de sostenibilidad del sistema público de pensiones, en el texto refundido de la ley general de seguridad social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 8/2015, de 30 de octubre.
16. La última reunión, de la Conferencia Sectorial tuvo lugar el 7 de junio de 2023, se llevó a cabo por correo electrónico, aprobándose los criterios de distribución y el reparto resultante de los Programas de Cooperación Territorial presentados en la sesión anterior.

Cooperación con las Comunidades Autónomas

El principio de cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas constituye uno de los principios fundamentales recogidos en nuestra normativa educativa. En la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas, corresponde al Estado la responsabilidad de promover Programas de Cooperación Territorial, 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 criterio para la distribución territorial de recursos económicos en los programas de cooperación territorial se debe tener presente su singularidad, con el fin de favorecer la igualdad de oportunidades. Se valora especialmente 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.

En el periodo del curso al que se refiere este INFORME, se desarrollaron, en colaboración con las Comunidades Autónomas, los Programas de Cooperación Territorial que a continuación se describen⁸¹.

81. < <https://www.educacionfydeportes.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion.html> >

Programa de Ayudas para la financiación de libros de texto y materiales didácticos⁸²

Este 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 59.849.010 euros (58.559.610 para distribuir entre las Comunidades Autónomas y 1.289.400 para las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla). La distribución de los fondos por Comunidades Autónomas se realizó teniendo en cuenta lo aprobado en la Conferencia Sectorial de 23 de junio de 2023 (Resolución de 21 de julio de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación⁸³). El criterio de distribución utilizado es el resultado del producto de dos variables: tasa del riesgo de pobreza por Comunidad Autónoma extraída de la «Encuesta de condiciones de vida 2020», elaborada por el Instituto Nacional de Estadística, y el número de alumnas y alumnos matriculados en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria, en cada Comunidad Autónoma, según los datos consolidados del curso 2019-2020 publicados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional (ver **tabla B1.3.2**).

Tabla B1.3.2

Distribución de las ayudas del programa para la financiación de libros de texto y materiales didácticos por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022

Unidades: euros

	Cuantía
Andalucía	16.095.947
Aragón	1.239.670
Asturias, Principado de	1.071.632
Balears, Illes	967.950
Canarias	3.563.569
Cantabria	610.309
Castilla y León	1.889.306
Castilla-La Mancha	3.316.396
Cataluña	8.125.736
Comunitat Valenciana	7.548.435
Extremadura	1.994.246
Galicia	3.005.209
Madrid, Comunidad de	6.087.622
Murcia, Región de	2.745.423
Rioja, La	298.160
Ceuta y Melilla	1.289.400
Total	59.849.010

Fuente: Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

82. < <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/ayudaslibros1.html> >

83. < BOE-A-2022-13095 >

El crédito se destina a la adquisición hasta el 31 de diciembre de 2023 de libros de texto y materiales didácticos de los cursos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria para alumnado de centros sostenidos con fondos públicos. Asimismo, y con el mismo límite temporal, las Comunidades Autónomas pueden destinar parte de dichos fondos para conceder ayudas para la adquisición de libros y materiales didácticos en los cursos correspondientes a las enseñanzas de Bachillerato y Formación Profesional de los centros sostenidos con fondos públicos.

Programa Educación Inclusiva⁸⁴

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), establece la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado (artículo 4.3, redacción dada por la Ley 3/2020, de 29 de diciembre, LOMLOE). Se señala que, cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, conforme a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera.

La finalidad del Programa de Educación Inclusiva es incrementar la provisión y optimizar la organización de recursos especializados que atiendan a la diversidad del alumnado, impulsar la detección e intervención precoces y potenciar el papel central de las familias en las etapas iniciales del proceso educativo.

Sus objetivos son:

- Actualizar y ajustar las medidas de atención a la diversidad (organizativas y de recursos) que garanticen la educación inclusiva en las primeras etapas educativas.
- Impulsar acciones dirigidas a fomentar y facilitar la colaboración de las familias en la vida del centro y desarrollar sentimiento de pertenencia.
- Establecer procedimientos que garanticen la detección precoz e intervención temprana.
- Asegurar atención especializada para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que requiere una respuesta educativa diferente a la ordinaria.

El programa está destinado a centros sostenidos con fondos públicos que escolaricen alumnado de la etapa de Educación Infantil y los dos primeros ciclos de Educación Primaria.

El plazo de ejecución del programa de Educación inclusiva correspondiente al presupuesto del año 2022 fue desde el 1 de septiembre de 2022 hasta el 31 de agosto de 2023. Se dispuso de un crédito de 38.000.000 euros y su distribución por Comunidades Autónomas se realizó teniendo en cuenta lo aprobado en la Conferencia Sectorial de Educación de 2 de noviembre de 2022 (Resolución de 14 de diciembre de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación⁸⁵) (**ver tabla B1.3.3**). El Ministerio de Educación y Formación Profesional aportó los fondos en función de los siguientes criterios: el número de estudiantes en Educación Infantil y en los dos primeros ciclos de Educación Primaria; la dispersión de la población e insularidad, y el nivel de estudios de la población de entre 25 y 64 años en cada Comunidad Autónoma.

Tabla B1.3.3
Distribución de las ayudas del programa Educación Inclusiva por Comunidades Autónomas. Año 2022

Unidades: euros

	Cuantía
Andalucía	7.580.227
Aragón	1.213.127
Asturias, Principado de	857.300
Balears, Illes	1.202.457
Canarias	1.693.767

Continúa

84. < <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/educacion-inclusiva.html> >

85. < BOE-A-2022-21791 >

Tabla B1.3.3 Continuación
Distribución de las ayudas del programa Educación Inclusiva por Comunidades Autónomas. Año 2022

Unidades: euros

	Cuantía
Cantabria	758.313
Castilla y León	1.862.272
Castilla-La Mancha	1.962.507
Cataluña	6.333.306
Comunitat Valenciana	3.829.083
Extremadura	1.142.822
Galicia	2.248.126
Madrid, Comunidad de	5.314.735
Murcia, Región de	1.547.328
Rioja, La	454.630
Total	59.849.010

Fuente: Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Programa Bienestar Emocional en el ámbito educativo⁸⁶

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el bienestar emocional «es un estado de ánimo en el cual la persona se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, trabajar productivamente y contribuir a la comunidad». La OMS define, por otro lado, la salud mental como «un estado de bienestar en el cual cada individuo desarrolla su potencial, puede afrontar las tensiones de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera, y puede aportar algo a su comunidad». El bienestar emocional y la salud mental, si bien componen dos categorías de análisis diferentes, pueden considerarse profundamente interrelacionadas la una con la otra, con espacios comunes e interrelaciones manifiestas.

El Programa Bienestar Emocional en el ámbito educativo se diseñó en sintonía con las líneas de la Estrategia Nacional de Salud Mental, con el objeto de ayudar a cubrir las necesidades de atención que el alumnado pueda mostrar en los campos del bienestar emocional y salud mental desde la perspectiva de la intervención educativa.

Objetivos del programa

- Potenciar entre el profesorado, equipos directivos, equipos de orientación e inspección educativa la formación específica en alfabetización e indicadores en bienestar emocional y en salud mental que contribuya a la detección temprana de casos y a crear un ambiente escolar positivo y seguro.
- Impulsar la formación que contribuya a una intervención basada en el buen trato en la infancia y la adolescencia y el respeto de los derechos fundamentales de niñas, niños y adolescentes.
- Facilitar el conocimiento del profesorado, equipos directivos, equipos de orientación e inspección educativa de los protocolos activos de derivación del alumnado en situación de riesgo a los servicios de atención primaria de salud mental.
- Promover la divulgación de buenas prácticas que sirvan para promocionar el bienestar emocional del alumnado y para realizar el seguimiento de casos de salud mental en el ámbito educativo, para paliar los posibles efectos provocados en el desarrollo académico, personal y social del alumno y para combatir el estigma.
- Difundir actuaciones para sensibilizar y prevenir sobre el abuso de las TIC en la infancia y adolescencia y las conductas adictivas con y sin sustancias.

86. < <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/bienestar-emocional.html> >

- Favorecer la intervención comunitaria en el campo de la salud mental y el desarrollo del bienestar emocional, proporcionando las conexiones entre los profesionales de los centros escolares, los centros sanitarios y los colectivos locales que apoyen a la infancia y juventud.
- Elaborar y difundir materiales e instrumentos que contribuyan a la formación e información de la comunidad educativa sobre bienestar emocional y salud mental.
- Aumentar los recursos humanos en las secciones y departamentos de apoyo y orientación escolar, teniendo en cuenta las particularidades y diferencias propias en las estructuras de cada administración educativa autonómica, orientadas a la intervención en el campo de la promoción del bienestar emocional y de la salud mental del alumnado.

Los destinatarios de este programa son las comunidades educativas en general de los centros sostenidos con fondos públicos.

En el año 2022, el programa Bienestar Emocional en el ámbito educativo dispuso de un crédito de 5.000.000 euros y su distribución por Comunidades Autónomas se realizó teniendo en cuenta lo aprobado en el Acuerdo de Conferencia Sectorial de Educación de 2 de noviembre de 2022 (Resolución de 14 de diciembre de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación⁸⁷) (ver tabla B1.3.4). El Ministerio de Educación y Formación Profesional aportó los fondos en función de los siguientes criterios: el número de alumnos y alumnas del tercer ciclo de Educación Primaria escolarizados en centros sostenidos con fondos públicos; el número de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de Grado Básico y Grado Medio escolarizados en centros sostenidos con fondos públicos, y la dispersión de la población e insularidad.

Tabla B1.3.4
Distribución de las ayudas del programa de Bienestar Emocional en el ámbito educativo por Comunidades Autónomas. Año 2022

Unidades: euros	
	Cuantía
Andalucía	972.997
Aragón	156.340
Asturias, Principado de	117.494
Baleares, Illes	154.658
Canarias	258.263
Cantabria	103.719
Castilla y León	258.143
Castilla-La Mancha	261.553
Cataluña	806.696
Comunitat Valenciana	546.359
Extremadura	154.080
Galicia	297.987
Madrid, Comunidad de	640.311
Murcia, Región de	211.610
Rioja, La	59.790
Total	5.000.000

Fuente: Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

87. < BOE-A-2022-21790 >

Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo PROA+ (2022-2023)⁸⁸

Para el planteamiento de este programa se tienen en cuenta los siguientes principios pedagógicos recogidos en la LOMLOE (en adelante, principios pedagógicos PROA+):

- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades en el acceso, el proceso y resultados educativos, y la no segregación dentro de los centros.
- La educación inclusiva como principio fundamental, donde todos los jóvenes aprenden juntos y se atiende la diversidad de todo el alumnado.
- Las expectativas positivas sobre las posibilidades de éxito de todo el alumnado.
- El acompañamiento y orientación, prevención y detección temprana de las dificultades de aprendizaje, y puesta en marcha de mecanismos de refuerzo tan pronto se detectan las dificultades.
- La relevancia de la educación no cognitiva (socioemocional) para los aprendizajes y bienestar futuro y el uso del conocimiento acumulado para la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

El objetivo general es poner en marcha un mecanismo de ayuda para el fortalecimiento de los centros financiados con fondos públicos que afrontan una mayor complejidad educativa, a través de las Administraciones educativas competentes, para apoyar las actuaciones de esos centros durante el período 2021-2024. Estas actuaciones deben servir para cambiar la cultura del centro a través de la generación de expectativas positivas para todo el alumnado, procesos de enseñanza-aprendizaje que generen satisfacción en todos los actores implicados, y la potenciación de un clima inclusivo en el centro, todo ello, de forma paulatina y sostenible, para encaminarlo hacia el éxito escolar de todo el alumnado, que constituye su objetivo último. Para la consecución de tal fin, se han establecido una serie de hitos que alcanzar:

Objetivos intermedios:

- Incrementar los resultados escolares de aprendizajes cognitivos y socioemocionales.
- Reducir el número de alumnos y alumnas que repite curso.
- Reducir el número de alumnos y alumnas que presenta dificultades para el aprendizaje.
- Reducir el absentismo escolar, mejorando las fases del proceso de aprendizaje. Objetivos de actitudes en el centro.
- Conseguir y mantener un buen clima inclusivo en el centro.
- Conseguir y mantener un buen nivel de satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conseguir y mantener expectativas positivas del profesorado sobre todo el alumnado.
- Avanzar hacia una escuela inclusiva y sin segregación interna en el centro.

Objetivo de desarrollo de estrategias y actividades palanca:

- Aplicar estrategias y actividades palanca facilitadoras de los objetivos intermedios y de actitudes en el centro.

Objetivos de recursos:

- Estabilizar el equipo docente y profesional durante la duración del programa, formándolo en liderazgo pedagógico y en las competencias necesarias para reducir el abandono escolar temprano y alcanzar los objetivos del programa.
- Integrar la educación formal, no formal e informal al servicio de los objetivos intermedios.
- Utilizar los recursos disponibles para la consecución de los objetivos del programa de forma eficiente y eficaz.

Objetivos de entorno:

- Colaborar en el aseguramiento de unas adecuadas condiciones de educabilidad para todo el alumnado.
- Contribuir a reducir la segregación entre los centros educativos.

88. < <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/proa.html> >

Los destinatarios son los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria sostenidos con fondos públicos que cuenten con, al menos, un 30 % de alumnado educativamente vulnerable, así como centros rurales o insulares, ubicados en zonas deprimidas o con gran dispersión de la población. Se entiende por alumnado vulnerable en un sentido amplio aquel que presente alguna de estas circunstancias: necesidades asistenciales (alimentación, vivienda y suministros básicos, etc.), escolares (clima familiar propicio, brecha digital, material escolar, etc.), necesidades socioeducativas (actividades complementarias, extraescolares, etc.), necesidades educativas especiales, altas capacidades, dificultades específicas de aprendizaje, incorporación tardía en el sistema educativo, dificultades para el aprendizaje por necesidades no cubiertas. Todas ellas, barreras que condicionan, potencial o efectivamente, las posibilidades de éxito educativo del alumnado. Los centros deben contar con el compromiso de, al menos, el 60 % del claustro de profesorado. El destinatario último es el alumnado de Educación Infantil, Educación Básica y enseñanzas postobligatorias de dichos centros, con atención a los más vulnerables educativamente.

El programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo en centros de especial complejidad educativa (Programa PROA+), dispuso de un crédito de 118.184.140 euros cuya distribución, según el territorio, queda reflejada en la **tabla B1.3.5**. El crédito estuvo a cargo del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia en el marco del componente 21 «Modernización y Digitalización del Sistema Educativo, incluida la educación temprana de 0-3 años». El reparto de los fondos según la Comunidad Autónoma se realizó en función del nivel de estudios de la población de 25 a 64 años, de la tasa de idoneidad (complementario)

Tabla B1.3.5
Distribución de los fondos del programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo PROA+ por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022

Unidades: euros	
	Cuantía
Andalucía	23.733.396
Aragón	3.949.793
Asturias, Principado de	2.887.266
Baleares, Illes	3.910.871
Canarias	5.873.582
Cantabria	2.538.227
Castilla y León	5.728.907
Castilla-La Mancha	6.901.780
Cataluña	14.556.901
Comunitat Valenciana	11.277.994
Extremadura	4.271.208
Galicia	6.436.619
Madrid, Comunidad de	10.836.180
Murcia, Región de	5.727.313
Navarra, Com. Foral de	2.704.474
País Vasco	4.712.460
Rioja, La	2.137.169
Ceuta	259.188
Melilla	224.012
Total	118.667.340

Fuente: Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

a los 15 años y de la dispersión de la población e insularidad, y estaban ponderados según el número de estudiantes de Educación Infantil, Educación Básica y Bachillerato de cada Comunidad. A las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla se asignaron 483.200 euros del presupuesto de gastos del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El Programa PROA+ se estructura en torno a cinco líneas estratégicas, inspiradas por los principios pedagógicos PROA+, de actuación sobre las que los centros tendrán que focalizar sus actividades palanca en el Plan de mejora.

1. Asegurar las condiciones mínimas de educabilidad del alumnado.
2. Apoyar al alumnado con dificultades para el aprendizaje.
3. Desarrollar actitudes positivas en el centro.
4. Mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de aquellos aspectos de las competencias básicas con dificultades de aprendizaje.
5. Aplicar nuevas formas de organización y gestión del centro orientadas a mejorar el éxito educativo de todo el alumnado, contemplando infraestructuras estratégicas y la mejora de la calidad y estabilidad del profesorado o profesionales que participen en el desarrollo del programa.

Programa de Unidades de Acompañamiento y Orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable UAO (2022-2023)⁸⁹

Este programa, que se desarrollará durante el periodo 2021-2024, se plantea como una medida innovadora con una función específica: acompañar las trayectorias educativas del alumnado más vulnerable de una zona o sector –desde educación Primaria hasta el final de la ESO y Bachillerato– con el fin de prevenir fracasos y promover su aprendizaje y éxito escolar, en colaboración con otros profesionales de la zona o sector

En colaboración con los recursos educativos y psicopedagógicos de la zona, del distrito, del centro rural agrupado, el programa tiene como objetivos: prevenir del absentismo escolar desde Educación Primaria mediante acciones coordinadas de acompañamiento; contribuir a la reducción del abandono escolar antes de finalizar la educación secundaria postobligatoria mediante el diseño de propuestas formativas personalizadas y actividades de tutorización y orientación académico-profesional incardinadas en el contexto comunitario; acompañar a las familias de este alumnado, ofreciéndoles habilidades y recursos para que puedan lograr una mejor comprensión y una mayor implicación en los procesos educativos de sus hijos e hijas; fomentar la toma de decisiones educativas basadas en datos, y fortalecer las redes de colaboración entre los miembros y recursos de la comunidad educativa extensa y complementar las acciones de otros programas específicamente dirigidas a favorecer el éxito escolar del alumnado en situación de vulnerabilidad educativa.

Los destinatarios son el alumnado más vulnerable de centros sostenidos con fondos públicos de Educación Primaria y Secundaria, en riesgo de repetición y abandono del sistema educativo. Las unidades de orientación se sitúan en zonas o sectores escolares, según la organización territorial de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica de las Administraciones educativas y teniendo en cuenta la singularidad del alumnado en zonas rurales.

El crédito de este programa en 2022 ascendió a un total del 39.000.000,00 euros, de los que 38.521.000 euros se asignaron a las Comunidades Autónomas y cuya distribución se realizó según el Acuerdo de Conferencia Sectorial de Educación de 23 de junio de 2022 (Resolución de 21 de julio de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación⁹⁰) en función de los siguientes criterios: el nivel de estudios de la población de 25 a 64 años, del abandono temprano de la educación y formación y de la dispersión de la población e insularidad, ponderados según el número de estudiantes de Educación Básica y Bachillerato de cada Comunidad Autónoma. La distribución del crédito por Comunidades y Ciudades Autónomas se refleja en la **tabla B1.3.6**.

Las actuaciones fueron:

- Identificar al alumnado en riesgo de repetición desde 2.º de Primaria, así como de abandono de la ESO (incluyendo FP Básica) o un Ciclo formativo de Grado Medio o Bachillerato.

89. < <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/uao.html> >

90. < BOE-A-2022-13093 >

- Acompañar la trayectoria educativa de este alumnado desde educación Primaria, promoviendo los aprendizajes no logrados.
- Informar al tutor o tutora, centro y, en su caso, al Servicio de Inspección Educativa a través de los cauces que la Administración autonómica determine.
- Participar en acciones relacionadas con los distintos Planes del Proyecto Educativo de Centro focalizadas en este alumnado, realizar actuaciones personalizadas y hacer su seguimiento mediante tutorías individualizadas con el alumnado y sus familias,
- Ayudar a mejorar la cooperación entre los diferentes marcos de aprendizaje, contribuyendo a promover múltiples planteamientos y contextos de aprendizaje, no formales e informales:
- Colaborar con los servicios educativos y de Orientación de la zona o sector, y con los centros para mejorar los procesos de transición de este alumnado entre etapas.
- Asegurar que el Consejo orientador (2.º y 4.º ESO) recoja el potencial, limitaciones y necesidades educativas de este alumnado, colaborando con su tutor o tutora en el diseño del mejor itinerario para la continuidad y avance de su educación o formación.
- Incorporarse y participar en la Comisión de Absentismo escolar correspondiente para promover acciones de prevención, intervención y seguimiento:
- Contribuir a desarrollar actuaciones y metodologías que propicien el contacto del alumnado con el mundo del trabajo y el entorno comunitario.

Tabla B1.3.6

Distribución de los fondos del programa Unidades de Acompañamiento y Orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable UAO por Comunidades Autónomas y Ciudades Autónomas. Año 2022

Unidades: euros

	Cuantía
Andalucía	9.514.918
Aragón	923.790
Asturias, Principado de	523.952
Balears, Illes	1.096.100
Canarias	1.977.736
Cantabria	395.100
Castilla y León	1.826.852
Castilla-La Mancha	2.247.844
Cataluña	6.313.775
Comunitat Valenciana	3.901.686
Extremadura	1.194.074
Galicia	1.991.776
Madrid, Comunidad de	3.067.841
Murcia, Región de	1.762.642
Navarra, Com. Foral de	483.131
País Vasco	1.043.362
Rioja, La	256.421
Ceuta y Melilla	479.000
Total	39.000.000

Fuente: Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Programa de impulso de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil⁹¹

Este programa persigue la extensión del derecho de los niños y niñas a disponer de una plaza accesible, asequible, inclusiva y de alta calidad en el primer ciclo de Educación Infantil con la creación de nuevas plazas del Primer Ciclo de Educación Infantil de titularidad pública (prioritariamente de 1 y 2 años). En su progresiva implantación, se debe priorizar el acceso del alumnado en zonas con mayor incidencia de riesgo de pobreza o exclusión social y su extensión a áreas rurales. La ampliación de la escolarización en este ciclo tiene que atender a la compensación de los efectos que las desigualdades de origen económico, social, territorial y cultural del alumnado.

El programa está destinado a niños y niñas menores de tres años y a sus familias.

Dispuso de un crédito de 333.989.998 del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia. La distribución por Comunidades Autónomas se aprobó en Acuerdo de Conferencia Sectorial de 13 de diciembre de 2022 (Resolución de 28 de diciembre de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación⁹²). La asignación a Ceuta y Melilla ascendió 2.963.100 euros (ver **tabla B1.3.7**).

Tabla B1.3.7
Distribución de los fondos del programa impulso de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022

Unidades: euros	
	Cuantía
Andalucía	61.111.206
Aragón	9.197.150
Asturias, Principado de	6.647.805
Balears, Illes	12.238.475
Canarias	19.639.404
Cantabria	4.361.510
Castilla y León	19.062.345
Castilla-La Mancha	18.821.394
Cataluña	55.104.270
Comunitat Valenciana	34.621.907
Extremadura	10.381.221
Galicia	17.303.928
Madrid, Comunidad de	26.627.502
Murcia, Región de	19.940.658
Navarra, Com. Foral de	5.944.836
País Vasco	7.689.743
Rioja, La	2.333.544
Ceuta y Melilla	2.963.100
Total	333.989.998

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

91. < <https://www.educacionfydeportes.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/primer-ciclo-infantil.html> >

92. < BOE-A-2023-444 >

A
B
C
D
E
F

El Ministerio de Educación y Formación Profesional distribuye los fondos en función del nivel de estudios de la población de 25 a 64 años, las tasas netas de escolaridad a los 0, 1 y 2 años, la población 0-2 años y de la dispersión de la población e insularidad.

Las actuaciones están dirigidas tanto a centros de titularidad de la Administración autonómica como local, para la construcción de aulas o rehabilitación y equipamiento de edificios de centros educativos que necesiten reformas para la adecuación de sus espacios a las necesidades educativas del alumnado de este ciclo educativo, y a la construcción de nuevas escuelas infantiles y su equipamiento.

Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia

Los tres programas descritos –PROA+, UAO y Programa de impulso a la escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil– forman parte del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia y obtienen financiación del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia.

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 mediante 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.

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 2021 se firmó un convenio entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Federación Española de Municipios y Provincias para desarrollar actuaciones en materia de educación en el ámbito local, para mejorar su calidad y contribuir a la plena integración de la acción educativa en la vida local. En dicho convenio se detalla el ámbito de colaboración entre ambas instituciones:

1. Impulsar procesos que permitan el conocimiento compartido y la puesta en práctica de las políticas públicas educativas desarrolladas desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional y desde las Corporaciones locales, para contribuir a potenciar y mejorar la gestión educativa de las Administraciones locales.

2. Promover el desarrollo de investigaciones y estudios sobre políticas educativas con la finalidad de elaborar indicadores y recomendaciones que ayuden a todos los responsables educativos a disponer de información actualizada, facilitando el desarrollo y difusión de iniciativas educativas en el ámbito local.
3. Incentivar la formación y el intercambio de experiencias de responsables políticos municipales de iniciativas de común interés para el Ministerio de Educación y Formación Profesional y Corporaciones locales, que contribuyan a la toma de decisiones en el ámbito local. Prestando especial atención a las medidas adoptadas para paliar los perjuicios ocasionados en el contexto educativo local por la pandemia de la COVID-19; así como en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, en particular los ligados a la educación y a la sostenibilidad medioambiental.
4. Ofertar diferentes medios de formación a los responsables de la gestión educativa municipal mediante la celebración de jornadas, encuentros, seminarios, congresos o cursos de formación. Contando con la presencia de todos los actores que intervienen en el espacio educativo a nivel local.
5. Editar publicaciones y estudios que favorezcan el conocimiento y la difusión de asuntos relacionados con la gestión educativa local.

Para la realización de actividades conjuntas en el ámbito local, al amparo del convenio firmado entre ambas instituciones, durante el año 2022 se destinaron 64.000 euros. La financiación se transfirió a través de un convenio específico para canalizar la subvención nominativa a favor de la Federación Española de Municipios y Provincias que figura en la Ley 22/2022, de 28 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2022, mediante Resolución de 8 de noviembre de 2022, de la Secretaría General Técnica.

Las actuaciones objeto de subvención podían llevarse a cabo hasta el 30 de junio de 2023 y fueron:

1. Ejecución de las fases de coordinación, impartición en varias localidades del territorio nacional y documentación de las sesiones en que se articulará el Seminario sobre Educación Infantil y el Encuentro Nacional sobre Educación, dirigidos a los gobiernos locales.
2. Conclusión de la actualización de la *Guía para proyectar y construir escuelas infantiles*. Elaboración del documento final y trabajos de diseño y maquetación para su publicación.
3. Presentación en diversos municipios del territorio nacional de la *Guía para proyectar y construir escuelas infantiles* y difusión a los gobiernos locales.
4. Convocatoria y desarrollo del «VII Concurso de buenas prácticas municipales en la prevención y actuación frente al absentismo y mejora de la convivencia escolar», para promover su reconocimiento, así como el intercambio de experiencias, ideas y programas exitosos, acometidos bajo el liderazgo de los gobiernos locales en todo el territorio nacional.
5. Edición y difusión del *VI Catálogo de Buenas Prácticas municipales en la prevención y actuación frente al absentismo y mejora de la convivencia escolar*, en el que se incluirán los programas premiados en el VI Concurso, celebrado en 2021.
6. Actualización de la guía *La Concejalía de Educación*, con vistas a la formación e información de los y las responsables de esta materia en los gobiernos locales.

B2 Ordenación de las enseñanzas

B2.1 Ordenación del sistema educativo

De acuerdo con lo regulado por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación⁹³, las enseñanzas en nuestro sistema educativo se organizan en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles, de forma que se asegure la transición entre unos y otros y, en su caso, dentro de cada uno de ellos. Las enseñanzas que ofrece el sistema educativo son las siguientes:

93. < BOE-A-2006-7899 >

A

Educación Infantil.

B

Educación Primaria.

Educación Secundaria Obligatoria.

C

Bachillerato.

Formación Profesional.

D

Enseñanzas de Idiomas.

Enseñanzas Artísticas.

E

Enseñanzas Deportivas.

Educación de Personas Adultas.

F

Enseñanza Universitaria.

La Educación Infantil constituye una etapa educativa con identidad propia y tiene carácter voluntario. El segundo ciclo de la educación infantil es gratuito.

La Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y los Ciclos Formativos de Grado Básico constituyen la educación básica, que es obligatoria y gratuita.

La educación secundaria se divide en Educación Secundaria Obligatoria y educación secundaria postobligatoria. Conforman la educación secundaria postobligatoria el Bachillerato, la Formación Profesional de Grado Medio, las Enseñanzas Artísticas Profesionales, tanto de Música y de Danza como de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio, y las Enseñanzas Deportivas de Grado Medio.

Constituyen la educación superior la Enseñanza Universitaria, que se regula por sus normas específicas, 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.

La Educación de Personas Adultas incluye una oferta conducente a títulos oficiales y facilita la incorporación a las distintas enseñanzas, así como la posibilidad de validar la experiencia adquirida por otras vías.

Son enseñanzas de régimen especial las de idiomas, las artísticas y las deportivas.

Todas las enseñanzas previstas en la ley se deben adaptar al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Dicha adaptación debe garantizar el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo.

Para el alumnado que no pueda asistir de modo regular a los centros docentes, se contempla la existencia de una oferta adecuada de educación a distancia o, en su caso, de apoyo y atención educativa específica.

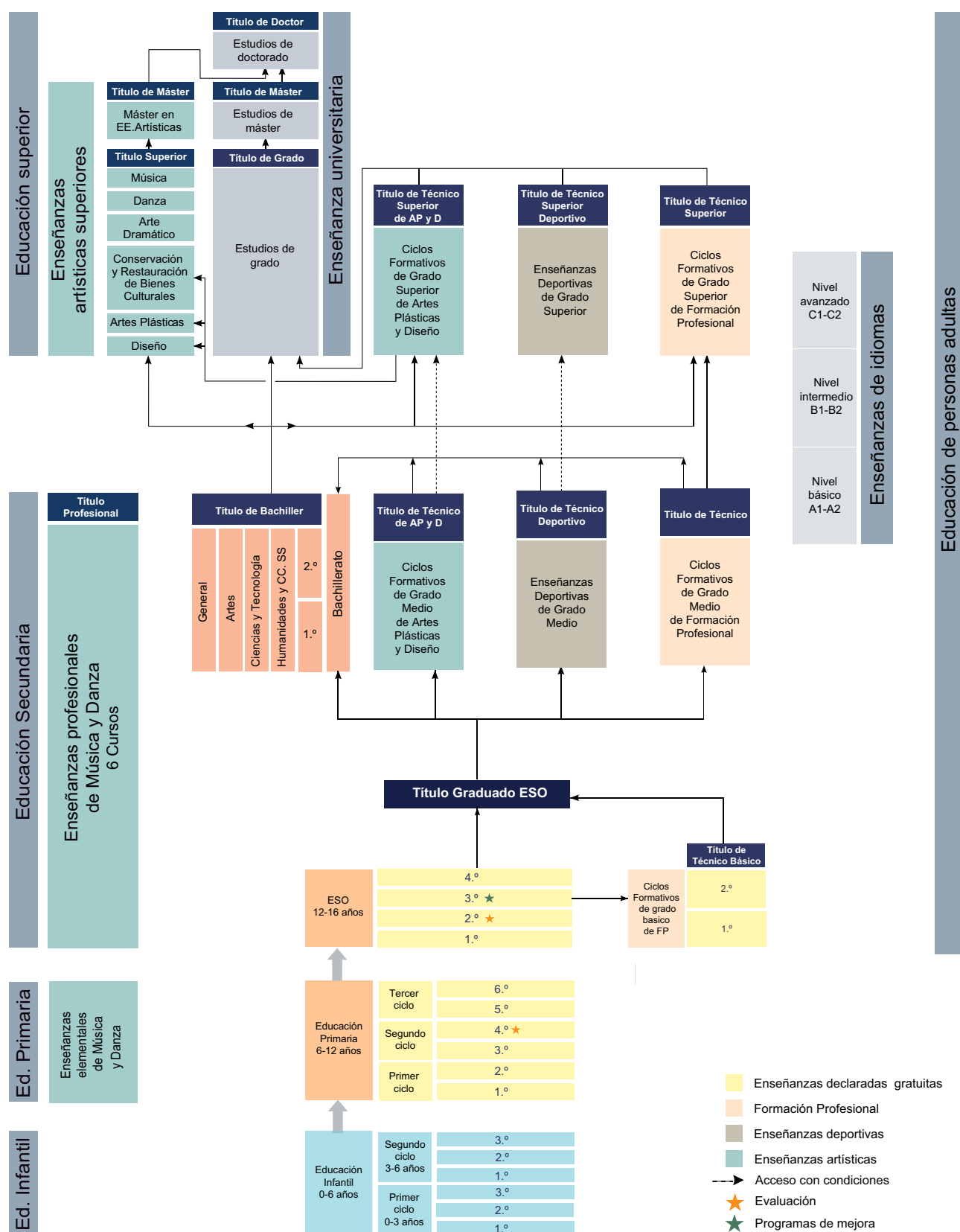
Por lo que respecta a la educación no formal, la misma se concibe en el marco de una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida. El artículo 5 de la LOE establece que la misma se dirige a personas de cualquier edad, con especial interés en la infancia y la juventud, y comprende todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social. La Ley también promueve la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que esta contribuya a la adquisición de competencias para un pleno desarrollo de la personalidad.

La estructura del sistema educativo español, definido por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre⁹⁴, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), queda reflejada en la **figura B2.1.1**.

94. < BOE-A-2020-17264 >

A
B
C
D
E
F

Figura B2.1
Sistema educativo español según la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

B2.2 Las enseñanzas del sistema educativo en el curso 2022-2023: Ordenación básica del Estado

En lo que concierne a las enseñanzas de régimen general, en el curso 2022-2023, se implantó en Educación Infantil lo previsto en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Asimismo, se implantó en los cursos impares de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Ciclos Formativos de Grado Básico y Bachillerato lo previsto en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria; en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria; y en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

En cuanto a las Enseñanzas Artísticas, durante el curso 2022-2023 se trabajó en el Proyecto de Ley por la que se regulan las Enseñanzas Artísticas Superiores y se establece la organización y equivalencias de las Enseñanzas Artísticas Profesionales, para dar cumplimiento al mandato de la disposición adicional novena de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), previéndose la culminación de dicho proceso el próximo curso.

Se incluye, a continuación, una aproximación a las novedades normativas que han afectado a las distintas enseñanzas que conforman el sistema educativo durante el curso 2022-2023.

Educación Infantil

En el curso 2022-2023, se implantaron en Educación Infantil, las previsiones reguladas en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero⁹⁵, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Este real decreto define los objetivos, fines y principios generales y pedagógicos del conjunto de la etapa, así como las competencias clave cuyo desarrollo deberá iniciarse desde el comienzo mismo de la escolarización. Además, para cada una de las tres áreas establecidas, se fijan las competencias específicas previstas para la etapa, así como los criterios de evaluación y los saberes básicos establecidos para cada ciclo. Por otra parte, con carácter meramente orientativo y con el fin de facilitar al profesorado su propia práctica, se propone una definición de situación de aprendizaje y se establecen principios para su diseño. Por último, se incluyen en esta norma otras disposiciones referidas a aspectos esenciales de la ordenación de la etapa, como la evaluación, la atención a las diferencias individuales y la autonomía de los centros.

Educación Primaria

En el curso 2022-2023, se implantó en los cursos impares de Educación Primaria lo previsto en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo⁹⁶, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. En los cursos segundo, cuarto y sexto, siguieron siendo de aplicación las enseñanzas mínimas reguladas en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero⁹⁷, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, si bien los estándares de aprendizaje evaluables que figuran en los anexos del citado real decreto pasaron a tener un carácter meramente orientativo. Del mismo modo, siguió siendo de aplicación para estos mismos cursos pares lo establecido en el Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre⁹⁸, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional.

En cuanto a los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en el cuerpo de maestros, se modificó la Orden ECD/191/2012, de 6 de febrero⁹⁹, para hacer extensiva a otras especialidades docentes de lengua extranjera la aplicación de los temarios en vigor para las especialidades de inglés y de francés

95. < BOE-A-2022-1654 >

96. < BOE-A-2022-3296 >

97. < BOE-A-2014-2222 >

98. < BOE-A-2021-18812 >

99. < BOE-A-2012-1825 >

Educación Secundaria Obligatoria

En el curso 2022-2023, se implantó en los cursos impares de Educación Secundaria Obligatoria lo previsto en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo¹⁰⁰, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. En los cursos segundo y cuarto, siguieron siendo de aplicación las enseñanzas mínimas reguladas en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre¹⁰¹, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, si bien los estándares de aprendizaje evaluables que figuran en los anexos del citado real decreto pasaron a tener un carácter meramente orientativo. Del mismo modo, siguió siendo de aplicación para estos mismos cursos pares lo establecido en el Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre¹⁰², por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional.

Por otra parte, en desarrollo de lo establecido en la disposición adicional cuadragésima séptima de la LOE y con el objetivo de regular, entre otros, las condiciones en las que deberá promocionar el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria a un curso del nuevo sistema con materias pendientes del currículo anterior, se promulgó del Real Decreto 205/2023, de 28 de marzo¹⁰³, por el que se establecen medidas relativas a la transición entre planes de estudios, como consecuencia de la aplicación de la LOMLOE.

Por último, las modificaciones introducidas por la LOMLOE y por el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, hizo también necesaria la publicación del Real Decreto 286/2023, de 18 de abril¹⁰⁴, por el que se regula la asignación de materias en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato a las especialidades de distintos cuerpos de funcionarios docentes, y se modifican diversas normas relativas al profesorado de enseñanzas no universitarias. Análogamente, se dictó el Real Decreto 187/2023, de 21 de marzo¹⁰⁵, por el que se modifica el Real Decreto 860/2010, de 2 de julio, por el que se regulan 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, y se establece, a efectos de continuidad de la actividad docente en estos centros, la correspondencia entre determinadas materias.

Bachillerato

En el curso 2022-2023, se implantó en el primer curso de Bachillerato lo previsto en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril¹⁰⁶, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. En el segundo curso, siguieron siendo de aplicación las enseñanzas mínimas reguladas en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre¹⁰³, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, si bien los estándares de aprendizaje evaluables que figuran en los anexos del citado real decreto pasaron a tener un carácter meramente orientativo. Del mismo modo, siguió siendo de aplicación para este segundo curso lo establecido en el Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre¹⁰⁴, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional.

Por otra parte, en desarrollo de lo establecido en la disposición adicional cuadragésima séptima de la LOE y con el objetivo de regular, entre otros, las condiciones en las que deberá promocionar el alumnado de Bachillerato a un curso del nuevo sistema con materias pendientes del currículo anterior, se promulgó del Real Decreto 205/2023, de 28 de marzo¹⁰⁵, por el que se establecen medidas relativas a la transición entre planes de estudios, como consecuencia de la aplicación de la LOMLOE.

Asimismo, con el fin de adaptar a la nueva ordenación del Bachillerato las condiciones para autorizar determinadas convalidaciones entre materias de educación secundaria y asignaturas de las enseñanzas profesionales de Música y de Danza, se publicó el Real Decreto 14/2023, de 17 de enero¹⁰⁷, por el que se modifica el Real Decreto 242/2009, de 27 de febrero, por el que se establecen convalidaciones entre las enseñanzas profesionales de Música y de Danza y la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, así como los

100. < BOE-A-2022-4975 >

101. < BOE-A-2015-37 >

102. < BOE-A-2021-18812 >

103. < BOE-A-2023-7939 >

104. < BOE-A-2023-9553 >

105. < BOE-A-2023-7411 >

106. < BOE-A-2022-5521 >

107. < BOE-A-2023-1190 >

efectos que sobre la materia de Educación Física deben tener la condición de deportista de alto nivel o alto rendimiento y las enseñanzas profesionales de Danza.

Las modificaciones introducidas por la LOMLOE y por el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, hizo necesaria la promulgación del Real Decreto 286/2023, de 18 de abril¹⁰⁸, por el que se regula la asignación de materias en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato a las especialidades de distintos cuerpos de funcionarios docentes, y se modifican diversas normas relativas al profesorado de enseñanzas no universitarias. Análogamente, se dictó el Real Decreto 187/2023, de 21 de marzo¹⁰⁹, por el que se modifica el Real Decreto 860/2010, de 2 de julio, por el que se regulan 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, y se establece, a efectos de continuidad de la actividad docente en estos centros, la correspondencia entre determinadas materias.

Por último, con respecto al acceso a los estudios universitarios oficiales de Grado, se publicó la Orden PCM/63/2023, de 25 de enero¹¹⁰, por la que se determinan 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 2022-2023, que incluye, además, la regulación de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, siguiendo las mismas directrices que la orden del curso anterior. Asimismo, se establecieron las adaptaciones de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad a las necesidades y situación de los centros españoles en el exterior del territorio nacional, los programas educativos en el exterior, los programas internacionales, el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros y las enseñanzas a distancia mediante la Resolución, de 13 de febrero de 2023¹¹¹, de la Subsecretaría, por la que se publica la Resolución de 8 de febrero de 2023, conjunta de la Secretaría de Estado de Educación y la Secretaría General de Universidades.

Formación Profesional

Durante el curso que se examina, la labor normativa llevada a cabo en el ámbito de la Formación Profesional fue importante, según se indica a continuación:

- Real Decreto 748/2022, de 13 de septiembre¹¹², por el que se establece un certificado de profesionalidad de Servicio de entrega y recogida domiciliaria, de la familia profesional Comercio y Marketing, que se incluye en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad.
- Orden EFP/942/2022, de 23 de septiembre¹¹³, del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueba la oferta formativa del sistema de Formación Profesional en el ámbito laboral asociada al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y estableció las bases reguladoras, así como las condiciones para su financiación.
- Real Decreto 800/2022, de 4 de octubre¹¹⁴, reguló la integración del profesorado del Cuerpo, a extinguir, de Profesores Técnicos de Formación Profesional en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, y se modificaron diversos reales decretos relativos al profesorado de enseñanzas no universitarias.
- Real Decreto 883/2022, de 18 de octubre¹¹⁵, por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales de las familias profesionales Agraria, Edificación y Obra Civil, Electricidad y Electrónica, y Fabricación Mecánica, que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y se suprime una cualificación profesional de la familia profesional Energía y Agua, establecida por el Real Decreto 716/2010, de 28 de mayo, recogida en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Real Decreto 884/2022, de 18 de octubre¹¹⁶, por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales de las familias profesionales Hostelería y Turismo, Informática y Comunicaciones, Instalación y

108. < BOE-A-2023-9553 >

109. < BOE-A-2023-7411 >

110. < BOE-A-2023-2160 >

111. < BOE-A-2023-3846 >

112. < BOE-A-2022-15759 >

113. < BOE-A-2022-16196 >

114. < BOE-A-2022-16194 >

115. < BOE-A-2022-18345 >

116. < BOE-A-2022-18346 >

Mantenimiento, y Transporte y Mantenimiento de Vehículos, que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

- Real Decreto 904/2022, de 25 de octubre¹¹⁷, que estableció el Curso de especialización de Formación Profesional de Grado Superior en Robótica colaborativa y se fijaron los aspectos básicos del currículo.
- Real Decreto 921/2022, de 31 de octubre¹¹⁸, estableció el Curso de especialización de Formación Profesional de Grado Superior en Auditoría energética y se fijaron los aspectos básicos del currículo.
- Real Decreto 278/2023, de 11 de abril¹¹⁹, por el que se establece el calendario de implantación del Sistema de Formación Profesional establecido por la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.
- Real Decreto 287/2023, de 18 de abril¹²⁰, por el que se actualizan los títulos de la formación profesional del sistema educativo de Técnico en Emergencias Sanitarias, Técnico en Farmacia y Parafarmacia, Técnico Superior en Audiología Protésica y Técnico Superior en Prótesis Dentales de la familia profesional Sanidad, y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- Real Decreto 659/2023, de 18 de julio¹²¹, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional.

Educación de Personas Adultas

El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo¹²², por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria regula la organización modular, en tres ámbitos y dos niveles, de las enseñanzas de esta etapa que se hayan adaptado a las condiciones y necesidades de las personas adultas. Además, establece, entre otros, las competencias de las Administraciones educativas en esta materia, así como las condiciones de obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y la normativa básica que permite a las personas mayores de dieciocho años obtener directamente dicho título mediante la superación de una prueba.

A su vez, el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril¹²³, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, encomienda a las Administraciones educativas la adopción de las medidas oportunas para que las personas adultas dispongan de una oferta específica de estos estudios organizada de acuerdo con sus características. Además, la norma establece, entre otros, las competencias de las administraciones educativas en esta materia, así como las condiciones de obtención del título de Bachiller por parte de las personas adultas y la normativa básica que permite a las personas mayores de veinte años obtener directamente dicho título mediante la superación de una prueba.

Durante el curso 2022-2023, las pruebas para la obtención directa de los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller siguieron basándose en la configuración curricular desarrollada a partir del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre¹²⁴, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Enseñanzas de idiomas

Durante el curso 2022-2023 no hubo modificaciones en la normativa básica de las Enseñanzas de idiomas de Régimen Especial, que siguió rigiéndose por lo establecido en el Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre¹²⁵, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de Régimen Especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se establecen las equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de Régimen Especial reguladas en diversos planes de estudios y las de este real decreto, así como en el Real Decreto 1/2019, de 11 de enero, por el que

117. <BOE-A-2022-18596 >

118. <BOE-A-2022-18813 >

119. <BOE-A-2023-9045 >

120. <BOE-A-2023-10393 >

121. <BOE-A-2023-16889 >

122. <BOE-A-2022-4975 >

123. <BOE-A-2022-5521 >

124. <BOE-A-2015-37 >

125. <BOE-A-2017-15367 >

A 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.

B *Enseñanzas Artísticas*

C Con objeto de atender a las demandas del sector y continuar avanzando en la mejora de las enseñanzas artísticas, la LOMLOE estableció la modificación de diferentes artículos de la LOE, relativos a la denominación de los títulos, así como a los requisitos de acceso y el procedimiento de actualización del currículo de las enseñanzas profesionales. Asimismo, en la disposición adicional novena, la LOMLOE comprometía al Gobierno a llevar a cabo la regulación de las condiciones básicas para la organización de las Enseñanzas Artísticas Superiores en un plazo de dos años, previa consulta a las Comunidades Autónomas, al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y oído el Consejo de Universidades. Además de ello, el Gobierno debía incluir en dicha propuesta la organización y equivalencias de las Enseñanzas Artísticas Profesionales y su relación con el Catálogo Nacional de Estándares de las Competencias Profesionales, en su nueva denominación.

E Para dar cumplimiento de dicha encomienda, en el curso académico 2022-2023 se procedió al estudio de los aspectos de máxima relevancia que había que abordar y se procedió a un intenso proceso de diálogo con el sector implicado y al inicio del procedimiento legislativo. Tras la consulta pública previa, el Ministerio elaboró un documento base de claves para el diálogo que se hizo llegar a las Comunidades Autónomas, al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, así como a las principales organizaciones y asociaciones en las que se encuentran representados los colectivos cuyos derechos o intereses legítimos se veían afectados por la norma. Valoradas las aportaciones realizadas sobre este documento base, se procedió a redactar el texto articulado de un Proyecto de Ley por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales. Asimismo, se iniciaron actuaciones para el trámite de audiencia e información pública y se presentó a los organismos oportunos, entre ellos a los representantes de las organizaciones sindicales en la Mesa de Negociación del Personal docente, a las Comunidades Autónomas en la Comisión General de Educación y en la Conferencia de Educación, al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y al Consejo Escolar del Estado. Con fecha 21 de abril de 2023 se acordó por el Congreso de los Diputados la encomienda de su aprobación con competencia legislativa plena y por el procedimiento de urgencia, si bien dicho proceso se vio interrumpido el 29 de mayo por la disolución del Congreso de los Diputados y del Senado y la convocatoria de elecciones, retomándose las actuaciones a finales de 2023.

F Por otra parte, con el fin de adaptar a la nueva ordenación del Bachillerato las condiciones para autorizar determinadas convalidaciones entre materias de educación secundaria y asignaturas de las enseñanzas profesionales de Música y de Danza, se publicó el Real Decreto 14/2023, de 17 de enero¹²⁶, por el que se modifica el Real Decreto 242/2009, de 27 de febrero, por el que se establecen convalidaciones entre las Enseñanzas Profesionales de Música y de Danza y la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, así como los efectos que sobre la materia de Educación Física deben tener la condición de deportista de alto nivel o alto rendimiento y las enseñanzas profesionales de Danza.

Por último, dado que la LOMLOE anticipa una nueva regulación del desarrollo de la profesión docente, así como importantes modificaciones en la ordenación de los cuerpos docentes, se estimó conveniente avanzar mediante norma independiente en aquellos aspectos más necesarios con el fin de garantizar una enseñanza común de calidad impartida por el profesorado más idóneo. Como consecuencia de esto, mediante el Real Decreto 286/2023, de 18 de abril¹²⁷, se modificó el Real Decreto 1284/2002, de 5 de diciembre, por el que se establecen las especialidades de los Cuerpos de Profesores de Artes Plásticas y Diseño y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño, se adscriben a ellas los profesores de dichos Cuerpos y se determinan los módulos, asignaturas y materias que deberán impartir; así como el Real Decreto 428/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y de Danza, para adaptar su contenido a la nueva ordenación del Bachillerato y recoger en una sola norma la asignación de las materias de esta etapa educativa a las especialidades de los distintos cuerpos de funcionarios docentes que pueden tener atribuida su docencia. Asimismo, se modificó el Real Decreto 363/2004, de 5 de marzo, por el que se declara la equivalencia de determinadas titulaciones, a efectos de docencia, a las exigidas con carácter general para el ingreso y adquisición de especialidades de

126. <BOE-A-2023-1190 >

127. <BOE-A-2023-9553 >

los Cuerpos de Profesores y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño, para actualizar las titulaciones declaradas equivalentes, a efectos de docencia, a las exigidas con carácter general para el ingreso y adquisición de especialidades del cuerpo de Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño.

Enseñanzas Deportivas

En el curso objeto de este INFORME se continuó con el desarrollo normativo del Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre¹²⁸, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de Régimen Especial. Por un lado, la disposición transitoria quinta del citado real decreto otorgaba al entonces Ministerio de Educación y Ciencia, la opción de regular el procedimiento de reconocimiento de las formaciones realizadas con carácter meramente federativo entre la entrada en vigor de la Orden de 5 de julio de 1999¹²⁹ por la que se completan los aspectos curriculares y los requisitos generales de las formaciones en materia deportiva a las que se refiere la disposición transitoria primera del Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre¹³⁰, por el que se configuran como enseñanzas de Régimen Especial las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas, y la entrada en vigor del Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre. Así se hizo respecto a las modalidades de atletismo, baloncesto, balonmano, judo y vela con la publicación de la Orden EFP/1299/2022, de 21 de diciembre¹³¹.

Por otro lado, se publicó la Orden EFP/892/2023, de 26 de julio¹³², por la que se establecen convalidaciones entre módulos del bloque común de las enseñanzas deportivas y determinados títulos oficiales relacionados con la actividad física y el deporte y se regula el procedimiento para la resolución individualizada de convalidaciones, que da respuesta al mandato recogido en el artículo 44.4 del Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre¹³³.

Asimismo, se publicó el currículo correspondiente al título de Técnico Deportivo en Atletismo mediante el Real Decreto 427/2023, de 6 de junio¹³⁴.

Otras enseñanzas

Además de la normativa reguladora aprobada durante el curso analizado relacionada con los distintos niveles y etapas educativas, mencionadas hasta aquí, se debe completar esta exposición haciendo constar los siguientes aspectos que tuvieron su incidencia en el desarrollo de las enseñanzas a lo largo del curso que se analiza:

- Resolución de 16 de septiembre de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publican los currículos de la enseñanza de religión islámica correspondientes a Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato¹³⁵.
- Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación¹³⁶.
- Resolución de 21 de junio de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publican los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato¹³⁷.
- Real Decreto 220/2022, de 29 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento por el que se regula el sistema de acogida en materia de protección internacional¹³⁸.
- Real Decreto Ley 6/2022, de 29 de marzo, por el que se adoptan medidas urgentes en el marco del Plan Nacional de respuesta a las consecuencias económicas y sociales de la guerra en Ucrania¹³⁹.

128. < BOE-A-2007-19326 >

129. < BOE-A-1999-15451 >

130. < BOE-A-1998-1380 >

131. < BOE-A-2022-23043 >

132. < BOE-A-2023-17498 >

133. < BOE-A-2007-19326 >

134. < BOE-A-2023-14427 >

135. < BOE-A-2022-15418 >

136. < BOE-A-2022-11589 >

137. < BOE-A-2022-10452 >

138. < BOE-A-2022-4978 >

139. < BOE-A-2022-4972 >

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 d) 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 la persona titular del Ministerio de Educación y Formación Profesional o por la persona 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 diciembre¹⁴⁰, 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 convalidaciones de estudios cursados conforme a sistemas educativos extranjeros por los títulos y estudios 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 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:

- a. 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.
- b. Las Consejerías de Educación de las Embajadas de España en el extranjero, respecto de todas las solicitudes presentadas en su ámbito.
- c. 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.

140. < BOE-A-2009-20651 >

ria 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.

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. 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 enero, sobre homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación no universitaria¹⁴¹.
- 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 universitaria¹⁴².
- Real Decreto 806/1993, de 28 de mayo, sobre régimen de centros docentes extranjeros en España¹⁴³.
- Orden de 30 de abril de 1996, 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 españoles¹⁴⁴.
- Orden ECD/3305/2002, de 16 de diciembre, 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 universitaria¹⁴⁵.
- 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 2018, 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 español¹⁴⁶.

Expedientes tramitados en 2023

En 2023 las solicitudes presentadas de homologación de títulos y certificados y de convalidación de estudios fueron 78.624. Los expedientes resueltos en dicho año, con independencia del año de iniciación, fueron 64.793 de los que 63.932 resultaron favorables, 268 desfavorables y 593 tuvieron otras formas de terminación (caducidad, desistimiento o inadmisión).

Las resoluciones favorables dictadas en 2023, según el tipo de estudios, fueron enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el 99,8 %, Enseñanzas Artísticas el 0,2 % y Enseñanzas Deportivas el 0,01 %.

141. <BOE-A-1988-3987 >

142. <BOE-A-1988-6938 >

143. <BOE-A-1993-16128 >

144. <BOE-A-1996-10210 >

145. <BOE-A-2002-25289 >

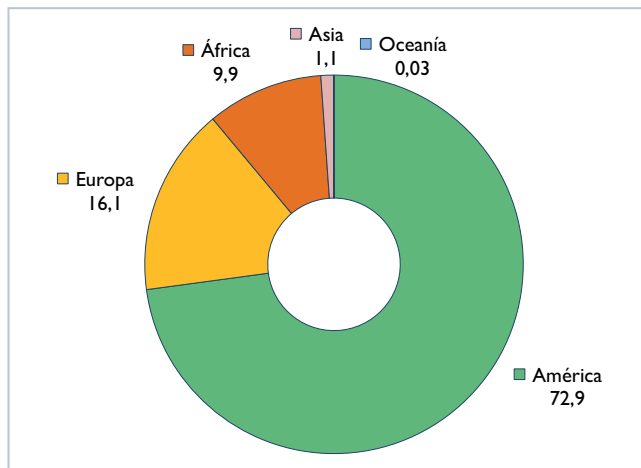
146. <BOE-A-2018-4480 >

A
B
C
D
E
F

Según las áreas geográficas de procedencia de los expedientes con resolución favorable, el continente de América supuso el 72,9 % del total, Europa el 16,1%, África el 9,9 %, Asia el 1,1% y Oceanía el 0,03 % (ver **figura B2.3.1**). Entre las resoluciones favorables, según los países de origen, destacan los siguientes: Perú (8.732), Colombia (7.837), Venezuela (6.419), Marruecos (5.196), Estados Unidos (4.994), Argentina (3.852), Ecuador (3.595), Francia (2.235), Reino Unido (1.959) e Irlanda (1.651), entre otros.

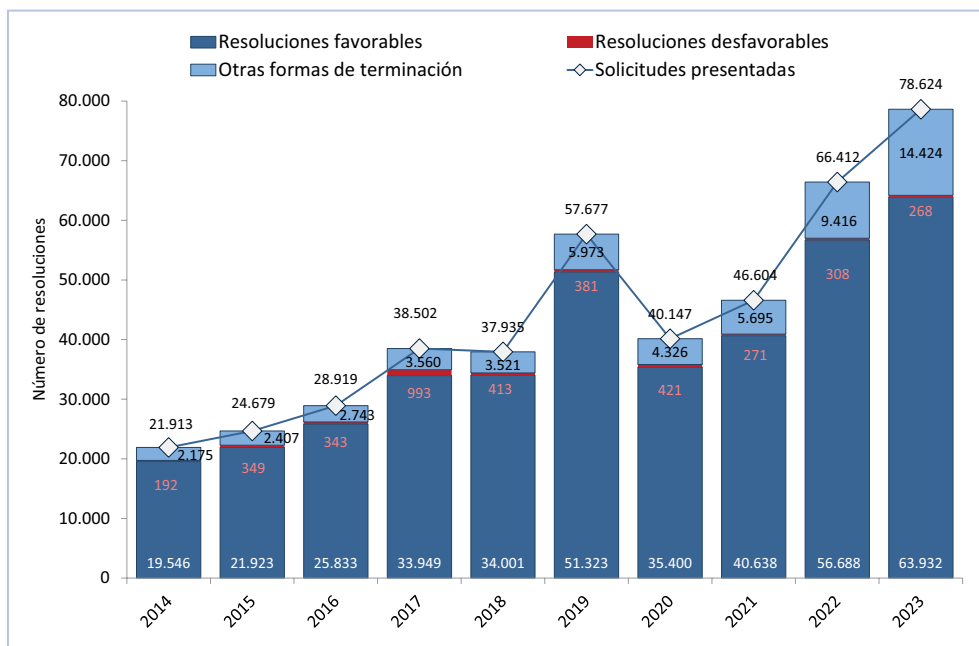
La evolución del número de solicitudes presentadas y del número de expedientes resueltos, en el periodo 2013-2022, queda reflejada en la **figura B2.3.2**. Desde 2013 se experimentó un crecimiento en el número de solicitudes presentadas que fue considerable entre 2015 (24.679) y 2019 (57.677), con una diferencia positiva de 32.998 solicitudes más en estos años. En 2020 y 2021 disminuyó el número de solicitudes recibidas, presumiblemente como consecuencia de la situación de pandemia por COVID-19, volviendo a crecer considerablemente durante 2022 (66.412) y 2023 (78.624). El número de resoluciones favorables osciló entre las 21.923 del año 2015 y las 63.932 del año 2023. Las resoluciones denegatorias variaron entre las 191 de 2013 y las 268 de 2023.

Figura B2.3.1
Distribución de las resoluciones favorables de expedientes de homologación de títulos o convalidaciones de estudios por área geográfica. Año 2023



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

Figura B2.3.2
Evolución del número de solicitudes presentadas y de expedientes resueltos de homologación de títulos o convalidaciones de estudios. Años 2014-2023



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

B2.4 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 castellana y otras materias y asignaturas se imparten en la lengua cooficial de la Comunidad, siendo utilizadas ambas lenguas como lenguas vehiculares de enseñanza y aprendizaje. 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.

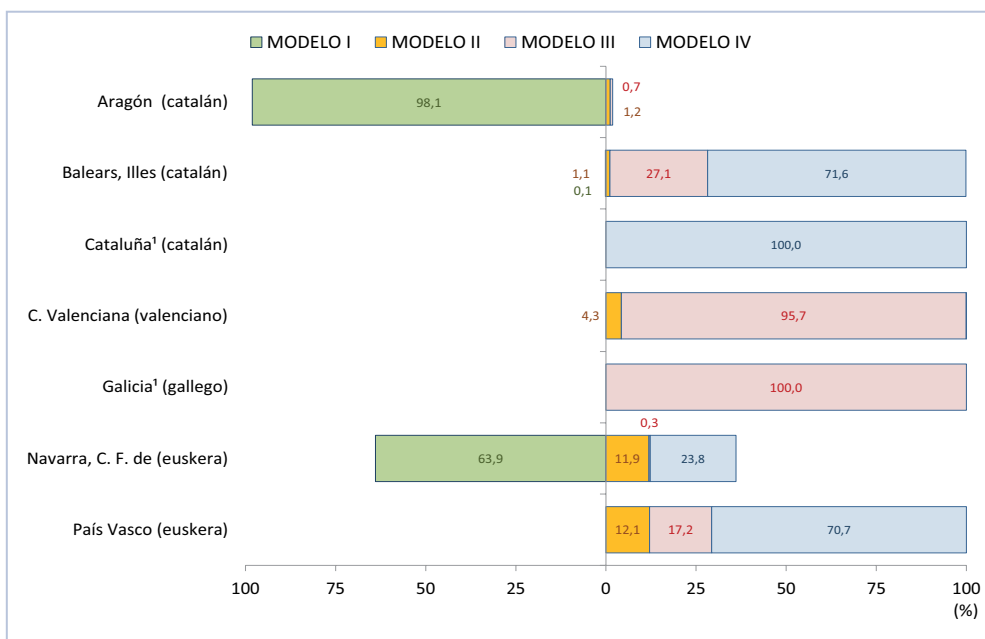
El Modelo IV es aquel en el que las enseñanzas se imparten en una lengua cooficial distinta del castellano. En el currículo académico de este modelo lingüístico las materias y asignaturas de lengua y literatura castellana, así como de lengua y literatura de la lengua propia autonómica, son materias troncales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

La **figura B2.4.1** muestra los porcentajes de alumnado que utiliza cada uno de los diferentes modelos lingüísticos y en las siguientes se muestran los datos desagregados por enseñanza: en la **figura B2.4.2** se reflejan los datos correspondientes a los niveles de Educación Infantil y de Educación Primaria, en la **figura B2.4.3** los datos de Educación Secundaria Obligatoria, las de Bachillerato y los de Formación Profesional en la **figura B2.4.4**.

A
B
C
D
E
F

Figura B2.4.1
Distribución porcentual del alumnado de Enseñanzas de Régimen General según los modelos lingüísticos en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2022-2023

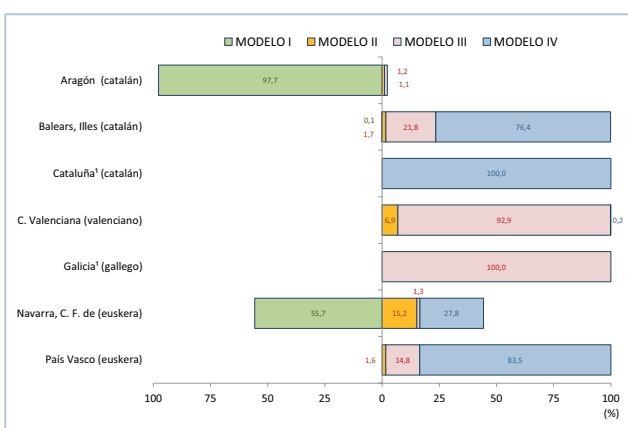


1. Para Cataluña y Galicia los datos no son estadísticos, sino que están basados en las respectivas normativas lingüísticas autonómicas.

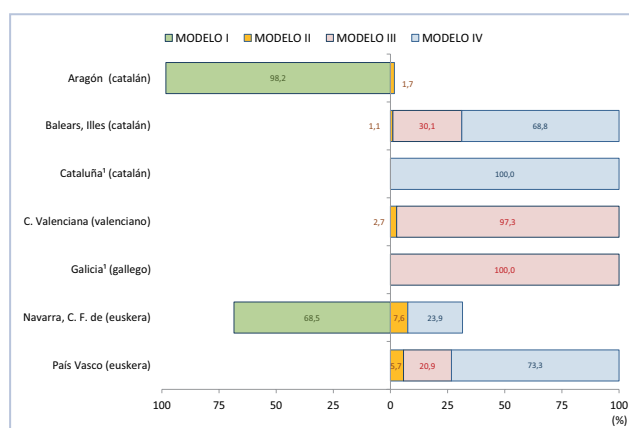
Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura B2.4.2
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 2022-2023

Educación Infantil



Educación Primaria

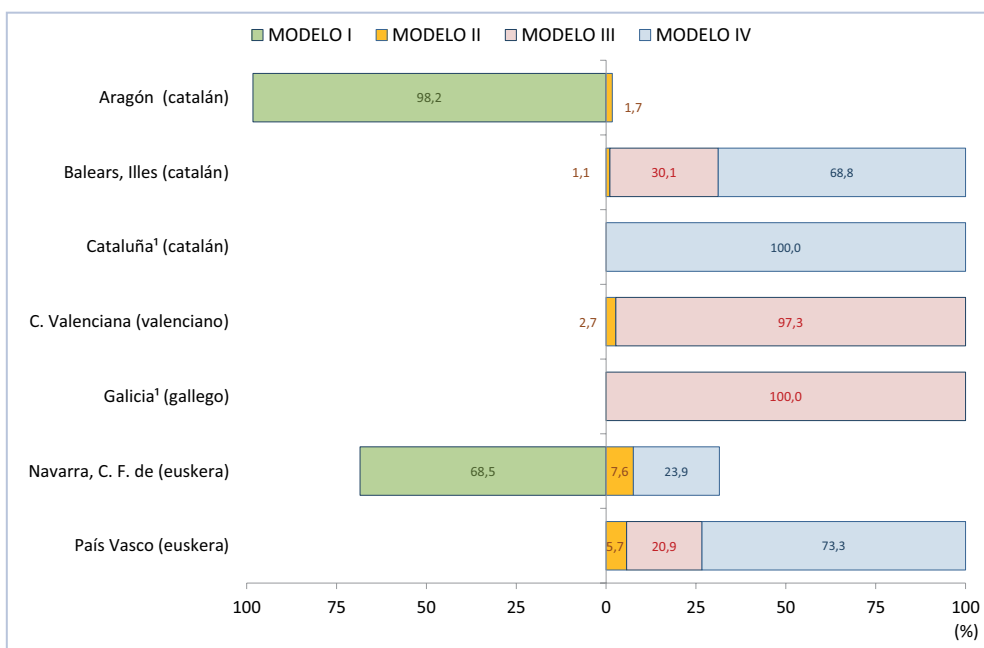


1. Para Cataluña y Galicia los datos no son estadísticos, sino que están basados en las respectivas normativas lingüísticas autonómicas.

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



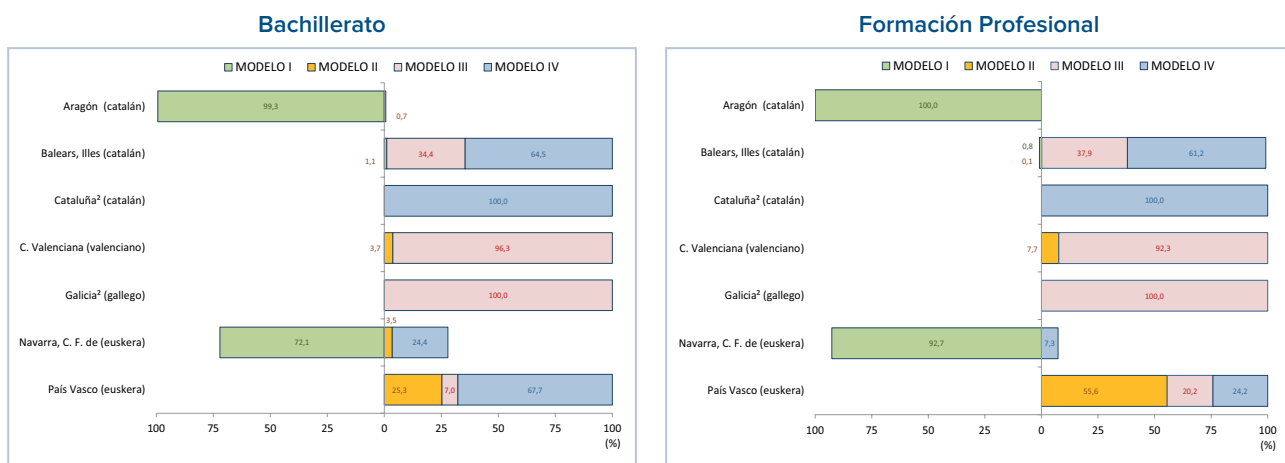
Figura B2.4.3
Distribución porcentual del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, según los modelos lingüísticos, en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2022-2023



1. 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, Formación Profesional y Deportes.

Figura B2.4.4¹
Distribución porcentual del alumnado de Bachillerato y Formación Profesional, según los modelos lingüísticos, en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2022-2023



1. Incluye el alumnado presencial y a distancia.

2. 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, Formación Profesional y Deportes.

B3 La participación de la comunidad educativa

La Constitución Española¹⁴⁷, en el artículo 27, declara la educación como derecho fundamental de todos y todas 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 y siguientes)¹⁴⁸, 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 privados concertados, 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 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación¹⁴⁹, en su disposición final primera, modifica los siguientes artículos y disposiciones de la LODE:

- Artículo cuarto sobre los derechos y responsabilidades de los padres, madres o tutores y tutoras sobre la educación de sus hijos e hijas o pupilos y pupilas.
- Apartado cinco del artículo quinto sobre el deber de las Administraciones educativas de favorecer el ejercicio del derecho de asociación de madres y padres, así como la formación de federaciones y confederaciones.
- Artículo sexto sobre los derechos y deberes del alumnado.
- Apartado tres del artículo séptimo sobre el deber de las Administraciones educativas de favorecer el ejercicio del derecho de asociación del alumnado, así como la formación de federaciones y confederaciones.
- Último párrafo del artículo octavo sobre la elaboración de normas en los centros para la organización y funcionamiento de la participación del alumnado.
- Artículo vigésimo quinto sobre determinados aspectos de la autonomía de los centros privados no concertados.
- Apartado dos del artículo quincuagésimo cuarto sobre las facultades del director o directora de los centros concertados.
- Apartado uno de artículo quincuagésimo sexto sobre el Consejo Escolar de los centros privados concertados.
- Apartados c), d), f), n), y nuevo apartado d bis) del artículo quincuagésimo séptimo sobre el Consejo Escolar de los centros privados concertados.
- Apartado uno del artículo quincuagésimo noveno sobre el nombramiento del director o directora de los centros privados concertados.
- Artículo sexagésimo sobre el anuncio público de las vacantes del personal docente que se produzcan en los centros privados concertados.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo¹⁵⁰, 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 como valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución y, en el artículo 119, especifica que «La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través de su Consejo Escolar» y establece en los artículos 126 y 127 la composición y competencias del Consejo Escolar de los centros públicos.

147. <BOE-A-1978-31229 >

148. <BOE-A-1985-12978 >

149. <BOE-A-2020-17264 >

150. <BOE-A-2006-7899 >

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación incluye un nuevo principio para el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por Naciones Unidas. En el artículo dos de la LOE añade un fin referido a la preparación para el ejercicio de la ciudadanía, la inserción en la sociedad y la participación activa.

B3.1 La participación del alumnado

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) señala en su artículo 2, entre los fines de la actividad educativa, el de «la preparación para participar activamente en la vida social y cultural». En coherencia con este fin, se reconoce al alumnado 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 estudiantes (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 y madres, la Ley regula que el alumnado participe en la programación general de la enseñanza a través del Consejo Escolar del Estado y los Consejos Escolares de ámbitos territoriales.

Por su parte, la LOE establece que uno de los fines del sistema educativo es «la preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea 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» fomentado especialmente la del alumnado a través de su formación (LOMLOE, artículo 126).

En la disposición final primera 3 g) y 4b) y e) de la LOE, se realiza una modificación de la LODE en relación con los derechos y deberes del alumnado, 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».

B3.2 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 y madres del alumnado en el ámbito educativo. Contempla la participación de las familias 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 e hijas y ponen de manifiesto que se les debe ofrecer información y asesoramiento sobre su progreso académico. En este sentido, expone que los centros deben promover compromisos educativos entre las familias o tutores y tutoras legales y el propio centro, en los que se consignent las actividades que padres, madres, profesorado y alumnado se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado (artículo 121.5).

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 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 e hijas. El artículo 119.4 especifica que los padres y madres 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. Los apartados del artículo 119 modificados por la LOMLOE establecen que las Administraciones educativas deben garantizar la participación activa de

la comunidad educativa en las cuestiones relevantes de la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros.

Esta misma Ley regula la composición y las competencias del Consejo Escolar de los centros públicos (artículos 126 y 127). Respecto a las competencias, especifica que las familias tienen el cometido de conocer las conductas contrarias a la convivencia y la aplicación de las medidas educativas, de mediación y correctoras velando por que se ajusten a la normativa vigente. Cuando las medidas correctoras adoptadas por el director o directora correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres, tutores o tutoras legales, o en su caso, del alumnado, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas (artículo 127.h de la LOE).

B3.3 Ayudas al asociacionismo del alumnado y de las familias

Ayudas a organizaciones de alumnado

El artículo 16 del Real Decreto 1532/1986, de 11 de julio, 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 alumnado mediante la concesión –conforme a criterios de 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 cumplimiento de esta previsión, se publicó la Resolución de 29 de mayo de 2023 (BOE de 2 de junio), de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se convocan ayudas para la realización de actividades por parte de confederaciones, federaciones y asociaciones de alumnos para 2023. Estas ayudas fueron otorgadas por Resolución de 19 de octubre de 2023 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se conceden ayudas para la realización de actividades por parte de confederaciones, federaciones y asociaciones de alumnos, correspondientes a 2023.

En la **tabla B3.3.1** se ofrece la información correspondiente a los importes que recibieron las entidades solicitantes por los proyectos subvencionados.

Tabla B3.3.1
Ayudas a confederaciones y federaciones de estudiantes de ámbito estatal. Convocatoria de 2023

Unidades: euros

Entidades solicitantes	Programa subvencionado	Importe
Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE)	«Programa de trabajo para promoción de la igualdad y la equidad en la educación, permanencia y participación en el sistema educativo»	23.878,00
Sindicato de Estudiantes	«Compañerismo y participación. ¡Di no al acoso escolar! Campaña de permanencia y bienestar en el sistema educativo»	26.784,00
Total		50.662,00

Fuente: Dirección General de Planificación y Gestión Educativa. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Ayudas a organizaciones de padres y madres

El artículo 16 del Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos¹⁵¹, establece que el Ministerio de Educación y Ciencia (ahora denominado Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes) 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.

151. <BOE-A-1986-20181>

Tabla B3.3.2
Ayudas a confederaciones y federaciones de asociaciones de padres y madres del alumnado. Convocatoria de 2023

Entidades solicitantes	Actividades	Costes indirectos	Total (euros)
Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnado (CEAPA)	62.945,52	65.534,19	128.479,71
Confederación Católica Nacional de Asociaciones de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA)	63.474,48	18.745,81	82.220,29
Federación Regional de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Ceuta (FAMPA Ceuta)	4.776,99	2.247,62	7.024,61
Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Centros de Enseñanza (FEPACE)	1.558,81	2.341,27	3.900,08
Federación española de asociaciones de padres de alumnos de colegios agustinos (FAGAPA)	2.514,20	1.311,11	3.825,31
Total	135.270,00	90.180,00	225.450,00

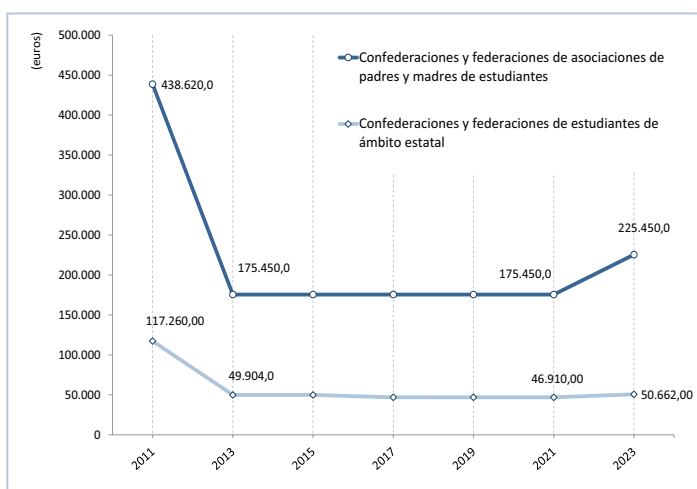
Fuente: Dirección General de Planificación y Gestión Educativa. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

En cumplimiento de dicha previsión se publicó la Resolución de 27 de junio de 2023 (extracto BOE 4 de julio) de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se convocan ayudas destinadas a las confederaciones y federaciones de asociaciones de madres y padres de alumnos, durante 2023. Estas ayudas fueron otorgadas por Resolución de 7 de noviembre de 2023 del Secretario de Estado de Educación por la que se resuelve la convocatoria de ayudas para confederaciones y federaciones de asociaciones de madres y padres de alumnos convocadas por Resolución de la Secretaría de Estado de Educación de 27 de junio de 2023.

En la **tabla B3.3.2** se ofrece la información correspondiente a los importes que recibieron las confederaciones y federaciones de asociaciones de padres y madres del alumnado para sufragar las actividades y los costes necesarios para su realización.

En la **figura B3.3.1** se muestra la evolución del importe de las ayudas a confederaciones y federaciones de asociaciones de padres y madres del alumnado a lo largo del periodo comprendido entre los años 2011 y 2022.

Figura B3.3.1
Evolución de las ayudas a confederaciones y federaciones de estudiantes y de asociaciones de padres y madres del alumnado de ámbito estatal. Convocatorias de 2011 a 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Dirección General de Planificación y Gestión Educativa. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

B3.4 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 126) y las competencias del Consejo Escolar de los centros públicos (artículo 127) y de los centros concertados (disposición final primera de la LOE).

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 o directora e integrado por todos los docentes, 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 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.
- Junta de delegados y delegadas.

B3.5 Los Consejos Escolares Autonómicos y otros consejos territoriales

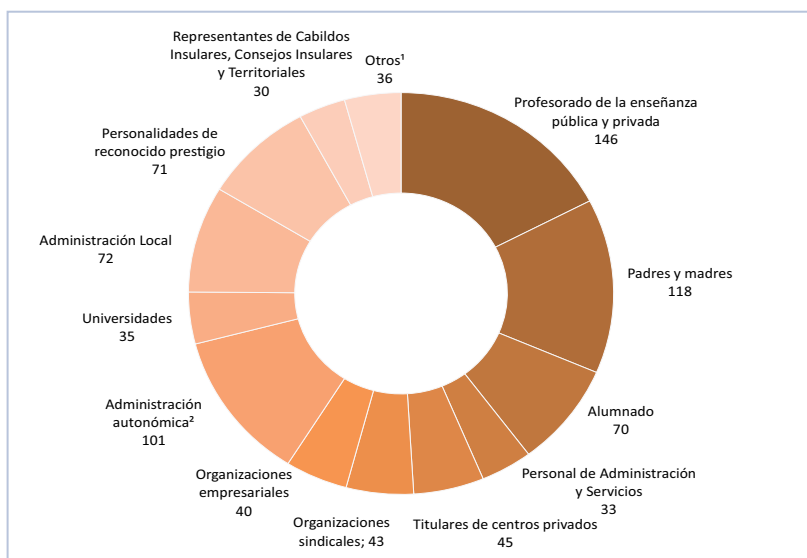
El país se estructura en una densa red de consejos escolares territoriales cuya legislación los organiza en autonómicos, provinciales (territoriales en el País Vasco), comarcales y municipales, aunque no todos ellos se han constituido. Por otra parte, la normativa se adecúa a la idiosincrasia de los territorios, constatándose consejos territoriales (Cataluña), insulares (Illes Balears), de distrito (Extremadura).

Consejos Escolares Autonómicos

Los Consejos Escolares Autonómicos son los órganos de participación y consulta de los diversos sectores sociales implicados en la educación en los respectivos territorios autonómicos. En general, son consultados 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. Como se puede apreciar en la **figura B3.5.1** sobre la distribución del conjunto de los miembros de los Consejos Escolares Autonómicos, el 17,4 % corresponde a representantes del profesorado, el 14,0 % 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 de otras entidades profesionales, asistenciales, culturales y, en algunos casos, por representantes de las Asambleas Legislativas Autonómicas.

Figura B3.5.1
Distribución del conjunto de consejeros y consejeras de los Consejos Escolares Autonómicos por sector al que representan



1. Otros incluye representantes de: Movimientos de Renovación Pedagógica, 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 que prestan atención a las personas con discapacidad, Organizaciones de la Mujer y Parlamento de Navarra.

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

Fuente: Elaboración propia.

En Ceuta y Melilla se crearon, en el año 2009, los Foros de la Educación (Orden EDU/1499/2009, de 4 de junio 168¹⁵² y Orden EDU/1500/2009, de 4 de junio 169¹⁵³) sin competencia para dictaminar la normativa que les afecta, tarea que corresponde a la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado.

Consejos Escolares Municipales

Los Consejos Escolares Municipales 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 con diferentes composiciones y sistemas de funcionamiento. En líneas generales, estos Consejos están integrados por representantes del alumnado, de las familias, del profesorado, grupos sociales del municipio, Administración educativa y Administración municipal. En general, los Consejos Escolares Municipales están presididos por la persona que ostenta la máxima representación municipal.

Los Consejos Escolares Municipales son muy numerosos, pero no existe una base de datos actualizada de estos. De los datos facilitados por los Consejos Escolares Autonómicos, independientemente de que puedan ejercer otras funciones contempladas en sus respectivas normativas, los temas que se tratan en estos Consejos Escolares Municipales son mayoritariamente:

- Establecimiento del calendario escolar y festivos locales.
- Becas, recursos y transporte.
- Escolarización del alumnado.
- La política educativa en los centros educativos.

Mapa de la participación

Las estructuras efectivamente desarrolladas en las distintas Comunidades Autónomas son las siguientes:

- Consejo Escolar Autonómico y Consejo Escolar Municipal: Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Comunidad de Madrid, Comunitat Valenciana, Galicia, La Rioja, País Vasco, Principado de Asturias y Región de Murcia.
- Consejo Escolar Autonómico, otro consejo escolar propio y Consejo Escolar Municipal: Cataluña, donde «otro consejo escolar» se denomina «territorial» y en Extremadura con el nombre de «distrito».
- Consejo Escolar Autonómico, insulares y municipales: Illes Balears.
- Consejo Escolar Autonómico: Comunidad Foral de Navarra.
- Foros en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

En el mapa accesible desde el enlace < <https://maphub.net/ConsejoEscolarEstado/mapa-de-la-participacion> > se presentan los distintos Consejos Escolares Autonómicos y los Foros de la Educación y, según los datos obtenidos hasta la fecha de la publicación de este INFORME, los municipios de más de 3.000 habitantes que disponen de Consejo Escolar Municipal¹⁵⁴.

B3.6 El Consejo Escolar del Estado^{155, 156}

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 competente decida someterle a consulta. Por último, establece que por propia iniciativa este órgano puede formular propuestas al entonces denominado

152. < BOE-A-2009-9624 >

153. < BOE-A-2009-9625 >

154. La información de este mapa se irá actualizando y ampliando según se vayan recopilando más datos.

155. Sitio web del Consejo Escolar del Estado < <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/portada.html> >

156. Memoria 2023 del Consejo Escolar del estado < <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/memorias.html> >

A
B
C
D
E
F

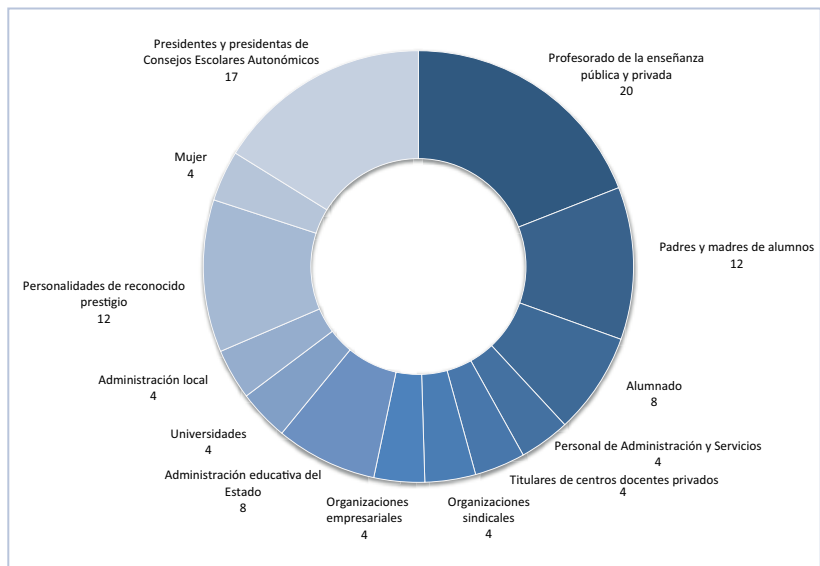
Ministerio de Educación y Ciencia sobre esas cuestiones y cualquier otra concerniente a la calidad de la enseñanza. El Real Decreto 694/2007, de 1 de junio¹⁵⁷, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado, desarrolla lo previsto en la LODE y establece la composición del Consejo (**figura B3.6.1** y **tabla B3.6.1**), sus competencias y su funcionamiento, tal y como se detalla a continuación.

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 diciembre¹⁵⁸, por la que se aprueba el Reglamento de funcionamiento. La estructura de los diferentes órganos colegiados que configuran el Consejo Escolar del Estado se muestra en la **figura B3.6.2**.

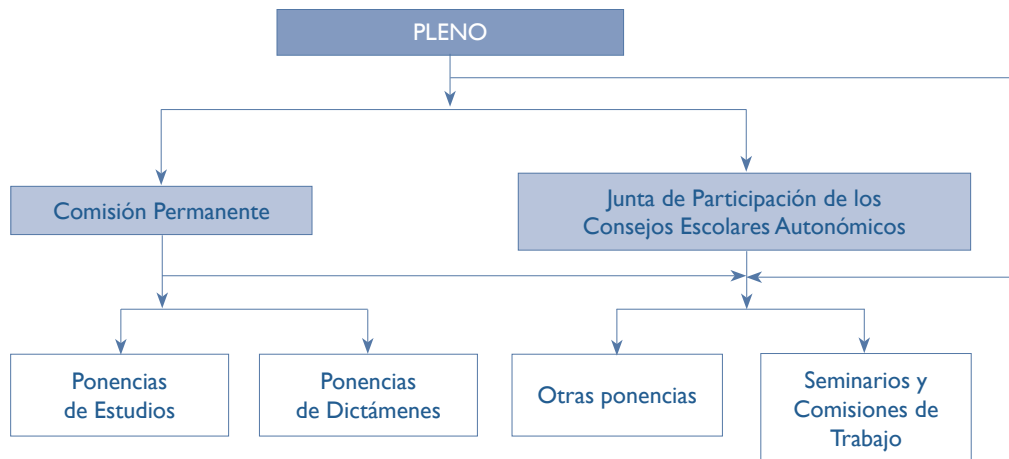
Hay que señalar que las reuniones del Consejo se realizaron de forma virtual a partir de marzo de 2020 y según comenzaron a mejorar las condiciones sanitarias las reuniones se han hecho en formato híbrido, con consejeros y consejeras que han asistido presencialmente a las reuniones y con participantes que se han conectado en línea.

Figura B3.6.1
Distribución de los consejeros y consejeras del Consejo Escolar del Estado por sector al que representan



Fuente: Elaboración propia.

Figura B3.6.2
Estructura funcional del Consejo Escolar del Estado



Fuente: Elaboración propia.

157. < BOE-A-2007-11589 >

158. < BOE-A-2008-20394 >

Tabla B3.6.1
Composición del Consejo Escolar del Estado

		Nombramiento	
Presidenta		Consejo de Ministros a propuesta de la ministra de Educación y Formación Profesional	
Vicepresidente		Ministerio de Educación y Formación Profesional oído el Pleno	
Secretaria General ¹		Ministra de Educación y Formación Profesional	
Número de consejeros y consejeras	Sector al que representan	Nombramiento	Componentes
20	Profesorado	Ministra, 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; (FeSPUGT) Federación de Empleados de Servicios Públicos de la 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 del alumnado	Ministra, a propuesta de las confederaciones de asociaciones de padres y madres del alumnado 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	Ministra, a propuesta de las confederaciones de asociaciones de alumnado 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	Ministra, a propuesta de sus organizaciones sindicales más representativas	(FECC.OO.) Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras; (FeSP.UGT) Federación de Empleados de Servicios Públicos de la Unión General de Trabajadores
4	Titulares de centros docentes privados	Ministra, 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	Ministra, a propuesta de las organizaciones sindicales más representativas	(CC.OO.) Confederación Sindical de Comisiones Obreras; (CIG) Confederación Intersindical Galega; (ELA/STV) Confederación Sindical Euzko Languillen Alkartasuna/Solidaridad de Trabajadores Vascos; (UGT) Unión General de Trabajadores
4	Organizaciones empresariales	Ministra, 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	Ministra de Educación y Formación Profesional	
4	Representantes de las entidades locales	Ministra de Educación y Formación Profesional	(FEMP) Federación Española de Municipios y Provincias
4	Universidades	Ministra, dos a propuesta de la Conferencia General de Política Universitaria y dos a propuesta del Consejo de Universidades	Los propuestos por la CGPU fueron representantes de los Gobiernos autonómicos de Aragón y La Rioja; los propuestos por el CU fueron representantes de la UNED y de la Universidad Pública de Navarra
12	Personalidades de reconocido prestigio ²	Ministra 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	Ministra, 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	Presidencia de Consejos Escolares Autonómicos	Ministra, a propuesta de los Consejeros de Educación de las respectivas Administraciones autonómicas	

1. La Secretaria 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 la jefa del personal técnico y de los servicios del Consejo, bajo la autoridad de la Presidenta.

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

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se desarrollan las tareas del Consejo Escolar del Estado a nivel general y se describen las acciones desarrolladas en el curso 2022-2023¹⁵⁹ que responden a sus actividades prescriptivas y a las encuadradas dentro del Plan Estratégico del Consejo.

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 con la implicación de la Comisión Permanente que actúa como Ponencia de Estudios.

Como es preceptivo, una vez aprobado por el Pleno el INFORME 2022, el 13 de diciembre de 2022, se ha elaborado el INFORME 2023 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO, referido al curso 2021-2022, cuyo contenido se ha desarrollado con 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.
- 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.
- De acuerdo al objetivo número 3 del Plan estratégico del Consejo: «Revisar el mecanismo de incorporación de las propuestas de mejora del Informe Anual, para incorporar de manera singular pocas, pero muy relevantes y que cuenten con gran apoyo del Pleno», el procedimiento de trabajo para la construcción de las propuestas de mejora se realizó mediante un proceso de diálogo y de búsqueda de consensos entre los consejeros y consejeras del Pleno.

Acompañando a la edición del INFORME 2023 se realizó un vídeo relativo a las propuestas de mejora sobre participación. La publicación en formato electrónico está accesible a través de internet¹⁶⁰ y la edición en papel, en la fórmula de «impresión bajo demanda».

En el periodo correspondiente a este INFORME, se celebró una única reunión del Pleno, el 12 de diciembre, para la aprobación del INFORME 2023.

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 Consejo¹⁶¹. Como puede apreciarse, en la **tabla B3.6.2**, durante el curso 2022-2023 el Consejo Escolar del Estado emitió 30 dictámenes, 19 a reales decretos y 11 a órdenes ministeriales.

Asimismo, durante el curso 2022-2023, la Comisión Permanente participó en una serie de acciones, eventos, comisiones y ponencias que se explican más adelante.

159. Para ampliar la información dada en este INFORME, se pueden consultar las memorias anuales del Consejo Escolar del Estado: <<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/memorias.html>>

160. <<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2023.html>>

161. <<http://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/actuaciones/dictamenes.html>>

Tabla B3.6.2
Dictámenes emitidos por el Consejo Escolar del Estado. Curso 2022-2023

Denominación del Proyecto	Dictaminado
1. Proyecto de Real Decreto por el que se modifica 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..	Comisión Permanente 13-09-2022
2. Proyecto de Orden por la que se modifica la Orden EDU/2157/2010, de 30 de julio, por la que se regula el currículo mixto de las enseñanzas acogidas al Acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y de Baccalauréat en centros docentes españoles, así como los requisitos para su obtención.	Comisión Permanente 13-09-2022
3. Proyecto de Orden, por la que se establece el procedimiento de reconocimiento, previsto en la disposición transitoria quinta del Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, de las formaciones de entrenadores deportivos en las modalidades de atletismo, baloncesto, balonmano, judo y vela, llevadas a cabo, con carácter meramente federativo, entre el 15 de julio de 1999 y el 8 de noviembre de 2007.	Comisión Permanente 11-10-2022
4. Proyecto de Real Decreto por el que se establece el curso de especialización de Formación Profesional de Grado Medio en Procesos de farmacia hospitalaria y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 11-10-2022
5. Proyecto de Real Decreto por el que se establece el curso de especialización de Formación Profesional de Grado Superior en Redacción de contenidos digitales para marketing y ventas y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 11-10-2022
6. Proyecto de Real Decreto por el que se establece el curso de especialización de Formación Profesional de Grado Superior en Posicionamiento en buscadores (SEO/SEM) y comunicación en redes sociales y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 11-10-2022
7. Proyecto de Real Decreto por el que se modifica el Real Decreto 1364/2010, de 29 de octubre, por el que se regula el concurso de traslados de ámbito estatal entre personal funcionario de los cuerpos docentes contemplados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y otros procedimientos de provisión de plazas a cubrir por los mismos.	Comisión Permanente 11-10-2022
8. Proyecto de real decreto por el que se actualizan el Real Decreto 177/2008, de 8 de febrero, por el que se establece el título de Técnico en Instalaciones Eléctricas y Automáticas y se fijan sus enseñanzas mínimas y el Real Decreto 1632/2009, de 30 de octubre, por el que se establece el título de Técnico en Instalaciones de Telecomunicaciones y se fijan sus enseñanzas mínimas de la Familia profesional de Electricidad y Electrónica del Sistema Educativo, y el Real Decreto 1618/2011, de 14 de noviembre, sobre reconocimiento de estudios en el ámbito de la Educación Superior.	Comisión Permanente 27-10-2022
9. Proyecto de Real Decreto por el que se actualizan el Real Decreto 767/2014 de 12 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Anatomía Patológica y Citodiagnóstico y se fijan sus enseñanzas mínimas, el Real Decreto 768/2014, de 12 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Documentación y Administración Sanitarias y se fijan sus enseñanzas mínimas, el Real Decreto 769/2014 de 12 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Higiene Bucodental y se fijan sus enseñanzas mínimas, y el Real Decreto 771/2014 de 12 de septiembre por el que se establece el título de Técnico Superior en Laboratorio Clínico y Biomédico y se fijan sus enseñanzas mínimas, de la Familia profesional de Sanidad del Sistema Educativo.	Comisión Permanente 27-10-2022
10. Proyecto de Orden por la que se establecen los currículos de los ciclos inicial y final de Grado Medio correspondientes al título de Técnico Deportivo en Balonmano en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.	Comisión Permanente 27-10-2022
11. Proyecto de Orden por la que se establece el currículo del ciclo de Grado superior correspondiente al título de Técnico Deportivo superior en Balonmano en el ámbito de Gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.	Comisión Permanente 27-10-2022
12. 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 2023-2024 y se modifica parcialmente el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas.	Comisión Permanente 23-11-2022
13. Proyecto de Real Decreto por el que se regula la admisión del alumna-do en centros públicos y privados concertados, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en las Ciudades de Ceuta y Melilla.	Comisión Permanente 23-11-2022

Continúa

A

B

C

D

E

F

Tabla B3.6.2 continuación
Dictámenes emitidos por el Consejo Escolar del Estado. Curso 2022-2023

Denominación del Proyecto	Dictaminado
14. Proyecto de real decreto por el que se regulan las condiciones de promoción de un curso no superado en su totalidad al siguiente cuando entre uno y otro se apliquen las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	Comisión Permanente 01-12-2022
15. Proyecto de Real Decreto por el que se establece el calendario de implantación del sistema de formación profesional establecido por la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional.	Comisión Permanente 01-12-2022
16. Proyecto de orden por la que se determinan 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 2022-2023.	Comisión Permanente 01-12-2022
17. Proyecto de Orden por la que se establecen convalidaciones entre módulos del bloque común de las enseñanzas deportivas y determinados títulos oficiales relacionados con la actividad física y el deporte y se determina el procedimiento para la resolución individualizada de convalidaciones.	Comisión Permanente 01-01-2023
18. Proyecto de Real Decreto, por el que se actualizan el Real Decreto 1798/2008, de 3 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico en Aceites de oliva y vinos y se fijan sus enseñanzas mínimas, el Real Decreto 451/2010, de 16 de abril, por el que se establece el título de Técnico Superior en Procesos y calidad en la industria alimentaria y se fijan sus enseñanzas mínimas y el Real Decreto 1688/2007 de 14 de diciembre por el que se establece el título de Técnico Superior en Vitivinicultura de la Familia profesional de Industrias Alimentarias del Sistema Educativo.	Comisión Permanente 31-01-2023
19. Proyecto de Real Decreto, por el que se actualiza el Real Decreto 1398/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico en Mecanizado y se fijan sus enseñanzas mínimas, el Real Decreto 1687/2007, de 14 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Programación de la Producción en Fabricación Mecánica y se fijan sus enseñanzas mínimas, el Real Decreto 1630/2009, de 30 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Diseño en Fabricación Mecánica y se fijan sus enseñanzas mínimas, el Real Decreto 387/2011, de 18 de marzo, por el que se establece el título de Técnico en Conformado por Moldeo de Metales y Polímeros y se fijan sus enseñanzas mínimas y el Real Decreto 882/2011, de 24 de junio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Programación de la Producción en Moldeo de Metales y Polímeros y se fijan sus enseñanzas mínimas de la Familia profesional de Fabricación Mecánica del Sistema Educativo.	Comisión Permanente 31-01-2023
20. Proyecto de real decreto por el que se establece el curso de especialización de Formación Profesional de Grado Superior en Comercio electrónico y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 31-01-2023
21. Proyecto de real decreto por el que se establece el Curso de especialización de Formación Profesional de Grado Medio en Coordinación del personal en reuniones profesionales, congresos, incentivos, ferias/exposiciones (MICE) y eventos y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Pleno 31-01-2023
22. Proyecto de real decreto por el que se establece el Curso de especialización de formación profesional de grado superior en Intervención con personas sordociegas y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 31-01-2023
23. Proyecto de real decreto por el que se establece el curso de especialización de Formación Profesional de Grado Superior en Desarrollo de aplicaciones en lenguaje Python y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 31-01-2023
24. Proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación del sistema de Formación Profesional.	Comisión Permanente 02-03-2023
25. Proyecto de Real Decreto por el que se establece el título de Técnico Deportivo en Atletismo y se fijan su currículo básico y los requisitos de acceso.	Comisión Permanente 21-03-2023
26. Proyecto de Orden por la que se modifica la Orden EFP/376/2021, de 21 de abril, por la que se regula el procedimiento para la selección, nombramiento, cese, renovación y evaluación de directoras y directores en los centros docentes públicos no universitarios de Ceuta y Melilla.	Comisión Permanente 21-03-2023

Continúa

Tabla B3.6.2 continuación
Dictámenes emitidos por el Consejo Escolar del Estado. Curso 2022-2023

Denominación del Proyecto	Dictaminado
27. Proyecto de orden por la que se modifican la Orden ECI/1890/2007, de 19 de junio, por la que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula su acceso en los conservatorios profesionales de música de Ceuta y Melilla, así como la Orden EDU/2739/2009, de 1 de octubre, por la que se determinan las convalidaciones entre las enseñanzas profesionales de Música y de Danza y la Educación secundaria obligatoria y el Bachillerato, y la exención de la Educación Física, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación.	Comisión Permanente 28-03-2023
28. Proyecto de Real Decreto por el que se regulan las condiciones para el acceso y la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado.	Comisión Permanente 28-03-2023
29. Proyecto de Orden por la que se modifica la Orden ECD/724/2015, de 22 de abril, por la que se regula la admisión de alumnos en los centros públicos y privados concertados que imparten el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en las Ciudades de Ceuta y Melilla.	Comisión Permanente 25-04-2023
30. Proyecto de orden por la que se regula el procedimiento para la acreditación de la competencia digital docente en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.	Comisión Permanente 11-05-2023
31. Proyecto de orden EFP/XXXX/2023, de XX de XXX, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la enseñanza básica para las personas adultas y se establecen las características de la prueba para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria para mayores de dieciocho años en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.	Comisión Permanente 30-05-2023
32. Proyecto de orden XXXX/20XX, de X de XX, por la que se regula la ordenación de la enseñanza de Bachillerato para personas adultas y se establecen las características de la prueba para la obtención del título de Bachiller para personas mayores de veinte años, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.	Comisión Permanente 30-05-2023

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.

La Junta de Participación Autonómica expresó interés en ciertos temas educativos que debían ser atendidos. Por esta razón, se creó *Buscando la convergencia. Conversaciones en el Consejo Escolar del Estado*, un espacio que recoge, principalmente, un conjunto de webinaros en los que se tratan esos temas con la comunidad educativa, con expertos en educación y con las Administraciones educativas y que, en el periodo correspondiente a este INFORME se siguió desarrollando. Asimismo, la ponencia creada para atender y trabajar la coeducación continuó trabajando con el objetivo de crear una guía.

Para el desarrollo de estas acciones y otras como: la renovación del Reglamento del Consejo Escolar del Estado, los encuentros de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, el INFORME SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO o reflexionar sobre formas para potenciar la participación, la Junta de Participación Autonómica se reunió en cuatro ocasiones.

Encuentro de Consejos Escolares

En junio de 2023 se celebró el XXIV Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Tuvo lugar en Granada siendo anfitrión el Consejo Escolar de Andalucía.

A
B
C
D
E
F

El tema trabajado durante el Encuentro fue «La participación del alumnado» y las razones que motivaron esta elección fueron:

- Continuar la labor realizada en el anterior Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos cuyo tema fue la participación de las familias.
- Profundizar en acciones que fomenten la participación del estudiantado como uno de los principales objetivos de los consejos escolares.
- Reconocer el protagonismo del alumnado para afrontar los grandes retos que se presentan en la sociedad actual y de cara al futuro.
- Resaltar la importancia de la formación como base de una participación de calidad.

Otras tareas realizadas por el Consejo Escolar del Estado

Buscando la convergencia. Conversaciones en el Consejo Escolar del Estado¹⁶²

Este espacio se creó para albergar las acciones que el Consejo Escolar del Estado realiza para proporcionar información sobre temas de interés para la comunidad educativa. Asimismo, con esta acción se pretende responder a otro de los objetivos del Plan Estratégico: «Aumentar la participación activa y la implicación de los consejeros y consejeras».

Como se ha expuesto anteriormente contiene, principalmente, webinarios en los que colaboran expertos en educación, representantes de la comunidad educativa, la Administración e instituciones.

Los webinarios de la «Agenda de temas compartidos» los desarrolla la Junta de Participación Autonómica y colaboran integrantes de la Comisión Permanente.

Los webinarios realizados dentro de «Diálogos con instituciones» tienen como finalidad potenciar la participación con expertos y expertas e instituciones del campo de la educación. En el curso de referencia se desarrollaron dos webinarios que trataron sobre la Ley de Enseñanzas Artísticas y el Real Decreto de ordenación del sistema de Formación Profesional.

Ponencia de coeducación¹⁶³

Esta ponencia, que también responde al objetivo del Plan Estratégico antes descrito, se constituyó el 17 de diciembre de 2021. Está formada por 14 consejeros y consejeras de los diversos sectores representados en el Consejo Escolar del Estado y, a lo largo de las ocho reuniones que realizaron en el curso 2022-2023, trabajaron en la elaboración de una guía sobre coeducación para su uso en los centros que buscan promover la coeducación y la igualdad. Un documento que pretende ayudar a los centros educativos que buscan promover la coeducación y la igualdad, y cuya presentación y publicación tuvo lugar el 7 de marzo de 2023.

Comisión de trabajo para la revisión normativa del Reglamento de Consejo Escolar del Estado

Desde 2020 esta comisión se encarga de la elaboración del proyecto de nuevo reglamento. Este proceso, busca adaptar el actual Reglamento –aprobado por Orden ESD/3669/2008, de 9 de diciembre– al nuevo contexto tecnológico y normativo, especialmente a las Leyes 39/2015, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas, y 40/2015, de Régimen Jurídico del Sector Público. Durante el curso 2022-2023 esta comisión se reunió en una ocasión.

Revista PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

PARTICIPACIÓN EDUCATIVA¹⁶⁴ 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. Va destinada preferentemente a quienes integran la comunidad educativa, la comunidad científica de las Ciencias de la Educación y las Administraciones educativas.

162. < <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/buscando-convergencia/portada.html> >

163. < <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/coeducacion.html> >

164. < <https://www.educacionyfpdeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa/sumario-n12.html> >

Durante el periodo correspondiente a este INFORME se elaboró la edición del número 13 de la segunda época de la revista, denominado *Participación del alumnado: voces y experiencias*, que fue publicado y presentado en noviembre de 2023, coincidiendo con el Día Internacional del Estudiantado. Esta edición se dedicó a la participación del alumnado en diferentes ámbitos, reflejando así el compromiso del Consejo Escolar del Estado en la puesta en valor y difusión de proyectos y actuaciones que puedan servir de inspiración en el desarrollo de estos aprendizajes que permiten a las personas crecer en un entorno de proximidad y, así, desarrollarse en un mundo global.

Sitio web y redes sociales

El sitio web y las redes sociales informan y ofrecen 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, sus acciones y sus aportaciones más relevantes a la comunidad educativa.

Durante el curso 2022-2023 se siguió potenciando el sitio web y se avanzó en el espacio para albergar *Buscando la convergencia. Conversaciones en el Consejo Escolar del Estado* con los webinarios e información adicional sobre los temas tratados, así como de su canal de *podcast* con los audios.

Asimismo se continuó el impulso de las redes sociales incrementando su número de seguidores en X y en Instragam. El canal del Consejo en YouTube ha permitido el seguimiento audiovisual de los webinarios y, entre otros, del último número de la revista PARTICIPACIÓN EDUCATIVA. Todo ello permite al Consejo Escolar del Estado aumentar la difusión de las líneas de trabajo que desarrolla.

Colaboración con otras instituciones

El Consejo Escolar del Estado está representado en el Observatorio de Becas y Ayudas a través de consejeros y consejeras 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 alumnado (CANAE) y asociaciones del profesorado –Asociación Nacional del Profesorado Estatal-Sindicato Independiente (ANPE) y Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (FECC. OO.)–. Colabora en el Consejo de Desarrollo Sostenible mediante la participación de un consejero representante de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE)¹⁶⁵. Tiene representación en el Foro para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Además, el Seminario 2023 de la Red Europea de Consejos de Educación (EUNEC) se celebró en Madrid y Toledo a principios del mes de mayo.

B4 Políticas educativas

B4.1 Atención a la diversidad, orientación y convivencia

Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece los principios de la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (artículo 71). La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación¹⁶⁶, LOMLOE, modifica los apartados 1 y 2 de dicho artículo, estableciendo que las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley (artículo 71.1). Además, especifica que corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema

165. < BOE-A-2020-10270 >

166. < BOE-A-2020-17264 >

A
B
C
D
E
F

educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (artículo 71.2).

A continuación, la LOE, en el artículo 72, regula los recursos que deben disponer las Administraciones para la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Al respecto instituye que deben proporcionar el profesorado de las especialidades correspondientes y profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado, especificando que los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados. Por su parte, los centros tienen la responsabilidad de organizarse y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.

Finalmente, regula que las Administraciones educativas puedan colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización, una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo, la promoción del éxito educativo y la prevención del abandono escolar temprano.

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación¹⁶⁷, establece el derecho de los padres y madres o tutores legales a participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas (artículo 4.1.e) y a ser oídos en aquellas decisiones que afecten a su orientación académica y profesional (artículo 4.1.g), así como a participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros dispongan con las familias para mejorar el rendimiento de sus hijos e hijas (artículo 4.2.d).

La Ley Orgánica establece que las Administraciones educativas deben garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres, madres, tutores o tutoras en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado, así como adoptar las medidas oportunas para que los padres y madres reciban el adecuado asesoramiento individualizado y la información que les ayude en la educación de sus hijos e hijas (artículo 71).

Además, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, con respecto a la atención a la diversidad, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece: Programas de Diversificación Curricular (art. 27)¹⁶⁸ y Ciclos Formativos de Grado Básico (art. 30)¹⁶⁹.

Alumnado que presenta 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 discapacidad¹⁷⁰» (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.

La Ley Orgánica 2/2006, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación¹⁷¹, 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, también entre mujeres y hombres, 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, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España.»

167. <BOE-A-1985-12978 >

168. <BOE-A-2020-17264 > artículo 27

169. <BOE-A-2020-17264 > artículo 30

170. <BOE-A-2008-6963 >

171. <BOE-A-2020-17264 >

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 Obligatoria y Bachillerato. El capítulo 1 del Título II, sobre la equidad en la educación, ordena la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

La LOMLOE modifica el artículo 73 de la LOE sobre el ámbito del alumnado en estos términos:

«1. Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo.

2. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para la detección precoz de los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, y para que puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. A tal efecto, las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad.»

Asimismo, la LOMLOE modifica los puntos 2, 3, 4 y 5 del artículo 74 de la LOE referidos a la escolarización de este alumnado, que quedan redactados del siguiente modo:

«2. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por profesionales especialistas y en los términos que determinen las Administraciones educativas. En este proceso serán preceptivamente oídos e informados los padres, madres o tutores legales del alumnado. Las Administraciones educativas regularán los procedimientos que permitan resolver las discrepancias que puedan surgir, siempre teniendo en cuenta el interés superior del menor y la voluntad de las familias que muestren su preferencia por el régimen más inclusivo.

3. Al finalizar cada curso se evaluará el grado de consecución de los objetivos establecidos de manera individual para cada alumno. Dicha evaluación permitirá proporcionar la orientación adecuada y modificar la atención educativa prevista, así como el régimen de escolarización, que tenderá a lograr la continuidad, la progresión o la permanencia del alumnado en el más inclusivo.

4. Corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria.

Para atender adecuadamente a dicha escolarización, la relación numérica entre profesorado y alumnado podrá ser inferior a la establecida con carácter general.

5. Corresponde asimismo a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en todos los niveles educativos pre y postobligatorios; adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran; proporcionar los recursos y apoyos complementarios necesarios y proporcionar las atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos de algún tipo durante el curso escolar.»

Por último, se introducen los siguientes cambios en los cuatro apartados del artículo 75 cuya nueva denominación es: «Inclusión educativa, social y laboral:

1. Cuando las circunstancias personales del alumno o alumna con necesidades educativas especiales lo aconsejen para la consecución de los objetivos de la enseñanza básica, este alumnado podrá contar con un curso adicional. Estas circunstancias podrán ser permanentes o transitorias y deberán estar suficientemente acreditadas.

2. Con objeto de reforzar la inclusión educativa, las Administraciones educativas podrán incorporar a su oferta educativa las lenguas de signos españolas.

3. Con la finalidad de facilitar la inclusión social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas.

4. Las Administraciones educativas establecerán una reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.»

Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030

Se ha elaborado la nueva Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030¹⁷² aprobada el 3 de mayo de 2022, que potenciará el ejercicio efectivo de los derechos y libertades de las personas con discapacidad.

Sus principios inspiradores se construyen sobre las bases de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y de la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), un compromiso mundial para que la igualdad sea una realidad que alcance a todas las personas y grupos y, al tiempo, una oportunidad más para cristalizar los derechos de las personas con discapacidad.

El abordaje y desarrollo de políticas y actuaciones en el ámbito de la discapacidad involucra de forma transversal a múltiples agentes. Se incluyen las siguientes medidas estratégicas en educación y formación:

- Desarrollar del modelo de educación inclusiva como recoge la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Promover el conocimiento de la discapacidad y la adaptación a las realidades educativas del alumnado con discapacidad, en accesibilidad y diseño universal.
- Facilitar la orientación y el acompañamiento en itinerarios formativos que permitan a las personas con discapacidad una capacitación profesional que facilite su acceso al mundo laboral.
- Posibilitar el acceso y permanencia, así como con opciones y alternativas accesibles y adaptadas que permitan la movilidad internacional y el estudio de idiomas del alumnado con discapacidad en todas las etapas educativas.

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

Subvenciones a entidades privadas sin ánimo de lucro

- Resolución de 18 de mayo de 2022 de la Secretaría de Estado de Educación, 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 2022-2023¹⁷³.
- Resolución de 18 de mayo de 2022 de la Secretaría de Estado de Educación, 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 2022-2023¹⁷⁴.
- Resolución de 18 de mayo de 2022 de la Secretaría de Estado de Educación, 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 2022-2023¹⁷⁵.

172. < https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/discapacidad/docs/Estrategia_Espanola_Discapacidad_2022_2030.pdf >

173. < BOE-B-2022-15726 >

174. < BOE-B-2022-15728 >

175. < BOE-B-2022-15727 >

Grupo de Cooperación Territorial de Educación Inclusiva

Con el objeto, por un lado, de realizar la implementación del PCT de Educación Inclusiva y el seguimiento del PCT de las Unidades de Acompañamiento y Orientación por otro, se han desarrollado cuatro reuniones del Grupo de Cooperación Territorial con las Comunidades Autónomas: en septiembre, noviembre, abril y junio. Además, en estas reuniones se ha informado del desarrollo de la asistencia técnica europea TSI al programa multipaís «Combatir las disparidades en el acceso a la educación inclusiva en Portugal, Italia y España» que se está realizando desde octubre de 2022.

En diciembre de 2022 ha tenido lugar una reunión para seguir avanzando en la necesidad de homogeneizar los criterios técnicos de la definición de las categorías diagnósticas según LOMLOE que quedaron sin revisar el curso anterior (Trastornos graves de conducta y condiciones personales o de historia escolar). La importancia de este tema reside en que los datos puedan ser de utilidad en acciones de investigación, mejora de políticas educativas y ajuste en la organización de recursos.

Convenios y Protocolos. Actuaciones para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

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 al alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad auditiva.

También tiene suscritos protocolos de actuación con Confederación Autismo España (CAE), Fundación Dales la Palabra y Plena Inclusión. Con la Confederación Autismo España (CAE) y con la Fundación Dales la Palabra se ha facilitado la colaboración con el INTEF y se han desarrollado líneas de divulgación de recursos y materiales a través de diferentes plataformas de formación.

Participación en la Agencia Europea para Necesidades Especiales y Educación Inclusiva

España participa, desde su fundación en 1996, en la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (EASNIE), plataforma de colaboración para los ministerios de educación en los 31 países miembros. Su objetivo es mejorar las políticas y prácticas educativas para el alumnado con discapacidad y necesidades educativas especiales. Su trabajo se centra en apoyar el desarrollo de sistemas educativos inclusivos para garantizar el derecho de todo el alumnado a oportunidades educativas inclusivas y equitativas.

En el curso al que se refiere el presente INFORME, el Ministerio de Educación y Formación Profesional desarrolló las siguientes acciones en el marco de trabajo de la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa:

- «Country System Mapping». Participación en las reuniones de coordinación y seguimiento con la Agencia. Reuniones de trabajo con Country Analyst del país.
- Revisión del documento sobre las definiciones legislativas acerca del estudiantado vulnerable de ser excluido socialmente en relación a España.
- Actualización de la información de España en la web de la EASNIE.
- Revisión de las palabras clave sobre Educación Inclusiva y Necesidades Especiales.
- Información sobre proyecto BRIES. Análisis de la educación inclusiva en los países tras la COVID-19.
- Revisión del documento *Voices into Action: Country case studies*.

Colaboración con la Comisión Europea

El Instrumento de Asistencia Técnica de la Unión Europea (*Technical Support Instrument, TSI*)¹⁷⁶ brinda asistencia técnica a los Estados miembros para llevar a cabo reformas institucionales, estructurales y administrativas, que propicien el crecimiento económico, la creación de empleo y la inversión sostenible.

El programa financia acciones y actividades con valor añadido europeo. España ha encabezado una solicitud de Proyecto multipaís junto con Portugal e Italia que se encuadra dentro de uno de los proyectos insignia de la Unión Europea: Garantía Infantil (octubre 2021). El título del proyecto es *Combating disparities in access*

176. < https://commission.europa.eu/funding-tenders/find-funding/eu-funding-programmes/technical-support-instrument/technical-support-instrument-tsi_es >

A *to inclusive education in Portugal, Italy and Spain (TSI2022-EUROCCH-IBA)*. Tiene como finalidad el trabajo conjunto de tres países que han desarrollado políticas educativas y han conseguido importantes hitos legislativos, pero aún mantienen importantes retos para la implementación práctica de una Educación Inclusiva.

B DG Reform de la Comisión Europea valora y selecciona los proyectos presentados y aprobó en febrero de 2022 la solicitud española. La Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva asume la asistencia técnica del proyecto, siendo financiada por el TSI. El proyecto tiene una duración de 24 meses y se inició en octubre de 2022.

C Las actuaciones que se han desarrollado en el curso 2022-2023 son las siguientes:

- D** - Revisión de los documentos de trabajo:
 - E** - *Report Spain* (Entregabñe 2.2).
 - F** - *Study of best practices on inclusive education in other EU Member States: Nordic learning examples from Finland, Norway and Sweden* (Entregable 2.3).
- Organización y preparación de dos grupos de trabajo de las Comunidades Autónomas participantes: Aragón, Canarias, Extremadura, Galicia y Navarra. Convocatorias, organización y preparación de los materiales de las dos sesiones convocadas, recogida de actas y envío de conclusiones.

Cooperación con Iberoamérica

En el curso al que se refiere el presente INFORME, el Ministerio de Educación y Formación Profesional llevó a cabo acciones de cooperación internacional para el desarrollo con Iberoamérica, en relación con la Educación Especial y con la inclusión educativa. La Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE) trabaja de manera conjunta con los Ministerios de Educación de la comunidad Iberoamericana, en estrecha colaboración con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO (UNESCO OREALC). La Secretaría Ejecutiva de RIINEE tiene su sede actualmente en el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. Las funciones encomendadas a dicha Secretaría Ejecutiva son realizadas desde la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Las acciones han sido las siguientes:

- Curso virtual «Docentes inclusivos, escuelas inclusivas» (marzo 2023). Curso virtual sobre educación inclusiva con énfasis en niños y niñas con discapacidad. El objetivo del curso consistió en brindar a docentes de escuelas públicas de nivel primario y secundario de los países miembros de la RIINEE conocimientos y herramientas en materia de educación inclusiva. El curso tuvo lugar en la plataforma «Aula Virtual Interconecta» y contó con la colaboración del Ministerio de Educación y Formación Profesional y Unesco.
- La evolución del Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED) impulsado desde RIINEE y OREALC UNESCO. Esta iniciativa, que inicialmente tenía como principal finalidad la incorporación de un conjunto de información e indicadores educativos regionalmente comparables y periódicamente actualizada, puede convertirse en la base que permita a la región Iberoamericana contar con datos relevantes y oportunos lo que redundará en intervenciones educativas más eficientes y aportará con insumos al monitoreo del ODS4.

Desde la última actualización del SIRIED, y con el fin de retomar el proceso de trabajo regional, se ha solicitado a cinco países de la región (Costa Rica, Guatemala, Uruguay, Paraguay y Argentina) que acrediten a dos funcionarios para participar en este espacio de trabajo. La solicitud pretende incorporar tanto a funcionarios de la unidad encargada de estadísticas educativas como a las unidades encargadas de los temas de educación especial y/o inclusiva. Las personas acreditadas han participado en el proceso de desarrollo y adaptación del SIRIED acordado en la XVI Jornada de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa celebrada el año 2021, para revisar y actualizar el marco metodológico del SIRIED en el marco de la Agenda 2030 y priorizar indicadores a nivel regional que aporten al seguimiento y monitoreo de los avances en el ODS4 y en la implementación del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Como resultado de una serie de reuniones y talleres se ha elaborado el documento «Actualización del Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad» que incluye muchos de los indicadores tomados de la formulación original del SIRIED, elimina algunos que evidenciaban dificultades en su cálculo, e incorpora otros que buscan reflejar las nuevas dimensiones de caracterización definidas en los talleres.

Para el desarrollo de estas acciones el Ministerio de Educación y Formación Profesional apoya y financia el proyecto denominado «Avanzar en la cooperación regional para promover el derecho a la educación de las personas con discapacidad» a través del 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.

Por otra parte, el Plan de Transferencia, Intercambio y Gestión de Conocimiento para el Desarrollo de la Cooperación Española en América Latina y el Caribe – Interconecta, busca responder a las necesidades de una América Latina y Caribe con profundas transformaciones, a la renovación de la Cooperación Española en sus estrategias en la región y a los principios de un Plan Director que incide en el cambio de paradigma que supone transitar de modelos de formación tradicionales a primar entornos de aprendizaje. La Resolución de 3 de diciembre de 2021, de la Dirección de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se convoca a entidades públicas españolas a participar en un proceso de selección de propuestas de programaciones de capacitación técnica e innovación del Plan Interconecta es la convocatoria a la que el Ministerio de Educación y Formación Profesional, junto con la Fundación ONCE para la Solidaridad con las personas ciegas de América Latina, ha concurrido y ha sido objeto de aprobación de la programación presentada. La programación aprobada, denominada «Personas con discapacidad y educación inclusiva III», cuenta con seis acciones para desarrollarse entre 2022 y 2023:

- Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica: XVII Plenario anual de RIINEE 2022.
- Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica: XVIII Plenario anual de RIINEE 2023.
- Centros de Recursos Educativos como referente para el fomento de la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad visual. Alianzas y Buenas Prácticas.
- Formación profesional inclusiva: una puerta al empleo de las personas con discapacidad visual.
- Inclusión social de niños y niñas con discapacidad visual en las aulas, cómo luchar contra el *bullying*.
- Escuela y Familia: Generando apoyos para la inclusión y el aprendizaje.

La Resolución de 5 de abril de 2023, de la Dirección de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se convoca a entidades públicas españolas a participar en un proceso de selección de propuestas de programaciones de capacitación técnica e innovación del Plan Interconecta, ha ofertado una nueva convocatoria a la cual el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha concurrido con otra programación educativa para desarrollarse entre 2024 y 2025 en colaboración con FOAL, mediante una propuesta de 6 acciones.

El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el sistema escolar

Como se ha mencionado anteriormente, el artículo 71.2 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOMLOE, se refiere al alumnado que requiere y recibe una atención educativa diferente a la ordinaria.

Para el análisis estadístico, este alumnado se clasifica según las necesidades específicas de apoyo educativo que precisa en las siguientes categorías:

1. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

Se define como el alumnado valorado como tal por los equipos o servicios de orientación educativa que requiere por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas asociadas a discapacidad o trastornos graves. Se clasifica a su vez en las categorías:

- Discapacidad auditiva
- Discapacidad motora

A

- Discapacidad intelectual

Alumnado que presenta antes de los 18 años: a) limitaciones significativas del funcionamiento intelectual (cociente intelectual entre 70 y 75 o inferior); b) limitaciones significativas de la conducta adaptativa (percentil inferior a 5 en, al menos, una de las destrezas adaptativas conceptuales, prácticas o sociales).

B

- Discapacidad visual

C

- Trastornos del espectro del autismo

Alumnado que presenta en las primeras fases del periodo de desarrollo: a) déficits persistentes de la interacción social y comunicativa; b) patrones repetitivos y restringidos de comportamiento, actividades e intereses. Pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas.

D

- Trastornos graves de conducta

Alumnado que presenta un patrón de comportamiento, persistente a lo largo del tiempo, que afecta a los derechos de los otros y violenta las normas apropiadas de la edad. Implica la presencia de conductas inadecuadas para la edad y dificultades en el funcionamiento diario.

E

- Trastorno de la comunicación y el lenguaje

Alumnado que presenta dificultades graves y persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades –hablado, escrito, lengua de signos u otro– debido a deficiencias de la comprensión o la producción.

F

- Plurideficiencia

Entendida como la disfunción severa o profunda de dos o más áreas del desarrollo, estando siempre afectada el área cognitiva. Presentan mayores necesidades de apoyo.

2. Otro alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

- Altas capacidades intelectuales

Alumnado valorado como tal por equipos o servicios de orientación educativa que requiere medidas específicas de atención educativa: adaptaciones curriculares de profundización o de ampliación del currículo, flexibilización del periodo de escolarización, o participación en programas extracurriculares de enriquecimiento.

- Retraso madurativo

Alumnado menor de 5 años que no puede participar en pruebas estandarizadas o cuando no se puede llevar a cabo una valoración sistemática del funcionamiento intelectual y no cumple con los hitos de desarrollo esperados en varios campos del funcionamiento intelectual general, es decir, las habilidades cognitivas, lingüísticas, motoras y sociales. Requiere una reevaluación después de un periodo de tiempo al finalizar la etapa.

- Trastornos leves y moderados del desarrollo del lenguaje y la comunicación

Alumnado que presenta intensidad: a) dificultades leves o moderadas pero persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (es decir, hablado, escrito, lengua de signos u otro) debido a deficiencias de la comprensión o la producción; b) trastorno fonológico; c) trastorno de la fluidez; d) trastorno de la comunicación social (pragmático).

- Trastornos del aprendizaje

Alumnado que presenta dificultades en el aprendizaje en uno o varios de estos ámbitos: a) con dificultad en la lectura; b) con dificultad en la expresión escrita; c) con dificultad matemática.

- Trastornos de la atención

Alumnado que presenta un patrón persistente de inatención o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o desarrollo.

- Integración tardía en el sistema educativo español

Alumnado procedente de otros países que en el curso escolar de referencia se ha incorporado a las enseñanzas obligatorias del sistema educativo español y se encuentra en, al menos, una de las siguientes situaciones: a) está escolarizado en uno o dos cursos inferiores al que le corresponde por su edad; b) recibe atención educativa específica transitoria dirigida a facilitar su inclusión escolar, la recuperación del desfase curricular detectado, o el dominio de la lengua vehicular del proceso de enseñanza.

- Alumnado con desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje

Alumnado escolarizado dentro de las etapas obligatorias con un desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje y que requiere un apoyo educativo complementario. Este desconocimiento no es debido a la incorporación tardía en el sistema educativo.

- Alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa

Alumnado escolarizado en las etapas obligatorias que presenta desfase curricular de al menos un curso entre su nivel de competencia curricular y el curso en el que está escolarizado. Este desfase está determinado por factores económicos y culturales.

En el curso 2022-2023, el número de alumnos y alumnas con necesidades educativas específicas de Enseñanzas de Régimen General que recibían apoyo ascendió a 966.924, lo que suponía el 12,0 % del total del alumnado matriculado en estas enseñanzas –el 3,3 % eran alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y el 8,7 % tenía otra necesidad específica– (ver tabla B4.1.1). El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la educación obligatoria ascendía a 767.027 (410.971 en Educación Primaria, 314.535 en ESO y 41.521 en Educación Especial, lo que suponía el 14,7 % de los estudiantes de Educación Primaria, el 15,1 % de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y el 100 % de los de Educación Especial).

Tabla B4.1.1

Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por enseñanza y tipo de necesidad, y porcentaje respecto al alumnado matriculado, en España. Curso 2022-2023

	Necesidades educativas especiales		Otras necesidades específicas		Total	
	Número	% respecto a los matriculados	Número	% respecto a los matriculados	Número	% respecto a los matriculados
Educación Infantil	32.702	2,0	85.828	5,3	118.530	7,3
Educación Primaria	97.655	3,5	313.316	11,2	410.971	14,7
Educación Secundaria Obligatoria	61.301	2,9	253.234	12,1	314.535	15,1
Educación Especial	41.521	100	–	–	41.521	100
Bachillerato	5.249	0,8	21.660	3,3	26.909	4,1
Formación Profesional de Grado Básico	5.122	6,5	9.435	12,0	14.557	18,5
Formación Profesional de Grado Medio	9.023	2,4	13.676	3,7	22.699	6,1
Formación Profesional de Grado Superior	3.528	0,8	5.758	1,4	9.286	2,2
Otros programas formativos	626	7,4	1.285	15,3	1.911	22,7
Otros programas formativos. Educación Especial	6.005	100,0	0	–	6.005	100,0
Total	262.732	3,3	704.192	8,7	966.924	12,0

–. Dato nulo o no procede.

Fuente: Estadística de las «Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El 61,6 % de este alumnado son hombres –en los estudiantes con necesidades educativas especiales los hombres constituyen el 70,1 % y en el conjunto del resto de categorías de necesidades específicas el 58,4 %–. Los porcentajes más altos de hombres correspondieron a estudios de Formación Profesional de Grado Básico (71,5 %) y otros programas formativos (70,3 %), y los menores a las enseñanzas de Bachillerato (59,6 %) y Educación Secundaria Obligatoria (60,2 %) (ver **tabla B4.1.2**).

Tabla B4.1.2
Distribución porcentual del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo según el sexo, por enseñanza, en España. Curso 2022-2023

	Necesidades educativas especiales		Otras necesidades específicas		Total	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Educación Infantil	71,7	28,3	60,6	39,4	63,6	36,4
Educación Primaria	71,8	28,2	57,6	42,4	61,0	39,0
Educación Secundaria Obligatoria	70,3	29,7	57,7	42,3	60,2	39,8
Educación Especial	66,0	34,0	–	–	66,0	34,0
Bachillerato	68,8	31,2	57,4	42,6	59,6	40,4
Formación Profesional de Grado Básico	71,5	28,5	71,5	28,5	71,5	28,5
Formación Profesional de Grado Medio	69,8	30,2	64,4	35,6	66,6	33,4
Formación Profesional de Grado Superior	67,9	32,1	62,9	37,1	64,8	35,2
Otros programas formativos	71,6	28,4	70,3	29,7	70,7	29,3
Otros programas formativos. Educación Especial	62,3	37,7	–	–	62,3	37,7
Total	70,1	29,9	58,4	41,6	61,6	38,4

–. Dato nulo o no procede.

Fuente: Estadística de las «Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Alumnado con necesidades educativas especiales

En el curso 2022-2023, el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado supuso un total de 262.732 personas (el 27,2 % del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo).

Al analizar los datos de la **tabla B4.1.3**, 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 escolarizado en centros ordinarios (221.211 estudiantes, el 84,2 %) fue superior al escolarizado en centros de educación especial (41.521 estudiantes, el 15,8 % restante). En cuanto a la distribución según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas se aprecia que, en términos globales, el 73,8 % de este alumnado estuvo matriculado en centros públicos, el 24,7 % en centros privados concertados y el 1,5 % en centros privados no concertados.

En relación con el alumnado que asistió a centros específicos para que fueran atendidas mejor sus necesidades especiales, se puede observar que la distribución entre centros públicos, centros privados concertados y centros privados no concertados, fue del 63,0 %, 36,8 % y 0,2 % respectivamente.

Respecto al alumnado de centros ordinarios, cursaron enseñanzas obligatorias –Primaria y ESO– 158.956 estudiantes y enseñanzas postobligatorias –Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Básico, Medio y Superior– 21.845.

Tabla B4.1.3
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 2022-2023

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
A. Educación especial específica				
A.Total	26.146	15.294	81	41.521
B. Alumnado integrado en centros ordinarios				
Educación Infantil	25.215	6.877	610	32.702
Educación Primaria	76.287	20.623	745	97.655
Educación Secundaria Obligatoria	44.700	15.985	616	61.301
Bachillerato	4.046	475	728	5.249
Formación Profesional de Grado Básico	3.630	1.467	25	5.122
Formación Profesional de Grado Medio	6.479	2.003	541	9.023
Formación Profesional de Grado Superior	2.529	356	643	3.528
Otros programas formativos	487	139	0	626
Otros programas formativos. Educación Especial	4.277	1.728	0	6.005
B.Total	167.650	49.653	3.908	221.211
Total (A+B)	193.796	64.947	3.989	262.732

Fuente: Estadística de las «Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Teniendo en cuenta el total de los estudiantes matriculados en las diferentes enseñanzas en el curso 2022-2023, el 3,3 % del alumnado recibió apoyo por presentar necesidades educativas especiales. Los centros públicos y la enseñanza privada concertada presentaron un porcentaje similar de alumnado con necesidades educativas especiales (3,6 % y 3,2 %, respectivamente); el porcentaje de la enseñanza privada no concertada fue del 0,7 % (ver **tabla B.1.4**).

Si se considera únicamente el alumnado integrado en centros ordinarios (**tabla B.1.4**), el 2,8 % recibía este apoyo. En Educación Primaria el porcentaje ascendía al 3,5 % y en la ESO al 2,9 %. El peso más significativo se dio en otros programas formativos con un 7,4 % y en los Ciclos Formativos de Grado Básico con un 6,5 %. El porcentaje de alumnado que cursaba Bachillerato y Ciclos Formativos de FP de Grado Superior fue del 0,8 % en ambas enseñanzas.

La **tabla B4.1.5** 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 trastornos del espectro autista (78.063), seguido por el de personas con discapacidad intelectual (68.565) y con trastorno generalizados del desarrollo (35.522). Los grupos menos numerosos corresponden a los que presentan discapacidad visual (4.053 estudiantes) y auditiva (9.321 estudiantes).

Tabla B4.1.4

Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales respecto al alumnado matriculado, según el tipo de escolarización y el nivel de enseñanza, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2022-2023

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
A. Educación especial específica				
A.Total	100,0	100,0	100,0	100,0
B. Alumnado integrado en centros ordinarios				
Educación Infantil	2,4	1,7	0,3	2,0
Educación Primaria	4,0	2,6	0,7	3,5
Educación Secundaria Obligatoria	3,2	2,6	0,7	2,9
Bachillerato	0,9	0,6	0,6	0,8
Formación Profesional de Grado Básico	6,0	7,9	19,8	6,5
Formación Profesional de Grado Medio	2,4	2,7	1,7	2,4
Formación Profesional de Grado Superior	0,9	0,7	0,8	0,8
Otros programas formativos	7,7	6,6	–	7,4
Otros programas formativos. Educación Especial	100,0	100,0	–	100,0
B.Total	3,1	2,5	0,7	2,8
Total	3,6	3,2	0,7	3,3

–. Dato nulo o no procede.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla B4.1.5

Alumnado con necesidades educativas especiales por tipo de escolarización y el nivel de enseñanza según la discapacidad en España. Curso 2022-2023

	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	TEA ¹	TGD ²	TGCL ³	Pluri-deficiencia	Sin distribuir	Total
A. Educación especial específica										
A.Total	415	2.020	16.760	195	11.837	667	667	6.933	2.027	41.521
B. Alumnado integrado en centros ordinarios										
Educación Infantil	1.209	2.355	2.500	487	14.601	1.059	8.711	699	1.081	32.702
Educación Primaria	3.606	5.775	21.901	1.575	28.963	14.362	17.290	1.889	2.294	97.655
Educación Secundaria Obligatoria	2.656	3.428	17.564	1.163	16.685	13.224	4.752	1.347	482	61.301
Bachillerato	460	561	432	254	2.081	1.041	247	77	96	5.249
Formación Profesional Básica	153	149	2.399	42	478	1.463	246	127	65	5.122
Formación Profesional de Grado Medio	450	692	2.411	171	1.945	2.502	501	177	174	9.023
Formación Profesional de Grado Superior	318	454	503	141	820	949	161	78	104	3.528
Otros programas formativos	9	8	307	3	11	86	36	2	164	626
Otros programas formativos. Educación Especial	45	118	3.788	22	642	169	79	408	734	6.005
B.Total	8.906	13.540	51.805	3.858	66.226	34.855	32.023	4.804	5.194	221.211
Total (A+B)	9.321	15.560	68.565	4.053	78.063	35.522	32.690	11.737	7.221	262.732

1. TEA (Trastornos del Espectro Autista).

2. TGD (Trastornos Graves de Conducta).

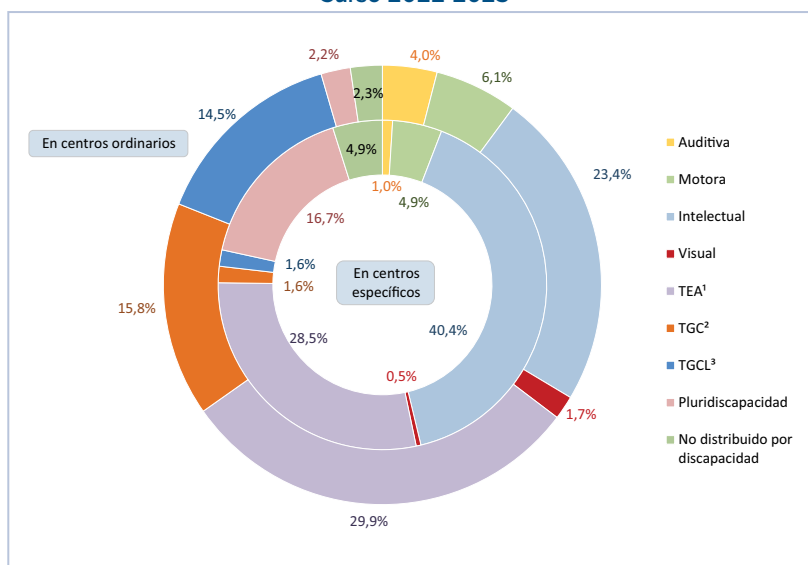
3. TGCL (Trastornos Graves de la Comunicación y el Lenguaje).

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Atendiendo a la distribución del alumnado con necesidades educativas especiales, por tipo de discapacidad, se observa que en los centros específicos las discapacidades más recurrentes fueron: la intelectual (40,4 %) y los trastornos del espectro autista (28,5 %). En cambio, en los centros ordinarios se cambian de orden: trastornos del espectro autista (29,9 %) y la intelectual (23,4 %) (ver figura B4.1.1).

La figura B4.1.2 representa el porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales que estuvo escolarizado en centros ordinarios, según su discapacidad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. De su análisis se aprecia que la Comunidad Autónoma con mayor porcentaje de integración fue Galicia, con un 91,3 %, seguida de la Región de Murcia con un 89,2 %. En el ámbito nacional el porcentaje de integración ascendió al 84,2 %, destacando los porcentajes de alumnado que pre-

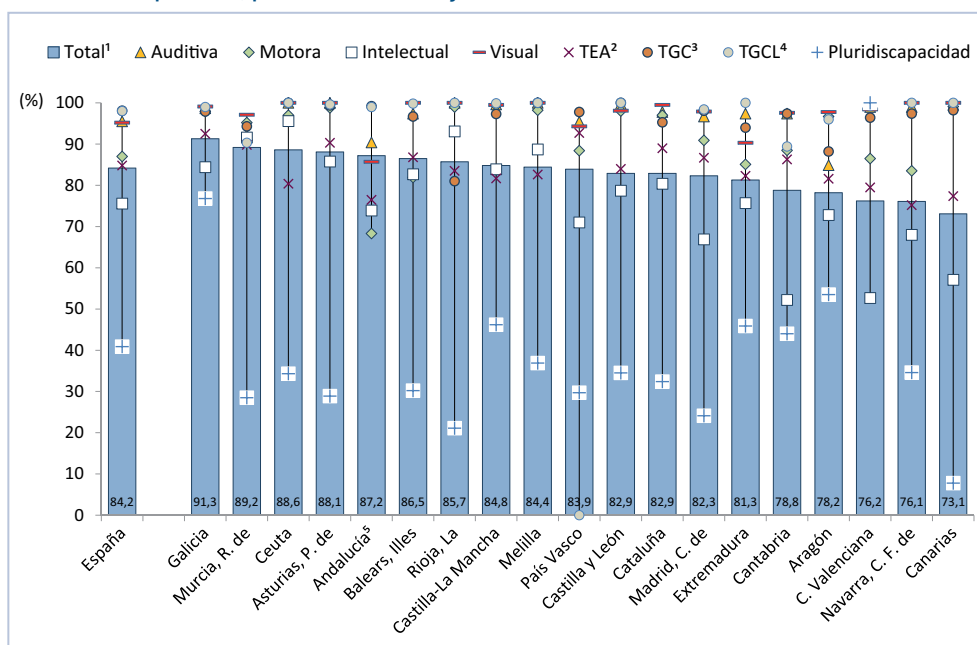
Figura B4.1.1
Distribución porcentual del alumnado con necesidades educativas especiales por tipo de discapacidad y tipo de escolarización en España. Curso 2022-2023



1. TEA (Trastornos del Espectro Autista).
2. TGC (Trastornos Graves de Conducta).
3. TGCL (Trastornos Graves de la Comunicación y Lenguaje).

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

Figura B4.1.2
Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales que está integrado en centros ordinarios según su discapacidad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. En Total se incluye el alumnado con necesidades educativas especiales no distribuido por discapacidad.
2. TEA (Trastornos del espectro autista).
3. TGC (Trastornos graves de conducta).
4. TGCL (Trastornos graves de la comunicación y lenguaje).
5. 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. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

sentó trastornos graves de conducta, trastornos de la comunicación y el lenguaje, discapacidad auditiva y visual al alcanzar valores iguales o superiores al 95 %.

Otro alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

En el curso 2022-2023, el alumnado que recibió apoyo educativo, ligado a necesidades no consideradas dentro de las necesidades especiales, supuso un total de 704.192 personas (el 72,8 % del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo). De ellos 253.219 (el 39,5 %) correspondieron a problemáticas derivadas de situaciones de vulnerabilidad socioeducativa y 218.304 (el 31,0 %) correspondieron a trastornos de aprendizaje como datos más destacados. El retraso madurativo, al estar limitado a la etapa de Educación Infantil, representó el 3,8 % del alumnado total con necesidades específicas, pero el 31,2 % dentro del citado nivel educativo (ver **tabla B4.1.6**).

En la misma tabla se observa que la mayoría del alumnado con otras necesidades específicas de apoyo educativo correspondió a las enseñanzas obligatorias, con 313.316 estudiantes en Educación Primaria y 253.234 en Educación Secundaria Obligatoria. En las enseñanzas postobligatorias las cifras fueron más reducidas y se concentraron especialmente dentro del alumnado con trastornos de aprendizaje y, en el caso del Bachillerato, también en altas capacidades intelectuales. En «Otros programas formativos» respondieron, en su mayoría, a situaciones de vulnerabilidad socioeducativa.

Tabla B4.1.6
Otro alumnado con necesidades específicas de apoyo educativos por nivel de enseñanza y categoría, en España.
Curso 2022-2023

	Ed. Infantil	Ed. Primaria	ESO	Bachillerato	FP Grado Básico	FP Grado Medio	FP Grado Superior	Ortos programas formativos	Total
Altas capacidades intelectuales	325	20.178	22.387	7.490	35	316	665	–	51.396
Integración tardía en el sistema educativo	–	9.583	9.516	–	90	–	–	179	19.368
Retraso madurativo	26.750	–	–	–	–	–	–	–	26.750
Trastornos leves y moderados del desarrollo del lenguaje y la comunicación	13.563	35.024	4.551	426	198	454	205	3	54.424
Trastornos del aprendizaje	–	92.369	98.490	9.217	5.246	9.249	3.660	73	218.304
Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje	–	9.794	7.217	257	229	207	33	51	17.788
Situación de vulnerabilidad socioeducativa	44.079	122.673	84.028	–	1.516	–	–	923	253.219
Trastornos de la atención	–	19.753	24.858	3.889	1.921	3.255	1.142	56	54.874
No distribuido	1.111	3.942	2.187	381	200	195	53	0	8.069
Total	85.828	313.316	253.234	21.660	9.435	13.676	5.758	1.285	704.192

–. Dato nulo o no procede.

Fuente: Estadística de las «Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En la **tabla B4.1.7**, que muestra la distribución de este alumnado según el sexo, se aprecia que los hombres fueron mayoría en todas las categorías. Los porcentajes más equilibrados se daban en vulnerabilidad socioeducativa, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje y en integración tardía en el sistema educativo español. Los menores porcentajes de mujeres se dieron en trastornos de la atención (26,9 %) y el apoyo por retraso madurativo (27,5 %).

Tabla B4.1.7
Distribución porcentual de otro alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por categoría según el sexo, en España. Curso 2022-2023

	Hombres	Mujeres
Altas capacidades intelectuales	64,8	35,2
Integración tardía en el sistema educativo	53,1	46,9
Retraso madurativo	72,5	27,5
Trastornos leves y moderados del desarrollo del lenguaje y la comunicación	67,8	32,2
Trastornos del aprendizaje	58,1	41,9
Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje	54,2	45,8
Situación de vulnerabilidad socioeducativa	51,5	48,5
Trastornos de la atención	73,1	26,9
No distribuido por otras categorías	56,1	43,9
Total	58,4	41,6

Fuente: Estadística de las «Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Como se ha indicado anteriormente, en el curso 2022-2023 el 8,7 % de los alumnos y alumnas de Enseñanzas de Régimen General presentaba otras necesidades específicas de apoyo educativo. En centros públicos representaban el 9,8 % del alumnado, en la enseñanza privada concertada el 7,9 % y en la enseñanza privada no concertada el 2,2 % (ver **tabla B4.1.8**).

Tabla B4.1.8
Porcentaje de alumnado con otras necesidades educativas específicas respecto al alumnado matriculado según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por categoría, en España. Curso 2022-2023

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Altas capacidades intelectuales	0,6	0,7	0,5	0,6
Integración tardía en el sistema educativo	0,3	0,2	0,1	0,2
Retraso madurativo	0,4	0,3	0,0	0,3
Trastornos leves y moderados del desarrollo del lenguaje y la comunicación	0,8	0,5	0,1	0,7
Trastornos del aprendizaje	3,0	2,6	1,0	2,7
Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje	0,3	0,2	0,0	0,2
Situación de vulnerabilidad socioeducativa	3,7	2,6	0,1	3,1
Trastornos de la atención	0,7	0,8	0,4	0,7
No distribuido por otras categorías				
Total	9,8	7,9	2,2	8,7

Fuente: Estadística de las «Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La categoría con mayor peso en las distintas ofertas educativas fue alumnado en situaciones de vulnerabilidad socioeducativa –3,7 % en centros públicos, 2,6 % en la enseñanza concertada y 0,1 % en la enseñanza privada no concertada–. La siguiente categoría con más porcentaje de estos estudiantes fue alumnado con trastorno del aprendizaje.

Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) y Programas de diversificación curricular

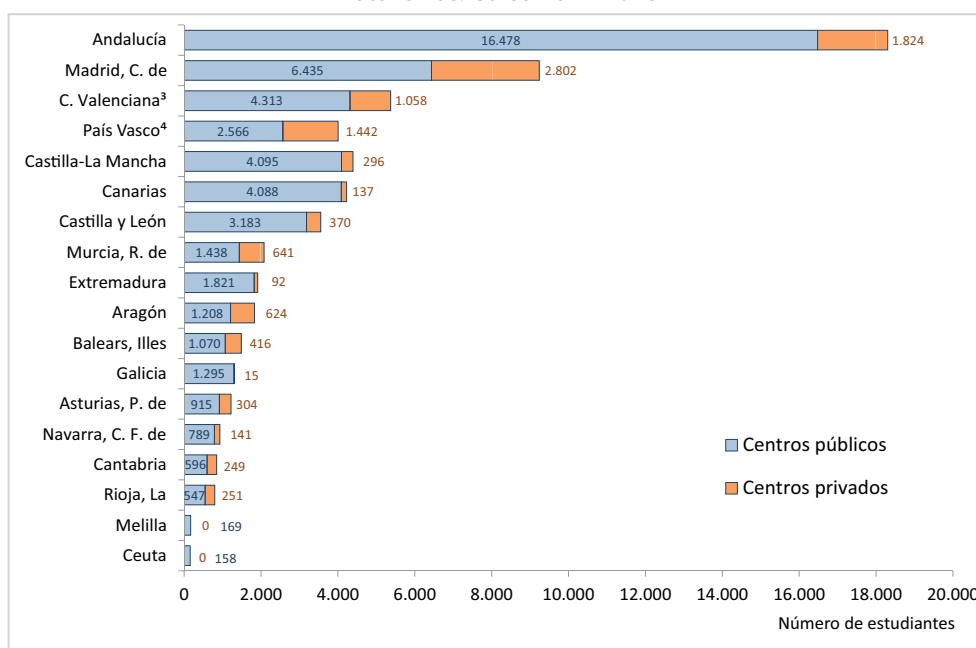
La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, introdujo los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) y ordenó su desarrollo (artículo 27.1). Además, en el artículo 19 del Real Decreto 1105/2014 BOE del 3 de enero de 2015, se establecieron los destinatarios de los programas y su organización.

Estos programas han sido sustituidos por los Programas de diversificación curricular mediante la Ley Orgánica de 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE. En la nueva versión de la LOE los Programas de diversificación curricular se desarrollan en su artículo 27¹⁷⁷. Dicho desarrollo se completa con las previsiones que para estos Programas aparecen en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria¹⁷⁸.

En el curso 2022-2023, participaron 63.088 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, 51.164 pertenecían a centros públicos y 10.662 a centros privados con enseñanzas concertadas y no concertadas. Las Comunidades y Ciudades Autónomas con mayor número de estudiantes incluidos en estos programas fueron Andalucía (18.302 estudiantes, que representan el 29,0 %) y la Comunidad de Madrid (9.237, 14,6 %) (ver **figura B4.1.3**).

Figura B4.1.3^{1, 2}

Alumnado de 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria que cursa Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) y de 3.º curso que cursa el Programa de diversificación curricular, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



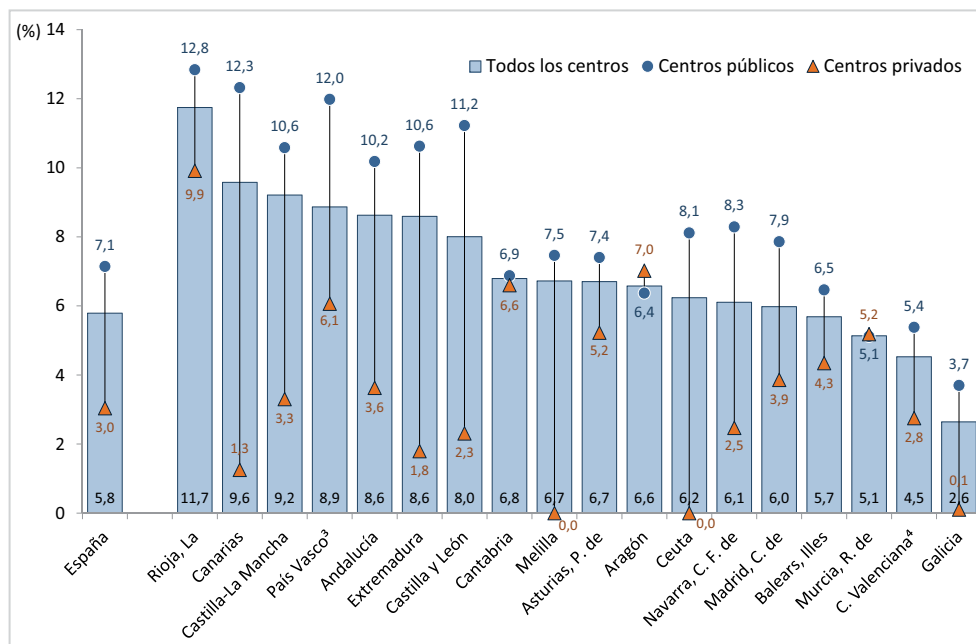
1. Los datos de Cataluña son nulos o no proceden.
2. No se dispone de los datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.
3. El alumnado de la Comunitat Valenciana corresponden a los de 3.º curso del Programa de diversificación curricular.
4. El alumnado de 2.º curso del País Vasco corresponden a los estudiantes de Programas de refuerzo educativo específico.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la E«Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

177. <BOE-A-2020-17264> artículo 27

178. <BOE-A-2022-4975 artículo 24>

Figura B4.1.4^{1, 2}
Porcentaje de alumnado de 2.º y 3.º curso de Educación Secundaria Obligatoria que cursa Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) y el programa de diversificación curricular, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. Los datos de Cataluña son nulos o no proceden.
2. No se dispone de los datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.
3. El alumnado de 2.º curso del País Vasco corresponde a los estudiantes de Programas de refuerzo educativo específico.
4. El alumnado de la Comunitat Valenciana corresponde a los de 3.º curso del Programa de diversificación curricular.

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

En la **figura B4.1.4** se muestran los porcentajes de estudiantes que, durante el curso 2022-2023, 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 5,8 %, siendo mayor la proporción en los centros públicos (7,1 %) que en los privados (3,0 %). Las Comunidades Autónomas con mayor número de estudiantes en estos Programas fueron La Rioja (11,7 %), Canarias (9,6 %) y Castilla-La Mancha (9,2 %).

Formación Profesional Básica

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el preámbulo recoge que los Ciclos Formativos de Grado Básico garantizan que ningún alumno o alumna quede fuera del sistema, con una segunda vía para la obtención de la titulación básica.

El artículo 30¹⁷⁹ de la LOE modificada por la LOMLOE regula los siguientes aspectos de los ciclos Formativos de Grado Básico: participación del alumnado y sus familias; adquisición de las competencias de Educación Secundaria Obligatoria a través de estas enseñanzas organizadas en ámbitos; criterios pedagógicos; titulación y evaluación. El artículo 39¹⁸⁰ establece los principios generales de la Formación Profesional que comprende los Ciclos Formativos de Grado Básico. El artículo 41¹⁸¹ establece las condiciones de acceso y admisión a los Ciclos Formativos de Grado Básico.

179. <BOE-A-2020-17264, p. 28 >

180. <BOE-A-2020-17264, p. 33 >

181. <BOE-A-2020-17264, p. 34 >

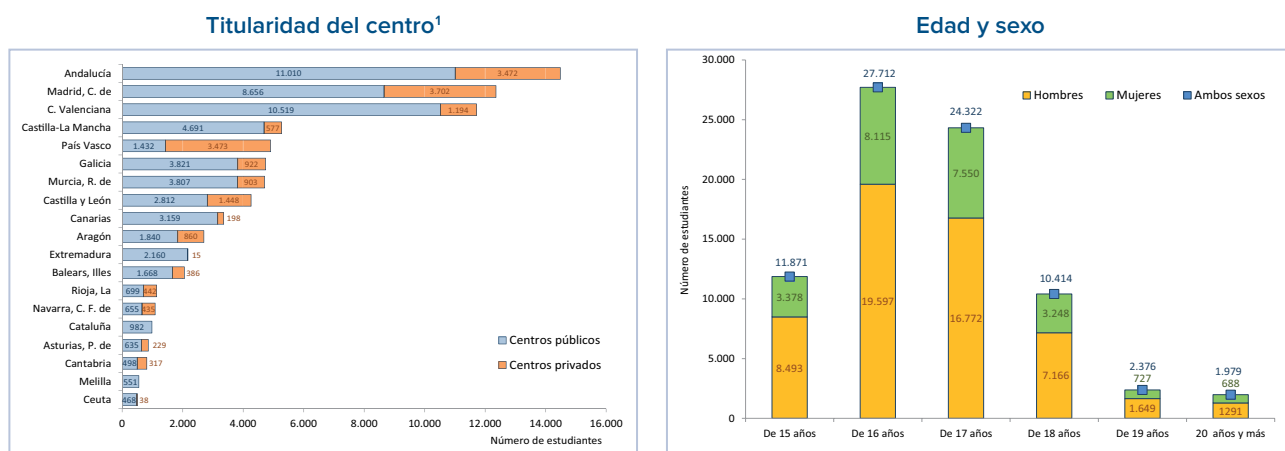
La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional¹⁸² indica en su artículo 44 todo lo relacionado con los Ciclos Formativos de Grado Básico. En su artículo 44.1 indica que son Ciclos Formativos de Grado Básico, con carácter general, los vinculados a estándares de competencia de nivel 1 del Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales. Asimismo, el artículo 44.2 establece los tres ámbitos y proyecto del que constan los Ciclos Formativos de Grado Básico.

En el curso escolar 2022-2023 se matricularon 78.674 estudiantes en Ciclos Formativos de Grado Básico, de los que 63.063 (76,3 %) lo hicieron en centros públicos y 18.611 (23,7 %) en centros o instituciones de carácter privado financiados con fondos públicos. La Comunidad Autónoma con mayor número de alumnado cursando estas enseñanzas fue Andalucía (14.482 estudiantes, 18,4 % del total de España), seguida por la Comunidad de Madrid (12.358 estudiantes, 15,7 %) y de la Comunidad Valenciana (11.713 estudiantes, 14,9 %) (véase **figura B4.1.5**).

La **figura B4.1.5** permite comprobar que en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas hay un mayor número de estudiantes cursando Ciclos Formativos de Grado Básico en centros públicos que en centros privados, excepto en el País Vasco, con un 29,2 % en centros públicos y un 70,8 % en centros privados. Los porcentajes más elevados en centros públicos, con valores superiores al 85 %, se dieron en Melilla y Cataluña con un 100 %, donde todos los centros son de titularidad pública, Extremadura (99,3 %) y Canarias (94,1 %).

Los estudiantes que cursaron Ciclos Formativos de Grado Básico tenían mayoritariamente 16 y 17 años; de un total de 78.674 estudiantes, 11.871 tenían 15 años, 27.712 de 16 años, 24.322 de 17 años, 10.414 de 18 años, 2.376 de 19 años y 1.979 de 20 años o más. Se dieron diferencias significativas en relación al género de los matriculados: 69,9 % de hombres y 30,1 % de mujeres (ver **figura B4.1.5**).

Figura B4.1.5
Alumnado matriculado en Ciclos Formativos de Grado Básico según la titularidad del centro por Comunidades y Ciudades Autónomas, y por edad y sexo. Curso 2022-2023



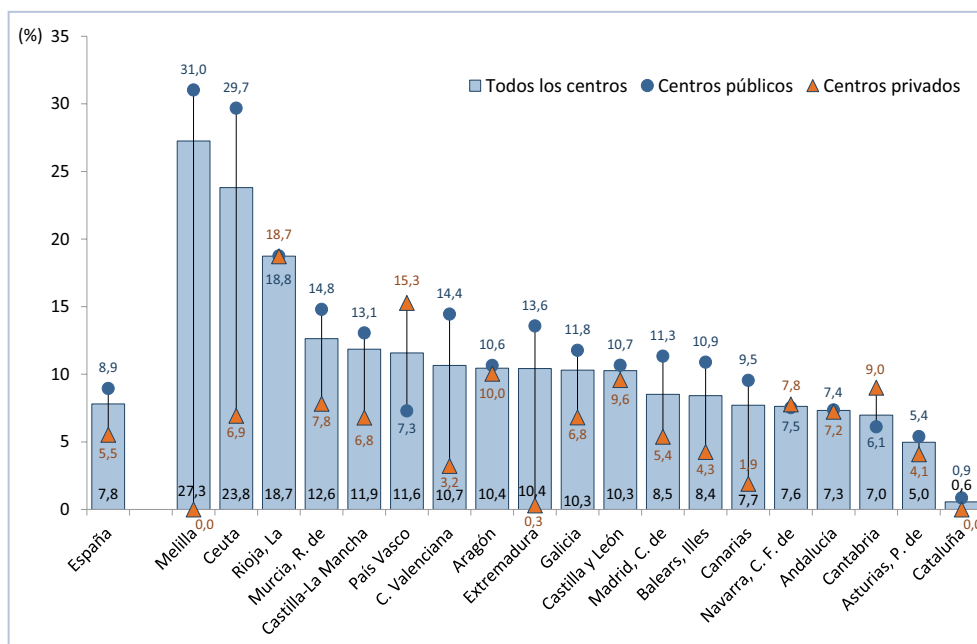
1. No se dispone de los datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.

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

Cuando se calcula la proporción entre el total del alumnado matriculado en la 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 2022-2023 dicho valor alcanzó el 7,8 % en el conjunto de España (8,9 % en centros públicos y 5,5 % en centros privados). En la **figura B4.1.6** se observa que las Ciudades Autónomas tuvieron los porcentajes más altos (27,3 % Melilla y 23,8 % Ceuta). Cataluña se encuentra en el extremo opuesto con un 0,6 %.

182. < BOE-A-2022-5139, p.36 >

Figura B4.1.6¹
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 según la titularidad del centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



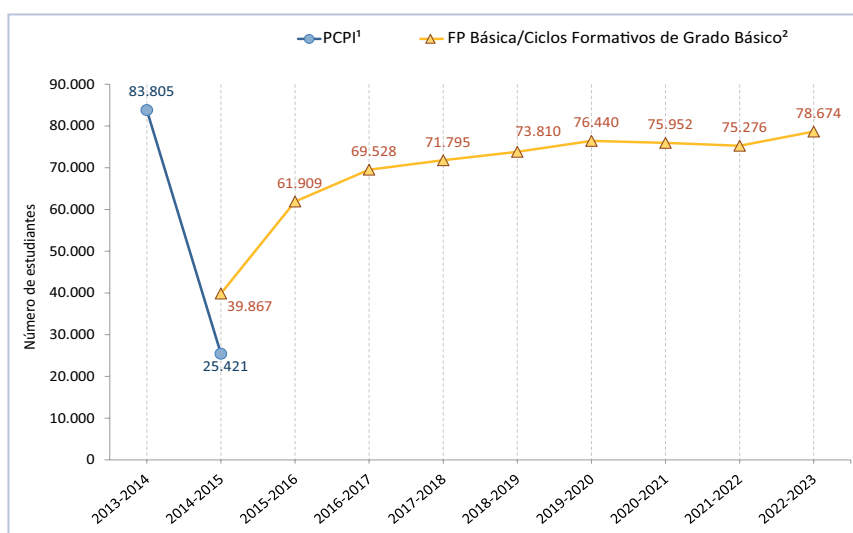
1. No se dispone de los datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.

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

Por último, en la **figura B4.1.7** se presenta la serie temporal, desde el curso 2013-2014 hasta el 2022-2023, 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 reincorporarse al sistema educativo (Programas de Cualificación Profesional Inicial desde el curso 2007-2008 hasta el 2014-2015 y Formación Profesional Básica a partir del curso 2014-2015, ahora nombrados como Ciclos Formativos de Grado Básico).

En el curso 2013-2014 hubo 84.009 estudiantes siguiendo estos estudios. En el curso 2022-2023 hubo 78.674 estudiantes que optaron por los estudios de Ciclos Formativos de Grado Básico.

Figura B4.1.7
Evolución del alumnado de Programas de Cualificación Profesional Inicial y Ciclos Formativos de Grado Básico en el sistema educativo español. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



1. El curso 2014-2015 fue el último en que se cursaron Programas de Cualificación Profesional Inicial.
2. Los estudios de «Formación Profesional Básica/Ciclos Formativos de Grado Básico» comenzaron en el curso 2014-2015.

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

Programas formativos de formación profesional para el alumnado con necesidades educativas especiales y para otros colectivos con necesidades 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.

Las competencias profesionales adquiridas mediante esta formación se evalúan y acreditan de acuerdo con el procedimiento establecido en el Real Decreto 143/2021, de 9 de marzo¹⁸³, por el que se modifica el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral¹⁸⁴.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, expone en el artículo 42, que se podrán organizar ofertas específicas de Ciclos Formativos de Grado Básico dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales, destinadas a aquellos casos en que no sea posible su inclusión en ofertas ordinarias y sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad, pudiendo escolarizarse al menos hasta los 21 años.

Asimismo, en el «Título II. Equidad en la Educación, capítulo I. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo» indica que corresponde a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en todos los niveles educativos pre y postobligatorios; adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran; proporcionar los recursos y apoyos complementarios necesarios y proporcionar las atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos de algún tipo durante el curso escolar.

La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional indica en su artículo 70, las medidas y ofertas destinadas a las personas con necesidades educativas especiales y en el artículo 71 se indican las posibles ofertas para personas con especiales dificultades formativas o de inserción laboral¹⁸⁵.

En el curso 2022-2023 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 14.477 alumnos y alumnas, de los cuales 10.462 recibieron la formación en centros públicos y 4.015 en centros privados.

En la **figura B4.1.8** 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 especiales y para otros colectivos con necesidades específicas en el curso académico analizado. Las Comunidades Autónomas con mayor cantidad de alumnado matriculado fueron Cataluña (8.500) y la Comunidad de Madrid (1.360). 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 17 años, descendiendo el número de matrículas según aumenta la edad hasta los 19 años. El número de alumnas y alumnos de 15 años es muy reducido (53). Para todas las edades el número de alumnos es superior al de alumnas.

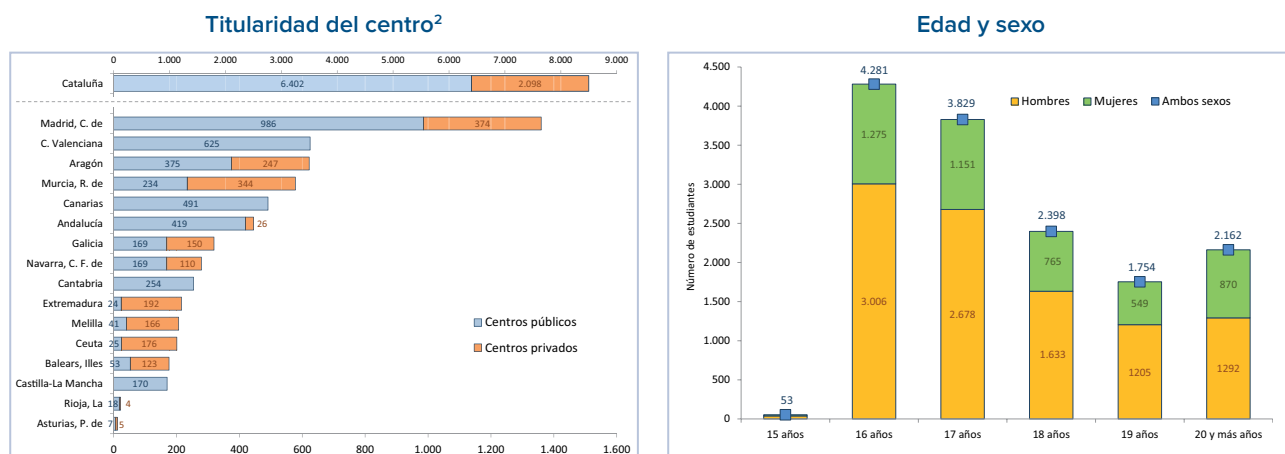
183. <BOE-A-2021-3700 >

184. Para más información ver el < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 237.

185. <BOE-A-2022-5139, p. 49 >

Figura B4.1.8¹

Alumnado matriculado en otros programas formativos de formación profesional para alumnado con necesidades educativas especiales y para otros colectivos con necesidades específicas, por Comunidades y Ciudades Autónomas y titularidad del centro, y por edad y sexo. Curso 2022-2023



1. Castilla y León y el País Vasco no ofertan estos programas.

2. 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. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Equidad y compensación de las desigualdades en educación

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en su Capítulo II, referido a la Equidad y compensación de las desigualdades en educación, establece los siguientes principios (artículo 80):

«1. Con el fin de hacer efectivo el principio de equidad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones dirigidas hacia las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural con el objetivo de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, asegurando con ello los ajustes razonables en función de sus necesidades individuales y prestando el apoyo necesario para fomentar su máximo desarrollo educativo y social, de manera que puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás.

2. Las políticas de compensación reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

3. Corresponde al Estado y a las Comunidades Autónomas en sus respectivos ámbitos de competencia fijar sus objetivos prioritarios a fin de lograr una educación de mayor equidad.»

Asimismo, en el artículo 81, se introducen los siguientes cambios respecto a la escolarización:

«1. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización de todos los niños cuyas condiciones personales o sociales supongan una desigualdad inicial para acceder a las distintas etapas de la educación. La escolarización del alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa se regirá por los principios de participación e inclusión y asegurará su no discriminación ni segregación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Con este fin, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para actuar de forma preventiva con el alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa con objeto de favorecer su éxito escolar.

2. En aquellos centros escolares, zonas geográficas o entornos sociales en los cuales exista concentración de alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa, las Administraciones educativas desarrollarán iniciativas para compensar esta situación. A este fin se podrán establecer actuaciones socioeducativas conjuntas a nivel territorial con las Administraciones locales y entidades sociales, incluyendo una especial

atención a la oferta educativa extraescolar y de ocio educativo, así como acciones de acompañamiento y tutorización con el alumnado que se encuentre en esta situación y con sus familias.

Dichas iniciativas y actuaciones se realizarán de manera que se evite la segregación de este alumnado dentro de los centros educativos.

3. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para desarrollar acciones de acompañamiento y tutorización con el alumnado que se encuentre en esta situación y con sus familias.

4. Sin perjuicio de lo dispuesto en el capítulo I de este mismo título, las Administraciones educativas dotarán 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 educativos, debido a sus condiciones sociales.»

Igualdad de oportunidades en el ámbito rural

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 punto «A2 Población» de este INFORME.

La LOMLOE, en su artículo 82, establece las siguientes condiciones generales para garantizar la igualdad de oportunidades en el ámbito rural:

«1. Las Administraciones educativas prestarán especial atención a los centros educativos en el ámbito rural, considerando las peculiaridades de su entorno educativo y la necesidad de favorecer la permanencia en el sistema educativo del alumnado de las zonas rurales más allá de la enseñanza básica. A tal efecto, las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter específico de la escuela rural proporcionándole los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades particulares y garantizar la igualdad de oportunidades.

2. En la Educación Primaria, las Administraciones educativas garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio o zona de escolarización establecida.

Sin perjuicio de lo dispuesto en el párrafo anterior, en la educación básica, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado.

La planificación del transporte del alumnado a su centro se realizará minimizando el tiempo de desplazamiento.

3. Las Administraciones educativas impulsarán el incremento de la escolarización del alumnado de zona rural en las enseñanzas no obligatorias. Así mismo procurarán una oferta diversificada de estas enseñanzas, relacionada con las necesidades del entorno, adoptando las oportunas medidas para que dicha oferta proporcione una formación de calidad, especialmente con programas de formación profesional vinculados a las actividades y recursos del entorno, en los centros de educación secundaria y formación profesional de las áreas rurales.

4. Para garantizar la igualdad de oportunidades en el ámbito rural, se realizará un ajuste razonable de los criterios para la organización de la optatividad del alumnado de educación secundaria en los centros que por su tamaño pudieran verla restringida.

5. Las administraciones educativas facilitarán la dotación de los centros del ámbito rural con recursos humanos suficientes y fomentarán la formación específica del profesorado de las zonas rurales, favoreciendo su vinculación e identificación con los proyectos educativos del centro. Asimismo, dotarán a la escuela rural de materiales de aprendizaje y de recursos educativos en Internet.

Por otro lado, se impulsará la realización de prácticas en los centros educativos del medio rural por parte de estudiantes universitarios y de formación profesional.

6. La planificación de la escolarización en las zonas rurales deberá contar con recursos económicos suficientes para el mantenimiento de la red de centros rurales, el transporte y comedor del alumnado que lo requiera y el equipamiento con dispositivos y redes informáticas y de telecomunicación y acceso a Internet.»

De la misma manera, se modifica el apartado 3 del artículo 9, referido a los Programas de cooperación territorial, quedando del siguiente modo:

«3. 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 valorarán especialmente el volumen de alumnado escolarizado en relación con los objetivos del programa en los centros públicos y privados concertados, las zonas rurales o urbanas desfavorecidas socialmente, la despoblación o dispersión demográfica y la insularidad.»

La atención del alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria de los municipios de población escolar muy reducida se realiza mediante fórmulas organizativas ya consolidadas tales como los Centros Rurales Agrupados (CRA), las escuelas incompletas u otras denominaciones. La enseñanza secundaria requiere de 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 para esta etapa educativa, generalmente 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 y, en su caso, comedor y residencia. No obstante, cada vez hay más casos en los que se opta por impartir la enseñanza infantil, primaria y secundaria en un mismo centro con las condiciones necesarias para hacerlo. 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 2022-2023 se escolarizaron 71.009 alumnos y alumnas en Centros Rurales Agrupados en España, lo que representa un 1,6 % del total del alumnado matriculado en Educación Infantil y Primaria. Castilla y León, con 14.301 alumnos y alumnas, es la Comunidad Autónoma con más alumnado en Centros Rurales Agrupados (el 20,1 % del total). Le siguen, Andalucía con 11.402 (16,1 %) y Cataluña con 9.997 (14,1 %). En el otro extremo se sitúan Navarra (0,06 %, 43 estudiantes) y Cantabria (0,4 %, 272 estudiantes) (ver **tabla B4.1.9**).

Tabla B4.1.9¹
Datos de los Centros Rurales Agrupados por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

	Localidades	Centros	Unidades	Alumnado	Docentes	Centros con comedor	Centros con transporte
Andalucía	230	106	1.101	11.402	1.774	27	51
Aragón	300	73	919	7.934	1.436	23	29
Asturias, Principado de	71	22	168	1.682	376	7	18
Balears, Illes ²	0	0	0	0	0	0	0
Canarias ³	124	24	216	2.412	407	18	18
Cantabria	8	4	25	272	53	2	4
Castilla y León	510	178	1.353	14.301	2.489	81	108
Castilla-La Mancha	255	78	829	7.491	1.546	18	53
Cataluña ⁴	261	89	851	9.997	1.567	107	16
Comunitat Valenciana	142	45	554	5.258	998	36	19
Extremadura	131	40	408	3.608	717	13	16
Galicia	139	26	182	2.173	365	2	2
Madrid, Comunidad de	29	8	125	1.626	222	6	1
Murcia, Región de	28	8	105	1.251	217	2	1
Navarra, Com. Foral de	2	1	4	43	12	1	1

Continúa

Tabla B4.1.9¹ continuación
Datos de los Centros Rurales Agrupados por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

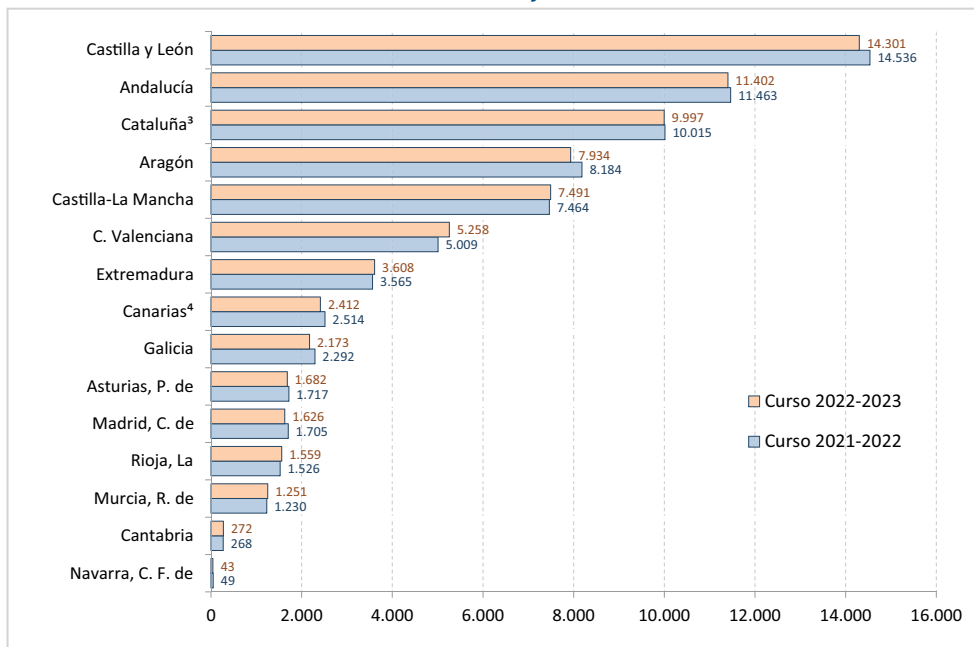
	Localidades	Centros	Unidades	Alumnado	Docentes	Centros con comedor	Centros con transporte
País Vasco ²	0	0	0	0	0	0	0
Rioja, La	47	11	154	1.559	320	7	7
Ceuta ²	0	0	0	0	0	0	0
Melilla ²	0	0	0	0	0	0	0
Total	2.277	712	6.826	71.537	12.384	330	327

1. Incluye la información de centros públicos que tienen unidades ubicadas en distintas localidades.
2. En Illes Balears, País Vasco y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla no existen Centros Rurales Agrupados.
3. En Canarias los Centros Rurales Agrupados de cada localidad se consideran independientes, aunque existen centros que comparten recursos.
4. 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, Formación Profesional y Deportes.

En la **figura B4.1.9** se presenta la comparación del alumnado escolarizado en los Centros Rurales Agrupados en los cursos 2021-2022 y 2022-2023. Aragón registró la mayor reducción, con una pérdida de 250 estudiantes (-3,1%). La siguen Castilla y León con 235 alumnas y alumnos menos (-1,6 %) y Galicia con 119 estudiantes menos (-5,2 %). En el lado opuesto, la Comunitat Valenciana aumentó en 249 alumnos (+5,0 %).

Figura B4.1.9^{1, 2}
Evolución del número de estudiantes de Centros Rurales Agrupados por Comunidades Autónomas. Cursos 2021-2022 y 2022-2023



1. Incluye la información de centros públicos que tienen unidades ubicadas en distintas localidades.
2. En Illes Balears, el País Vasco y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla no existen Centros Rurales Agrupados.
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.
4. En Canarias los Centros Rurales Agrupados de cada localidad se consideran independientes, aunque existen centros que comparten recursos.

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

En la **tabla B4.1.10** se muestran los datos, por Comunidades y Ciudades Autónomas, de los centros y del alumnado de las zonas «escasamente pobladas»¹⁸⁶. En total, en el curso 2022-2023, en estas poblaciones hay 5.805 centros que escolarizan 665.922 estudiantes. Con un número superior a los 900 centros se encuentran Andalucía (965 centros con 122.658 estudiantes) y Cataluña (con 909 centros y 92.419 alumnos y alumnas). Por encima de 500 centros Castilla y León (625), Castilla-La Mancha (558) y Galicia (510). En el lado opuesto se encuentran la Región de Murcia (16 centros con 2.767 estudiantes) y La Rioja (51 centros y 6.686 estudiantes).

Tabla B4.1.10

Número de centros y alumnado escolarizado en áreas escasamente pobladas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

	Centros	Alumnado
Andalucía	965	122.658
Aragón	376	33.033
Asturias, Principado de	135	17.908
Baleares, Illes	105	18.344
Canarias	101	11.446
Cantabria	71	10.715
Castilla y León	625	58.308
Castilla-La Mancha	558	70.723
Cataluña	909	92.419
Comunitat Valenciana	318	42.080
Extremadura	476	40.595
Galicia	510	62.511
Madrid, Comunidad de	147	24.301
Murcia, Región de	16	2.767
Navarra, Com. Foral de	202	23.288
País Vasco	240	28.140
Rioja, La	51	6.686
Ceuta	0	0
Melilla	0	0
Total	5.805	665.922

Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado / Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

186. Eurostat clasifica los territorios en función de una combinación de contigüidad geográfica y densidad de población, medida por umbrales mínimos de población aplicados a celdas de cuadrícula de población de 1 km². Las categorías se definen de la siguiente manera: ciudades, también denominadas zonas densamente pobladas; ciudades y suburbios, también denominadas zonas de densidad intermedia; zonas rurales, también denominadas zonas escasamente pobladas.

Programa «Aulas itinerantes en los circos»

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, de acuerdo con la titularidad de los circos, adoptó la medida de habilitar aulas itinerantes que viajaran permanentemente con los circos durante todo el curso escolar.

Durante el curso 2022-2023 funcionaron ocho unidades en ocho empresas circenses, que fueron dotadas del correspondiente personal educativo, recursos didácticos, material informático, educativo, medios audiovisuales y mobiliario. En dichas aulas se escolarizaron 50 estudiantes. La orientación educativa es competencia del Centro Integrado de Enseñanzas Regladas a Distancia (CIDEAD), centro al que se adscribe el alumnado del Programa. En este periodo se publicó la siguiente normativa para su funcionamiento:

- Resolución de 21 de abril de la Subsecretaría de Educación y Formación Profesional por la que se prorroga para el curso 2022-2023 la lista de maestros candidatos para ser adscritos en régimen de interinidad al Programa de Aulas Itinerantes en los Circos formada en virtud de la Resolución de 19 de marzo de 2021¹⁸⁷.
- Resolución de 26 de mayo de 2022 de la Secretaría de Estado de Educación 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 2022-2023¹⁸⁸.
- Resolución de 20 de junio de 2022 de la Subsecretaría por la que se resuelve el concurso de méritos por el que se prorroga para el curso 2022-2023 la lista de maestros candidatos para ser adscritos en régimen de interinidad al Programa de Aulas Itinerantes en los Circos formada en virtud de la Resolución de 19 de marzo de 2021¹⁸⁹.
- Resolución de 11 de octubre de 2022 de la Secretaría de Estado de Educación 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 2022-2023.

Atención educativa del alumnado gitano

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) señala, en la Disposición adicional cuadragésima primera, valores que sustentan la democracia y los derechos humanos y prevención y resolución pacífica de conflictos, que «[...] se atenderá al estudio y respeto de otras culturas, particularmente la propia del pueblo gitano y la de otros grupos y colectivos, [...] también al conocimiento de hechos históricos y conflictos que han atentado gravemente contra los derechos humanos como el Holocausto judío y la historia de la lucha por los derechos de las mujeres.»

La Comisión Europea aprobó en octubre de 2020 el Marco Estratégico de la Unión Europea 2020-2030 para la Igualdad, la Inclusión y la Participación de la población gitana¹⁹⁰, que –alineada con el Plan de Acción Antirracismo de la Unión Europea (2020-2025)¹⁹¹, con la Estrategia de la Unión Europea sobre los Derechos de las Víctimas 2020-2025¹⁹² y con la Estrategia de la Unión Europea para la Igualdad de Género¹⁹³–, sirve de guía para la Estrategia Nacional para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021-2030¹⁹⁴, que se aprueba en noviembre de 2021. La estrategia se estructura en los siguientes tres ejes:

- El primer eje es el de inclusión social, que aborda las líneas estratégicas de educación, empleo, vivienda y servicios esenciales, salud y pobreza, exclusión social y brecha digital.
- El segundo eje, de igualdad de oportunidades y no discriminación, corresponde a las líneas de actuación de «antigitanismo» y no discriminación, igualdad entre hombres y mujeres y contra la violencia hacia las mujeres, y fomento y reconocimiento de la cultura gitana.
- El tercer eje, de participación y empoderamiento, corresponde a la participación de la población gitana y del movimiento asociativo gitano.

187. < Resolución 19 de marzo de 2021 de la Subsecretaría de Educación y Formación Profesional >

188. < BOE-B-2022-19206 >

189. < Resolución de 20 de junio de la Subsecretaría >

190. < https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/eu_roma_strategic_framework_for_equality_inclusion_and_participation_for_2020_-_2030_0.pdf >

191. < Dictamen del Comité Europeo de las Regiones — Una Unión de la igualdad: Plan de Acción de la UE Antirracismo para 2020-2025 >

192. < Estrategia de la UE sobre los derechos de las víctimas (2020-2025) >

193. < Una Unión de la igualdad: Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025 >

194. < https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/poblacion-gitana/docs/estrategia_nacional/Estrategia_nacional_21_30/estrategia_aprobada_com.pdf >

Por lo que se refiere a la línea estratégica de educación, continúa profundizando en el éxito académico en todas las etapas y aborda el incremento de la escolarización en la Educación Infantil, la reducción de la segregación escolar, la formación de personas adultas, así como la reducción de la discriminación.

Está previsto que la implementación de esta Estrategia se materialice en dos planes operativos. En el momento de la realización de este INFORME se está en proceso de elaboración y debate del primero de los Planes Operativos.

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 la Comisión Permanente. Preside 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 de dicha Estrategia. En esa línea, se han elaborado y publicado materiales didácticos sobre el pueblo gitano para educación primaria¹⁹⁵ y secundaria¹⁹⁶ que se ofrecen a la comunidad educativa para facilitar la incorporación de contenidos de historia y cultura gitana en la labor docente, así como la implementación del curso «Atención educativa a la población escolar gitana», en el marco de los cursos de formación en línea del INTEF.

Asimismo, en el año 2023 se publicó el *Estudio piloto exploratorio sobre la segregación escolar del alumnado gitano*¹⁹⁷, estudio que aborda aspectos tan importantes como la distribución del alumnado gitano en los centros de educación primaria y secundaria, los diferentes tipos teóricos de segregación escolar que se están produciendo, sus efectos sobre los centros y el alumnado, las posibles buenas prácticas o medidas para contrarrestar sus efectos negativos, o la percepción y opinión que tienen los centros sobre la concentración del alumnado gitano en ellos o sobre su trayectoria escolar.

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 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. El objeto del convenio es el impulso a la implementación del programa MUS-E en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, así como el apoyo a la formación de docentes y artistas que desarrollan el programa a nivel nacional.

En el curso escolar 2022-2023 participaron 31 centros educativos de Ceuta y Melilla. El Programa se llevó a cabo en 398 grupos, con 9.826 estudiantes beneficiarios. Entre septiembre de 2022 y marzo de 2023, se celebraron los «Encuentros de Formación» en Miraflores de la Sierra (Madrid), con participación de profesorado de educación primaria y secundaria, las coordinaciones autonómicas del programa, personal técnico y asesor de las Consejerías de Educación y Artistas MUS-E®.

Otras actuaciones en compensación educativa

Premio Nacional de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer»

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 aquellos centros educativos que hayan desarrollado acciones, experiencias educativas, proyectos o propuestas pedagógicas destinados a sensibilizar, concienciar, desarrollar el espíritu crítico y fomentar la participación activa del alumnado en la consecución de una ciudadanía global, solidaria, comprometida con la Agenda 2030, la erradicación de la pobreza y sus causas y el desarrollo humano y sostenible. Mediante la Resolución de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) de 24 de junio de 2022, se convocó la decimosegunda edición de estos premios.

195. < Material de educación primaria >

196. < Material de educación secundaria >

197. < https://www.gitanos.org/upload/80/17/Estudio_piloto_segrecacion_completo__FSG.pdf >

A
B
C
D
E
F

La entrega de XII Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer a 15 centros educativos tuvo lugar en diciembre de 2022 en el Centro Nacional de Educación Ambiental en Valsaín, Segovia. Esta ceremonia se hizo coincidir con XII Seminario de Intercambio y Formación en Buenas Prácticas en Educación para el Desarrollo. En este seminario, participaron 25 docentes representantes de los quince centros ganadores de la duodécima edición del Premio Nacional de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer».

Apoyo para hacer frente al abandono escolar temprano

El Ministerio de Educación y Formación Profesional desarrolló el proyecto «Apoyo para afrontar el abandono escolar temprano en España» de 2021-2023 con la financiación de la Comisión Europea, a través del Instrumento de Apoyo Técnico de DG REFORM para el Apoyo a la Reforma Estructural, e implementado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El objetivo del programa es abordar y prevenir el abandono escolar temprano (AET) y promover el éxito escolar en todas las regiones españolas desde un enfoque más eficaz, simplificado y colaborativo y en línea con los requisitos de la LOMLOE.

Un resultado de este proyecto es el documento *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*¹⁹⁸, presentado el 13 de junio de 2023 en un acto inaugurado por el Secretario de Estado de Educación. Se trata de un informe elaborado por la OCDE, en colaboración con el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Dirección General de Apoyo a la Reforma Estructural de la Comisión Europea.

En él se detallan quince recomendaciones desagregadas en cuarenta y cuatro propuestas específicas en un plan de acción para la prevención del abandono prematuro del sistema educativo por parte de los jóvenes. Estas cuarenta y cuatro propuestas corresponden a los cinco ámbitos de acción definidos en el plan de acción:

1. Establecer un enfoque común para identificar los centros vulnerables y asignar los recursos.
2. Desarrollar la capacidad del profesorado para prestar apoyo a los estudiantes diversos, fomentar la inclusión y el bienestar, y prevenir el abandono escolar temprano.
3. Promover intervenciones a nivel escolar y comunitario para apoyar a los estudiantes diversos y fomentar la inclusión y la equidad.
4. Seguir promoviendo la flexibilidad curricular, una formación profesional atractiva y de calidad y los programas de reincorporación escolar.
5. Fomentar e institucionalizar la colaboración y el intercambio de conocimientos a escala nacional sobre «aquello que da resultado».

Políticas educativas. Detección y atención temprana. Evaluación y atención psicopedagógica. Orientación académica y vocacional

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, mantiene el principio de equidad que inspiró a la LOE para garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, así como la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, actuando como elemento compensador de las desigualdades, con especial atención a las derivadas de cualquier tipo de discapacidad. Al mismo tiempo alude a que desde la programación, gestión y desarrollo de la educación infantil se velará por la detección precoz y atención temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo. Las actuaciones orientadas por este principio también lo han de estar por el de la flexibilidad requerida para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad, lo que implica realizar 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.

En el Título II, sobre la equidad en la educación, se establecen los principios de la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (artículo 71) y se declara que corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general

198. < https://www.oecd.org/es/publications/propuestas-para-un-plan-de-accion-para-reducir-el-abandono-escolar-temprano-en-espana_9bc3285d-es.html >

en la LOE modificada por la LOMLOE. A continuación, en los artículos 71 y 72, regula que la Administración tiene que asegurar los recursos necesarios para el alumnado que requiere atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales y por otros motivos de necesidades especiales de apoyo educativo para que todos y todas puedan alcanzar su máximo desarrollo posible. La LOMLOE concreta que «Las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización, una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo, la promoción del éxito educativo y la prevención del abandono escolar temprano.» (artículo 72.5).

En el artículo 73 se define el alumnado que presenta necesidades educativas especiales y la disposición por parte del sistema educativo de los recursos necesarios para la detección precoz y la dotación del apoyo preciso desde el momento de su escolarización. Además, en el artículo 74, recoge la necesidad de informar preceptivamente a los padres, madres o tutores legales regulando los procedimientos para la resolución de discrepancias; establece que la evaluación individual final de cada alumno y alumna permita proporcionar la orientación adecuada y modificar la atención educativa, así como el régimen de escolarización siempre tendente a la permanencia en el más inclusivo; declara que corresponde a las Administraciones educativas la promoción de la escolarización en educación infantil de este alumnado y la promoción de programas en las etapas de la enseñanza obligatoria, aludiendo a la posibilidad de que «la relación numérica entre profesorado y alumnado podrá ser inferior a la establecida con carácter general, así como favorecer la continuidad de su escolarización en los niveles postobligatorios». En el artículo 75 se recoge la posibilidad de que este alumnado disponga de un curso adicional para el logro de los objetivos de la enseñanza básica y para el que no consiga estos objetivos, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas, así como reserva de plazas en la Formación Profesional.

A continuación, se describen las políticas llevadas a cabo por las Administraciones educativas en el ámbito de sus competencias para atender a la diversidad de todo el alumnado a lo largo de las etapas educativas, especificando las referidas a la detección y atención temprana, la evaluación y atención psicopedagógica y la orientación académica y vocacional.

Políticas del ámbito de la Administración del Estado

Educación Infantil

La etapa de Educación Infantil se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años y el segundo desde los tres a los seis años de edad.

La Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia¹⁹⁹, establece que el Consejo Territorial del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia promueva la adopción de un plan integral de atención para los menores de 3 años en situación de dependencia, en el que se contemplen las medidas que se deben adoptar por las Administraciones públicas para facilitar atención temprana y rehabilitación de sus capacidades físicas, mentales e intelectuales (disposición adicional decimotercera).

En este sentido, por la Resolución de 2 de diciembre de 2008, de la Secretaría de Estado de Política Social, Familias y Atención a la Dependencia y a la Discapacidad, se publicó el Acuerdo del Consejo Territorial del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, sobre criterios comunes de acreditación para garantizar la calidad de los centros y servicios del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia que, a su vez, quedó parcialmente modificado por la Resolución de 23 de marzo de 2020, de la Secretaría de Estado de Derechos Sociales.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, establece como principio general de esta etapa que la programación, la gestión y el desarrollo de la Educación Infantil atiendan, en todo caso, a la compensación de los efectos que las desigualdades de origen cultural, social y económico tienen en el aprendizaje y evolución infantil, así como a la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo (artículo 12). Regula que, para garantizar la continuidad del proceso de formación y una transición y evolución positiva de todo el alumnado, se refleje en el desarrollo curricular la necesaria continuidad entre esta etapa y la Educación Prima-

199. < BOE-A-2006-21990 >

ria, lo que requiere la estrecha coordinación entre el profesorado de ambas etapas. A tal efecto, al finalizar la etapa el tutor o tutora tiene que emitir un informe sobre el desarrollo y necesidades de cada alumno o alumna (artículo 14).

El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, desarrolla la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, introduce en la anterior redacción de la norma importantes cambios y regula que la intervención educativa en esta etapa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración. Regulariza que las Administraciones educativas deben establecer procedimientos que permitan identificar aquellas características que puedan tener incidencia en la evolución escolar de los niños y niñas, así como facilitar la coordinación de cuantos sectores intervengan en la atención de este alumnado. También dispone que los centros deben adoptar las medidas oportunas dirigidas al alumnado que presente necesidad específica de apoyo educativo, así como atender a los niños y niñas que presenten necesidades educativas especiales buscando la respuesta educativa que mejor se adapte a sus características y necesidades personales (artículo 8).

En el curso ahora analizado se aprobó el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil²⁰⁰ que serán de aplicación desde el curso 2022-2023.

En la mayoría de las Comunidades y Ciudades Autónomas existe un protocolo de colaboración interinstitucional para la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo (Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Illes Balears, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Ceuta, Comunitat Valenciana, Extremadura, Galicia, Comunidad de Madrid, País Vasco).

De acuerdo con el principio general de esta etapa establecido por la LOE (artículo 12), la programación, la gestión y el desarrollo de la Educación Infantil en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas atienden a la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo y, por tanto, también al diagnóstico.

Educación Primaria

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, establece que en la Educación Primaria se ponga especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, participación y convivencia, la prevención de las dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas en cada una de las situaciones. Las Administraciones educativas son las encargadas de impulsar que los centros establezcan medidas de flexibilización en la organización de las áreas, las enseñanzas, los espacios y los tiempos y promuevan alternativas metodológicas, a fin de personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado (artículo 19).

En este sentido, regula los siguientes aspectos sobre la evaluación durante la etapa: el desarrollo de orientaciones por parte de las Administraciones para que los centros docentes puedan elaborar planes de refuerzo o de enriquecimiento curricular que permitan mejorar el nivel competencial del alumnado que lo requiera; la emisión de un informe por el tutor o tutora sobre el grado de adquisición de las competencias de cada alumno o alumna, indicando en su caso las medidas de refuerzo que se deben contemplar en el ciclo o etapa siguiente al finalizar el curso; la emisión de un informe sobre la evolución y las competencias desarrolladas por cada alumno o alumna, con el fin de garantizar la continuidad de su proceso de formación, al finalizar la etapa; en el caso de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, la utilización de los referentes de la evaluación incluidos en las correspondientes adaptaciones del currículo, sin que este hecho pueda impedirles promocionar de ciclo o etapa (artículo 20).

En el artículo 20 bis añade que en esta etapa se debe poner especial énfasis en la atención individualizada a los alumnos, en la realización de diagnósticos precoces y en el establecimiento de mecanismos de apoyo y refuerzo para evitar la repetición escolar, particularmente en entornos socialmente desfavorecidos.

200. < BOE-A-2022-1654 >

A tal fin, regula que en el cuarto curso todos los centros realicen una evaluación de diagnóstico de las competencias adquiridas por su alumnado que tendrá carácter informativo, formativo y orientador para los centros, para el profesorado, para el alumnado y sus familias y para el conjunto de la comunidad educativa. A partir del análisis de los resultados de esta evaluación, las Administraciones educativas promoverán que los centros elaboren propuestas de actuación que contribuyan a que el alumnado alcance las competencias establecidas, permitan adoptar medidas de mejora de la calidad y la equidad de la educación y orienten la práctica docente (artículo 21).

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, refuerza lo encomendado por la LOE, detalla que la acción tutorial debe orientar el proceso educativo individual y colectivo del alumnado así como garantizar una relación permanente con la familia, pormenoriza algunos mecanismos de refuerzo organizativos y curriculares –apoyo en el grupo ordinario, agrupamientos flexibles, medidas de flexibilización y alternativas metodológicas, adaptaciones del currículo accesibilidad universal o diseño para todos– y declara que las Administraciones educativas deben fomentar el desarrollo de los valores que favorezcan la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social (artículos 9 y 10).

Respecto a la evaluación, en el artículo 12 insta a que se establezcan las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y a que, cuando el progreso de un alumno o alumna no sea el adecuado, se establezcan las necesarias medidas de refuerzo educativo y se apliquen programas dirigidos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Con respecto al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (artículo 14), regula que las Administraciones educativas deben: adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades; garantizar que su escolarización se rija por los principios de normalización e inclusión asegurando su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo; la identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas que se realicen de la forma más temprana posible; establecer las condiciones de accesibilidad y recursos de apoyo que favorezcan el acceso al currículo del alumnado con necesidades educativas especiales y adaptar los instrumentos y, en su caso, los tiempos y apoyos que aseguren una correcta evaluación de este alumnado; establecer los procedimientos oportunos cuando sea necesario realizar adaptaciones significativas de los elementos del currículo, a fin de atender al alumnado con necesidades educativas especiales que las precise; adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales, valorar de forma temprana sus necesidades y adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades; garantizar que la escolarización del alumnado que se incorpora de forma tardía al sistema educativo se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico.

A tal fin, instituye que las Administraciones educativas fomenten la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorezcan el trabajo en equipo del profesorado y estimulen la actividad investigadora a partir de su práctica docente. Mediante el ejercicio de la autonomía, los centros docentes deben desarrollar y completar el currículo y las medidas de atención a la diversidad establecidas por las Administraciones educativas, adaptándolas a las características del alumnado y a su realidad educativa con el fin de atender a todo el alumnado, y promoviendo compromisos con las familias y con los propios alumnos y alumnas en los que se especifiquen las actividades que unos y otros se comprometen a desarrollar para facilitar el progreso educativo (artículo 15).

De conformidad con lo establecido en el artículo 4.2.e) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, la LOE establece que los padres, madres o tutores legales participen y apoyen la evolución del proceso educativo de sus hijos o tutelados, así como que conozcan las decisiones relativas a la evaluación y promoción y colaboren en las medidas de apoyo o refuerzo que adopten los centros para facilitar su progreso educativo, teniendo el derecho de acceder a los documentos oficiales de evaluación y a los exámenes y documentos de las evaluaciones que se realicen a sus hijos o tutelados (artículo 16).

A
B
C
D
E
F

En el ámbito temporal del curso analizado, se aprobó el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo²⁰¹, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, a partir del cual las Administraciones educativas deberán desarrollar los currículos que serán de aplicación en su área geográfica de competencia y que deberán implantarse para los cursos impares en el curso 2022-2023.

Educación Secundaria Obligatoria

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación, especifica, entre otros principios generales de la Educación Secundaria Obligatoria, prestar especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado, tener en cuenta las necesidades educativas específicas del alumnado con discapacidad y organizar esta etapa de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Establece que corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros una organización flexible de las enseñanzas en el ejercicio de su autonomía (artículo 22).

En el artículo 26 enumera los principios pedagógicos de esta etapa y señala que corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal del alumnado y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa. También son responsables de regular soluciones específicas para la atención de aquel alumnado que manifieste dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, del alumnado de alta capacidad intelectual y del alumnado con discapacidad.

A este respecto regulariza que el Gobierno y las Administraciones educativas definan las condiciones para establecer la modificación y la adaptación del currículo, mediante su organización en ámbitos de conocimiento desde el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, para el alumnado que lo requiera tras la oportuna valoración (artículo 27). El alumnado de estos Programas de diversificación curricular debe ser evaluado de conformidad con los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación fijados en cada uno de los respectivos programas. Al finalizar el segundo curso se ha de entregar a los padres, madres o tutores legales de cada alumno o alumna un consejo orientador que incluirá un informe sobre el grado de logro de los objetivos y de adquisición de las competencias correspondientes, así como una propuesta a padres, madres o tutores legales o, en su caso, al alumno o alumna de la opción más adecuada para continuar su formación, que podrá incluir la incorporación a un Programa de diversificación curricular o a un Ciclo Formativo de Grado Básico.

Además, normaliza que en el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria todos los centros realicen, bajo responsabilidad de las Administraciones educativas, una evaluación de diagnóstico de las competencias alcanzadas por su alumnado de carácter informativo, formativo y orientador para los centros, para el profesorado, para el alumnado y sus familias y para el conjunto de la comunidad educativa. A partir del análisis de los resultados de la evaluación de diagnóstico, las Administraciones educativas deben promover la elaboración de propuestas de actuación por parte de los centros que contribuyan a que el alumnado alcance las competencias establecidas, que permitan adoptar medidas de mejora de la calidad y la equidad de la educación y que orienten la práctica docente (artículo 29).

Por otro lado, se crean los Ciclos Formativos de Grado Básico dirigidos preferentemente a quienes presenten mayores posibilidades de aprendizaje y de alcanzar las competencias de Educación Secundaria Obligatoria en un entorno vinculado al mundo profesional, velando para evitar la segregación del alumnado por razones socioeconómicas o de otra naturaleza, con el objetivo de prepararlos para la continuación de su formación. En estos ciclos tienen una especial consideración la tutoría y la orientación educativa y profesional, realizándose un acompañamiento socioeducativo personalizado. Las Administraciones educativas tienen la responsabilidad de promover la cooperación y participación de agentes sociales del entorno, otras instituciones y entidades, especialmente las Corporaciones Locales, las asociaciones profesionales, las organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales y sindicales, para el desarrollo de estos programas (artículo 30).

En su desarrollo de la LOE, El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, establece que las Administraciones educativas fomenten la autonomía pedagógica y organizativa de los centros quienes, a su vez, son responsa-

201. < BOE-A-2022-3296 >

bles de desarrollar y complementar el currículo y las medidas de atención a la diversidad establecidas por las Administraciones educativas, adaptándolas a las características de todo su alumnado y a su realidad educativa con el fin de atenderlo en su totalidad (artículo 7).

De conformidad con lo establecido en el artículo 4.2.e) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, este Real Decreto regula que los padres, madres o tutores legales deben participar y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos o tutelados, así como conocer las decisiones relativas a la evaluación y promoción, y colaborar en las medidas de apoyo o refuerzo que adopten los centros para facilitar su progreso educativo (artículo 8).

Respecto al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, este Real Decreto establece que las Administraciones educativas deben fomentar la calidad, equidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de discapacidad, medidas de flexibilización y alternativas metodológicas, adaptaciones curriculares, accesibilidad universal, diseño universal, atención a la diversidad y todas aquellas medidas que sean necesarias para conseguir que el alumnado con discapacidad pueda acceder a una educación de calidad en igualdad de oportunidades. También regula que corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades, así como garantizar que la escolarización de este alumnado se rija por los principios de normalización e inclusión, asegurando su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo. Asimismo, las Administraciones deben establecer las condiciones de accesibilidad y diseño universal y los recursos de apoyo humanos y materiales que favorezcan el acceso al currículo del alumnado con necesidades educativas especiales y adaptar los instrumentos y, en su caso, los tiempos y apoyos que aseguren una correcta evaluación de este alumnado (artículo 9).

También establece que corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades (artículo 9).

Las Administraciones educativas, en el ejercicio de sus funciones, tienen la responsabilidad de 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, realizar una organización flexible de las enseñanzas, entre las que se contemplan las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias específicas, los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (artículo 16).

El Real Decreto especifica las características de los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento, que se desarrollan a partir de 2.º curso de la Educación Secundaria Obligatoria y van dirigidos preferentemente a aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo, previa evaluación tanto académica como psicopedagógica y la intervención de la Administración educativa, una vez oídos los propios alumnos o alumnas y sus padres, madres o tutores legales (artículo 19). Estos programas desaparecerán con el desarrollo de la LOMLOE y de acuerdo a su calendario de implantación.

En todo caso, el Real Decreto establece que, en el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno o alumna no sea el adecuado, se han de establecer medidas de refuerzo educativo tan pronto como se detecten las dificultades, dirigidas a garantizar la adquisición de las competencias imprescindibles para continuar el proceso educativo. La evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas tiene un carácter formativo y es un instrumento para la mejora tanto de los procesos de enseñanza como de los procesos de aprendizaje (artículo 20).

En el curso analizado se aprobó el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo²⁰², por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, a partir del cual las Administraciones educativas deben desarrollar los currículos que serán de aplicación en su área geográfica de competencia y que debían implantarse para los cursos impares en el curso 2022-2023.

202. < BOE-A-2022-4975 >

Bachillerato

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, especifica, entre otros principios generales del Bachillerato, el de prestar especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado, así como a los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo. A estos efectos regula que se establezcan las alternativas organizativas y metodológicas y las medidas de atención a la diversidad precisas para facilitar el acceso al currículo de este alumnado (artículo 35). Además, regula que se establezcan las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (artículo 36). Respecto a la prueba de acceso a la Universidad, concreta que se ha de realizar adoptando las medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades, la no discriminación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y la accesibilidad universal de las personas con discapacidad que se presenten (artículo 38).

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, indica que, en el ejercicio de su autonomía, los centros docentes deben desarrollar y complementar el currículo y las medidas de atención a la diversidad establecidas por las Administraciones educativas, adaptándolas a las características del alumnado y a su realidad educativa con el fin de atenderlos a todos y todas. Asimismo, especifica que han de arbitrar métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo. Los centros docentes tienen, además, la responsabilidad de promover compromisos con las familias y con los propios alumnos y alumnas en los que se especifiquen las actividades que unos y otros se comprometen a desarrollar para facilitar el progreso educativo (artículo 7).

De conformidad con lo establecido en el artículo 4.2.e) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, establece que los padres, madres o tutores legales participen y apoyen la evolución del proceso educativo de sus hijos o tutelados, así como que conozcan las decisiones relativas a la evaluación y promoción y colaboren en las medidas de apoyo o refuerzo que adopten los centros para facilitar su progreso educativo (artículo 8).

Respecto al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, regula que las Administraciones educativas fomenten la calidad, equidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades y no discriminación, medidas de flexibilización y alternativas metodológicas, adaptaciones curriculares, accesibilidad universal, diseño universal, atención a la diversidad y todas aquellas medidas que sean necesarias para conseguir que el alumnado con discapacidad pueda acceder a una educación de calidad en igualdad de oportunidades. Especifica que les corresponde adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades y que la escolarización del alumnado que presenta dificultades específicas de aprendizaje se rija por los principios de normalización e inclusión y asegure su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo. También detalla que deben establecer las condiciones de accesibilidad y diseño universal y los recursos de apoyo humanos y materiales que favorezcan el acceso al currículo del alumnado con necesidades educativas especiales, adaptando los instrumentos y, en su caso, los tiempos y apoyos que aseguren una correcta evaluación de este alumnado (artículo 9).

Además, hace responsable a las Administraciones educativas de la adopción de las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades (artículo 9).

En el curso 2021-2022 se aprobó el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril²⁰³, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato (BOE del 6 de abril), a partir del cual las Administraciones educativas deben desarrollar los currículos que serán de aplicación en su área geográfica de competencia y que debían implantarse para el primer curso de la etapa en el curso 2022-2023.

203. < BOE-A-2022-5521 >

Formación profesional

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, detalla que en los estudios de Formación Profesional se debe prestar especial atención a los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo, manteniendo como uno de los principios de estas enseñanzas la inclusión educativa. A estos efectos se han de establecer las alternativas organizativas y metodológicas y las medidas de atención a la diversidad precisas para facilitar el acceso al currículo de este alumnado, entre las que se encuentran las adaptaciones del currículo, basadas en medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en especial para aquel que presenta dificultades en su expresión y comprensión, en cuyo caso la evaluación tendrá como referencia la adaptación realizada (artículo 39).

También tiene en cuenta al alumnado con necesidades educativas especiales y establece la posibilidad de que las Administraciones educativas organicen ofertas específicas de Ciclos Formativos de Grado Básico dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales, destinadas a aquellos casos en que no sea posible su inclusión en ofertas ordinarias y sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad, pudiendo escolarizarse al menos hasta los 21 años (artículo 42).

Además ofrece a las Administraciones educativas la posibilidad de autorizar y organizar programas formativos específicos destinados a personas mayores de 17 años que abandonaron el sistema educativo sin cualificación, con el fin de permitirles la obtención de un título de formación profesional o de una certificación académica, en la que se hará constar los módulos profesionales superados y, en su caso, su correspondencia con unidades de competencia asociadas al Catálogo Nacional de Cualificaciones. Igualmente, las Administraciones educativas pueden autorizar excepcionalmente Ciclos Formativos de Grado Básico específicos para quienes hayan cumplido al menos 17 años cuando concurren circunstancias de historia escolar que lo aconsejen (artículo 42).

El Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, regula aspectos específicos de la Formación Profesional Básica, que se organiza de acuerdo con el principio de atención a la diversidad de los alumnos y las alumnas y su carácter de oferta obligatoria. Este Real Decreto establece que las medidas de atención a la diversidad estén orientadas a responder a las necesidades educativas concretas de los alumnos y las alumnas y a la consecución de los resultados de aprendizaje vinculados a las competencias profesionales del título, y debe responder al derecho a una educación inclusiva que les permita alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente, según lo establecido en la normativa vigente en materia de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (artículo 13). Las Administraciones educativas son responsables de promover medidas metodológicas de atención a la diversidad que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización de las enseñanzas adecuada a las características de los alumnos y las alumnas con especial atención.

Señala que en la Formación Profesional Básica deben tener una especial consideración en la organización del ciclo formativo, la tutoría y la orientación educativa y profesional. Especifica que la acción tutorial debe orientar el proceso educativo individual y colectivo de los alumnos y las alumnas y contribuir a la adquisición de competencias sociales y a desarrollar la autoestima de los alumnos y las alumnas, así como a fomentar las habilidades y destrezas que les permitan programar y gestionar su futuro educativo y profesional. En este sentido, el tutor o la tutora debe realizar una programación anual de la acción tutorial recogida en el proyecto educativo del centro.

En el curso 2021-2022 se aprobó la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo²⁰⁴, de ordenación e integración de la Formación Profesional e indica, en su artículo 70, las medidas y ofertas destinadas a las personas con necesidades educativas especiales. Por otra parte, en su artículo 71, se incluyen las posibles ofertas para personas con especiales dificultades formativas o de inserción laboral.

Educación de Personas Adultas

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, establece, entre otros, los siguientes objetivos y principios de la Educación de Personas Adultas: desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfa-

204. < BOE-A-2022-5139 >

vorecidos; prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales; fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos (artículo 66).

En cuanto a su organización, en el artículo 67 determina que corresponde a las Administraciones educativas promover programas específicos de aprendizaje de la lengua castellana y de las otras lenguas cooficiales, en su caso, así como de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes. También deben garantizar a la población reclusa el acceso a estas enseñanzas en los establecimientos penitenciarios. Además, establece que las enseñanzas para las personas adultas se organicen con una metodología flexible y abierta, de modo que respondan a sus capacidades, necesidades e intereses, así como que se preste una atención adecuada a aquellas que presenten necesidad específica de apoyo educativo.

Más adelante, en el artículo 68 sobre las enseñanzas obligatorias, regula que las personas adultas que quieran adquirir las competencias y los conocimientos correspondientes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades. Además, regulariza que las Administraciones educativas velen por que se adopten las medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades, la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social y la accesibilidad universal de las personas con discapacidad que se presenten a las pruebas para que las personas mayores de dieciocho años puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Centros específicos de educación especial

La Constitución Española de 1978, en su artículo 49, encomienda a los poderes públicos realizar una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración en favor de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que deberán prestar la atención especializada que requieren y amparar para el disfrute de los derechos que en su título I reconoce a todos los ciudadanos.

La Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, desarrollando el citado precepto constitucional, establece los principios de normalización y sectorización de los servicios, integración y atención individualizada que han de presidir las actuaciones de las Administraciones públicas, en todos sus niveles y áreas, en relación con las personas con alguna minusvalía.

En aplicación y desarrollo de estos principios de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (ley derogada) en el ámbito educativo, el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, estableció un conjunto de medidas, tanto de ordenación como de planificación, tendentes a la progresiva transformación del sistema educativo con objeto de garantizar que los alumnos con necesidades especiales pudiesen alcanzar, en el máximo grado posible, los objetivos educativos establecidos con carácter general y conseguir de esta manera una mayor calidad de vida en los ámbitos personal, social y laboral.

Este Real Decreto reguló que la Educación Especial se podía concretar bien en la atención educativa y temprana anterior a su escolarización, o bien en los apoyos y adaptaciones precisos para que los alumnos que la requiriesen pudieran llevar a cabo su proceso educativo en los centros ordinarios del sistema escolar, en el régimen de mayor integración posible, o en los Centros o unidades de Educación Especial. Especificó que la escolarización en centros o unidades específicas de Educación Especial, solo se llevaría a cabo cuando por la gravedad, características o circunstancias del alumno o alumna hiciesen necesarios apoyos o adaptaciones distintos o de mayor grado, a los que podrían proporcionarse en los centros ordinarios y duraría únicamente el tiempo que fuese imposible la integración (artículo 2).

El Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre²⁰⁵, por el que se regulan la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que impartan el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, que deroga el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales reguló los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con nece-

205. <BOE-A-2009-17431>

A

B

C

D

E

F

sidades educativas especiales temporales o permanentes cuyo origen pudiese atribuirse, fundamentalmente, a la historia educativa y escolar de los alumnos, a condiciones personales de sobredotación o a condiciones igualmente personales de discapacidad sensorial, motora o psíquica.

En el artículo 3, este Real Decreto reguló la escolarización de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, especificando lo siguiente: su atención educativa comenzará tan pronto como se adviertan circunstancias que aconsejen tal atención, cualquiera que sea su edad, o se detecte riesgo de aparición de discapacidad; este alumnado con necesidades será escolarizado en los centros y programas ordinarios y, solo cuando se aprecie de forma razonada que sus necesidades no puedan ser adecuadamente satisfechas en un centro ordinario, se propondrá su escolarización en centros de educación especial; las propuestas de escolarización, así como la identificación de los que requieran apoyos y medios complementarios a lo largo de su proceso educativo estarán fundamentadas en la evaluación psicopedagógica, en la que se tendrán en cuenta tanto las condiciones y características del alumno o alumna como las de su entorno familiar y escolar; la escolarización estará sujeta a un proceso de seguimiento continuado, debiéndose revisar de manera periódica y en la forma que reglamentariamente se determine, tras las correspondientes evaluaciones psicopedagógicas, las decisiones de escolarización adoptadas; en cualquier caso, se garantizará el carácter revisable de las decisiones de escolarización atendiendo tanto a las circunstancias que puedan afectar a los alumnos con necesidades educativas especiales como a los resultados de las oportunas evaluaciones psicopedagógicas.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, establece que la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, solo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios (artículo 74).

Políticas del ámbito territorial

Educación Infantil

En la mayoría de las Comunidades y Ciudades Autónomas existe un protocolo de colaboración interinstitucional para la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo (Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Illes Balears, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Ceuta, Comunitat Valenciana, Extremadura, Galicia, Comunidad de Madrid, País Vasco).

La Consejería de Educación de la mayoría de las Comunidades y las Unidades de Programas Educativos (UPE) de la Dirección Provincial de Ceuta y de Melilla intervienen en la detección, diagnóstico y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo (Aragón, Principado de Asturias, Illes Balears, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Ceuta, Comunitat Valenciana, Extremadura, Comunidad de Madrid, Melilla, Comunidad Floral de Navarra, País Vasco). Andalucía y la Región de Murcia señalan que sus Consejerías intervienen más específicamente en la detección y el diagnóstico, Castilla-La Mancha en la detección y en la intervención, Galicia en la detección, La Rioja en el diagnóstico y Cataluña en la intervención.

Las Comunidades y Ciudades Autónomas apuntan que en su ámbito de competencia trabajan los siguientes recursos de atención y orientación educativa a las necesidades psicopedagógicas y socioeconómicas del alumnado correspondiente a los dos ciclos de Educación Infantil:

– Ciclo 0-3 años

El equipo de orientación educativa especializado en Educación Temprana, del que normalmente forman parte un orientador u orientadora y profesorado especialista en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje.

– Ciclo 3-6 años

El equipo de orientación educativa de Educación Infantil que, en algunas Comunidades y Ciudades Autónomas, atiende tanto las necesidades de esta etapa como las de Educación Primaria. Este equipo varía de unas Comunidades o Ciudades Autónomas a otras y frecuentemente están instituidos el Equipo de Atención Temprana, el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) o la Unidad de

A
B
C
D
E
F

Orientación Educativa y Psicopedagógica (UOEP). En Cantabria, el equipo correspondiente en cada caso colabora con los recursos de los centros educativos del segundo ciclo de Educación Infantil. En todos los centros participan los tutores o tutoras, el profesorado especialista en algún área como Educación Física, Música e idioma y el profesorado de apoyo a Educación Infantil en caso de que lo haya. Generalmente, las Administraciones completan esta dotación con el profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje. Además, algunos centros de varias Comunidades Autónomas están dotados con Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) o trabajador social, educador de educación especial o técnico educativo, fisioterapeuta, Diplomado Universitario de Enfermería (DUE), intérprete de lengua de signos e integrador social en función de las necesidades.

Por ejemplo, el Principado de Asturias especifica que en su territorio participan el tutor o tutora de Educación Infantil, el profesorado de apoyo a Educación Infantil y la Unidad de Orientación del Centro, que está constituida por profesorado de orientación educativa del propio centro o adscrito al Equipo de Orientación Educativa, y por el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC), adscrito al Equipo de Orientación Educativa del sector. En algunos de sus centros también participan auxiliares educadores, fisioterapeutas, intérpretes de lengua de signos, mediadores comunicativos u otros profesionales que pudiera precisar el alumnado en función de sus necesidades específicas de apoyo educativo.

Respecto a la diversidad de recursos dirigidos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, cabe enumerar los que se ofrecen en el País Vasco: personal asesor de necesidades específicas de apoyo educativo, personal específico de apoyo profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) y en Audición y Lenguaje (AL), Especialistas en Apoyo Educativo (EAE), Fisioterapeuta, Terapeuta Ocupacional (TO), Intérpretes de Lengua de Signos Española (ILSE), Transcritores y adaptadores de material que trabajan en el Centro de Recursos para Invidentes (CRI) y se coordinan con la ONCE para atender al alumnado y asesorar al profesorado.

En Cantabria, además se complementa la intervención en los centros educativos mediante un Programa de apoyo a la detección y la atención educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades, las Aulas de dinamización intercultural y los Centros de recursos para la educación especial.

Los servicios educativos de las Comunidades y Ciudades Autónomas colaboran en las siguientes medidas de detección, identificación e intervención:

- Detección de trastornos del desarrollo y de barreras para el aprendizaje.
- Evaluación psicopedagógica.
- Coordinación de los recursos para la detección e intervención en atención temprana con la comunidad educativa.
- Valoración de necesidades específicas de apoyo educativo específico.
- Organización y coordinación de apoyos y recursos para atender a las necesidades detectadas.
- Intervención de apoyos y recursos.
- Acogida y acompañamiento del alumnado en el centro.
- Transición entre etapas y acompañamiento en el cambio de centro.
- Prevención de los trastornos del desarrollo.

Los recursos educativos de algunas Administraciones colaboran en la detección de problemas de salud y de situaciones de riesgo psicosocial y aportan información sobre alumnado en una situación socioeconómica vulnerable para que los servicios correspondientes realicen la valoración y tomen las medidas oportunas en cada caso.

Cataluña especifica que el Departamento de Salud (pediatría) y el Departamento de Derechos Sociales (Centros de Desarrollo Infantil y Atención Precoz) realizan la detección de las dificultades y se coordinan en sus intervenciones. El Departamento de Educación (equipos de asesoramiento psicopedagógico) colabora en la orientación de la respuesta educativa y apoyos necesarios en su escolarización.

Educación Primaria

Las Comunidades y Ciudades Autónomas apuntan que disponen de los siguientes recursos para atender a las necesidades de educación, formación y psicopedagógicas del alumnado de Educación Primaria:

- Profesorado: tutores, profesorado de las áreas, profesorado especialista en Música, Educación Física e idiomas, profesorado de atención domiciliaria y profesorado de atención educativa hospitalaria.
- Profesorado especialista: orientación, psicología, Pedagogía Terapéutica (PT), Audición y Lenguaje (AL), Especialista en Apoyo Educativo (EAE), Educación Compensatoria y Consultor (en País Vasco).
- Trabajadores sociales en el área educativa: Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC), Trabajador Social y Técnico educativo integrador social (en algunos equipos y unidades de orientación de Madrid).
- Personal Auxiliar: en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas existe un perfil profesional que apoya al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en los centros de educación especial y, en algunos casos, también al que está escolarizado en centros ordinarios; esta figura recibe diferentes nominaciones –monitor de educación especial, profesional técnico de educación especial, auxiliar educador, auxiliar técnico educador, auxiliar cuidador–. En caso de existir la necesidad, se ponen a disposición del alumnado los siguientes facilitadores de la comunicación: Profesor Técnico Intérprete en Lenguaje de Signos (TEILSE), Intérprete de Lengua de Signos Española (ILSE), profesorado especialista para alumnado invidente (EADIVI), mediador comunicativo o personal de apoyo a personas con discapacidad visual. En Illes Balears existen mediadores para alumnado trans.

La Consejería de Educación de Canarias publica instrucciones para la organización y el funcionamiento de los terapeutas y las terapeutas ocupacionales en el ámbito escolar en centros de educación especial, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos específicos de discapacidad motora, centros ordinarios de atención educativa preferente de discapacidad motora. Para conocer sus funciones se remite al INFORME anterior.

- Personal sanitario: generalmente en los centros de educación especial pero también en algunos centros ordinarios, se apoya al alumnado de Educación Primaria que lo requiere mediante los siguientes perfiles: auxiliar de enfermería, técnico sociosanitario, Diplomado Universitario de Enfermería (DUE), médico.
- La Consejería de Educación de la Región de Murcia publica instrucciones para el desarrollo del Programa experimental de Atención Sanitaria Especializada en horario escolar dirigido al alumnado que precise cuidados sanitarios especializados y continuados.
- Fisioterapeuta: en la mayoría de los casos estos especialistas intervienen con el alumnado de Educación Primaria escolarizado en centros de educación especial.
- Agente Tutor y policía tutor: el Programa Agente Tutor es un servicio de la Policía Local de algunas localidades especializado en la promoción del respeto a los derechos de la infancia y su intervención se concentra en el ámbito de la prevención y la protección del menor, en estrecha colaboración con la comunidad educativa y en coordinación con el resto de profesionales de la red de recursos municipales.

En algunas Comunidades y en las Ciudades Autónomas existen equipos o unidades responsables de la orientación educativa de los centros de Educación Primaria (Principado de Asturias, Illes Balears, Castilla-La Mancha, Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla). En el País Vasco hay asesoría de etapa.

En la mayoría de las Comunidades Autónomas los equipos de orientación son externos a los centros educativos. Generalmente se trata de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos (EOEP) y están constituidos por especialistas en orientación, en pedagogía terapéutica, en audición y lenguaje y en trabajo social (PTSC). En ciertos equipos de Andalucía hay médicos escolares y educadores sociales y en el País Vasco hay asesores de necesidades específicas de apoyo educativo.

En Castilla y León funciona el Equipo de Orientación Educativa y Multiprofesional para la Equidad Educativa (CREECyL). Para conocer sus funciones se remite al INFORME del curso anterior.

En Cantabria y Castilla-La Mancha funcionan el Servicio de Apoyo y Asesoramiento Educativo (SAAE), ubicado en los centros de educación especial, que proporciona apoyo y asesoramiento a los centros ordinarios del entorno. Para conocer sus objetivos se remite al INFORME del curso anterior.

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de La Rioja constituyen el soporte técnico de la orientación en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Con carácter multidisciplinar y organizados en sectores por áreas geográficas, colaboran con los servicios de orientación de los centros de educación secundaria y de los centros de educación especial. Para conocer sus objetivos se remite al INFORME del curso anterior.

A

El programa ALBOR (Acceso Libre de Barreras al Ordenador) de la Comunidad de Madrid aborda las necesidades de acceso al ordenador del alumnado con discapacidad y las ayudas técnicas o adaptaciones que precisan. El objetivo último es constituir una Comunidad Virtual con información sobre recursos digitales a través de varios sistemas de búsquedas (atendiendo al tipo de discapacidad, niveles educativos, tipos de aprendizaje) y novedades en torno a la discapacidad y experiencias educativas en centros. Para saber participantes se remite al INFORME del curso anterior.

B

El Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA) es un organismo dependiente del Departamento de Educación. Estructura especializada de apoyo al sistema educativo, que organiza y coordina todo lo relativo a las necesidades educativas específicas, para contribuir a la mejor integración escolar del alumnado en el sistema educativo. Sus actuaciones deben ser formativas y potenciadoras de la autonomía de los recursos ordinarios.

D

E

La labor de estos equipos y unidades de orientación se complementa con la de los equipos que atienden diferentes necesidades específicas de apoyo educativo en las diversas Comunidades Autónomas y se detallan más adelante.

F

Estos recursos gestionados por las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y las Unidades de Programas de las Ciudades Autónomas, en colaboración con otras instituciones y entidades en algunos casos, desarrollan los siguientes tipos de medidas de orientación y apoyo educativo:

- Detección de necesidades específicas de apoyo educativo y necesidades educativas especiales. Mediante la atención educativa de los recursos de los centros y la intervención de los servicios que colaboran en esta labor se detectan problemas de salud y situación de riesgo psicosocial. Además, en Aragón se detectan casos en los que existe riesgo de suicidio y en Castilla-La Mancha se realiza la detección de barreras a la presencia, participación y aprendizaje.
- Valoración de necesidades específicas de apoyo educativo específico y colaboración en la evaluación psicopedagógica. Los profesionales de los centros informan generalmente de los casos en situación de riesgo sociofamiliar y situación socioeconómica desfavorecida y, a su vez, reciben información de los equipos y unidades de orientación sobre estas circunstancias, que tienen en cuenta en su intervención educativa. En Castilla-La Mancha se realiza la detección de barreras a la presencia, participación y aprendizaje en los diferentes contextos educativos (centro, aula, individualmente).
- Intervención educativa orientada a la organización y coordinación de apoyos y recursos para atender a las necesidades detectadas, la atención a necesidades específicas de apoyo educativo, la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, la atención del alumnado hospitalizado y atención domiciliaria, la atención al alumnado recién llegado, la promoción de un buen clima de convivencia, la acogida y acompañamiento del alumnado en el centro, la transición entre etapas y acompañamiento en el cambio de centro, la implementación de prácticas inclusivas y el fomento de la adquisición de las competencias.

Aragón desarrolla actuaciones contra el acoso escolar, Illes Balears acompaña al alumnado con riesgo autolítico y Castilla-La Mancha fomenta la participación y las relaciones con el entorno.

- Prevención de dificultades del aprendizaje, de dificultades de convivencia (violencia física o psicológica, ciberviolencia, acoso escolar, abuso, etc.), de problemas de salud mental (imagen corporal, ideaciones suicidas, autolesiones, etc.), drogodependencias y otras adicciones, de la enfermedad y promoción de la salud, del absentismo y del abandono educativo temprano. Las actuaciones orientadas a la prevención permiten detectar situaciones de riesgo sociofamiliar y de dificultades económicas.

Illes Balears tiene entre otros programas de prevención: Registro Unificado de Maltrato Infantil (RUMI), programa contra el abuso y explotación sexual y unidades educativas específicas de centro ordinario y currículo básico (UECCO). Castilla-La Mancha desarrolla actuaciones para realizar la detección de barreras para el aprendizaje.

- Orientación académica y vocacional, desarrollada en los centros mediante el Plan de atención a la diversidad, el Plan de mejora de la convivencia, el Plan de orientación y acción tutorial y los Programas de intervención educativa. A través del desempeño de sus funciones, el departamento de orientación de los centros contribuye al cambio educativo y acompaña a los equipos directivos en el ejercicio de su liderazgo.

La Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Extremadura desarrolla el Plan Experimental Orienta XXI, Plan de Refuerzo de la Orientación en Extremadura. Este plan tiene como objetivo general reforzar la atención a la diversidad de las aulas extremeñas, a través de una propuesta innovadora, preventiva y significativa de trabajo de la orientación educativa en centro. Promueve la inclusión y persigue fomentar el éxito educativo de todo al alumnado. Para conocer más sobre este plan se remite al INFORME del curso anterior.

A

B

C

D

E

F

Educación Secundaria Obligatoria

Las Comunidades y Ciudades Autónomas apuntan que en su ámbito de competencia atienden los siguientes recursos de atención y orientación educativa a las necesidades de educación y formación y psicopedagógicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria:

- Profesorado: tutor, profesorado de las materias, profesorado de atención domiciliaria y profesorado de atención educativa hospitalaria.
- Profesores especialistas: orientación, profesorado de ámbito, Pedagogía Terapéutica (PT), Audición y Lenguaje (AL), profesorado de apoyo curricular para alumnado con discapacidad auditiva y física, profesorado de atención a la diversidad, Especialista en Apoyo Educativo (EAE), profesorado de planes de intervención sobre determinados aspectos.
- Trabajadores sociales en el área educativa: Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC), Trabajador Social.
- Personal Auxiliar, fisioterapeuta y agente y policía tutor, como en Primaria.

En todas las Comunidades y Ciudades Autónomas hay departamentos de orientación en los centros educativos. Generalmente, estos equipos están constituidos por los siguientes perfiles profesionales: orientación, profesorado de ámbito, Pedagogía Terapéutica (PT), Audición y Lenguaje (AL), Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) o perfil de Trabajo Social. Además, en Castilla y León y la Comunidad de Madrid hay especialistas en Compensación Educativa, en Illes Balears hay especialista en atención a la diversidad (AD), en Canarias y Castilla-La Mancha hay Educador Social. En la Comunitat Valenciana hay personal no docente de atención educativa y, cuando las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado del centro así lo requieren, colaboran el Intérprete de Lengua de Signos Española (ILSE), el profesorado especialista para alumnado invidente (EADIVI), el mediador comunicativo o personal de apoyo a personas con discapacidad visual y el fisioterapeuta.

La actuación de los departamentos de educación se complementa en algunas Comunidades con la de los siguientes equipos multiprofesionales:

- Castilla y León: Equipo de Orientación Educativa y Multiprofesional para la Equidad Educativa. Para conocer sus objetivos se remite al INFORME del curso anterior.
- Castilla-La Mancha: Servicio de Apoyo y Asesoramiento Educativo (SAAE) y Centro de Atención Educativa al Menor (CAEM), Equipos hospitalarios y Equipos domiciliarios.
- País Vasco: Asesoría de necesidad específica de apoyo educativo.

Los departamentos de orientación y los grupos multiprofesionales colaboran con los equipos que atienden diferentes necesidades específicas de apoyo educativo en las diversas Comunidades Autónomas y se detallan más adelante.

Estos recursos gestionados por las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y las Unidades de Programas de las Ciudades Autónomas, en colaboración con otras instituciones y entidades desarrollan en general los mismos tipos de medidas de orientación y apoyo educativo que en Primaria, más los programas AUNA de orientación y refuerzo en el aprendizaje, el de aprendizaje inclusivo en 1.º de la ESO, el de 4.º de la ESO agrupado y el de prevención del suicidio en Aragón, y los protocolos de orientaciones para el alumnado transexual de Aragón y de Illes Balears.

A
B
C
D
E
F

Bachillerato

Las Comunidades y Ciudades Autónomas apuntan que en su ámbito de competencia atienden en Bachillerato los mismos recursos de atención y orientación educativa a las necesidades de educación, formación y psicopedagógicas del alumnado que en Secundaria, con la excepción del agente tutor y policía tutor.

En todas las Comunidades y Ciudades Autónomas hay departamentos de orientación en los centros educativos que imparten enseñanzas de educación secundaria, colaborando los mismos perfiles allí descritos y con la misma labor.

Los recursos gestionados por las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y las Unidades de Programas de las Ciudades Autónomas, en colaboración con otras instituciones y entidades en algunos casos, desarrollan los mismos tipos de medidas de orientación y apoyo educativo que en Secundaria, añadiendo a la orientación académica y vocacional, el paso a la Universidad.

Formación Profesional

Las Comunidades y Ciudades Autónomas apuntan que en su ámbito de competencia existen los siguientes perfiles profesionales en los Centros de Formación Profesional:

- Profesorado: tutor, profesorado de áreas, profesorado de módulos formativos, profesorado de departamento de Formación y Orientación Laboral (FOL), profesorado del departamento de información, orientación profesional y empleo.
- Profesorado especialista: profesorado especialista en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje, profesorado de atención a la diversidad y profesorado de apoyo que atiende a alumnado de Ciclos Formativos de Grado Básico dirigidos al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Trabajador social: Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC).
- Personal Auxiliar: auxiliar de educación especial, Auxiliar Técnico Educativo (ATE), auxiliar educador y auxiliares cuidadores que atienden a alumnado de Ciclos Formativos de Grado Básico dirigidos al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Personal sanitario: médico y Diplomado Universitario en Enfermería (DUE) que atienden a alumnado de Ciclos Formativos de Grado Básico dirigidos al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Fisioterapeuta: atiende a alumnado de Ciclos Formativos de Grado Básico dirigidos al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Intérprete de lengua de signos española y mediador comunicativo en caso de necesidad.

Algunas Comunidades Autónomas cuentan con los siguientes equipos multiprofesionales para orientar la intervención educativa y atender las necesidades de educación y formación y psicopedagógicas del alumnado de Formación Profesional:

- Castilla-La Mancha: Centro de Atención Educativa al Menor (CAEM) en coordinación con sanidad y bienestar social, equipos hospitalarios y equipos domiciliarios.
- Castilla y León: Equipo de Orientación Educativa y Multiprofesional para la Equidad Educativa.

Los departamentos de orientación colaboran con los equipos que atienden diferentes necesidades específicas de apoyo educativo en las diversas Comunidades Autónomas y se detallan más adelante.

Estos recursos gestionados por las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y las Unidades de Programas de las Ciudades Autónomas, en colaboración con otras instituciones y entidades en algunos casos, desarrollan los mismos tipos de medidas de orientación y apoyo educativo nombrados en Secundaria y Bachillerato, siendo la detección de necesidades específicas de apoyo educativo y necesidades educativas especiales, especialmente del alumnado de Formación Profesional Básica y de Ciclos Formativos de Grado Básico dirigidos al alumnado con necesidades educativas especiales.

Educación de Personas Adultas

Las Comunidades y Ciudades Autónomas apuntan que en su ámbito de competencia existen los siguientes perfiles profesionales en los Centros de Educación de Personas Adultas: profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria, profesores tutores y orientador u orientadora. En alguna Comunidad Autónoma dota con auxiliar educador e intérprete de lengua de signos en caso necesario.

Los profesionales de los centros colaboran con los equipos que atienden diferentes necesidades específicas de apoyo educativo detallados más adelante en algunas Comunidades Autónomas (Aragón, Principado de Asturias, Comunitat Valenciana, Extremadura, Galicia, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra y País Vasco). Siendo las funciones y tareas las ya nombradas para Secundaria y Bachillerato.

Centros de Educación Especial

Las Comunidades y Ciudades Autónomas apuntan que en su ámbito de competencia existen los siguientes perfiles profesionales en los Centros Específicos de Educación Especial:

- Andalucía: profesorado especialista –Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje–, personal auxiliar –monitor o monitora de educación especial, profesionales técnicos de integración social, mediadores comunicativos de la ONCE–, personal sanitario –médicos o médicas y enfermeros o enfermeras– y fisioterapeuta.
- Aragón: profesorado –tutores o tutoras, profesorado de ámbito–, profesorado especialista –Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje–, Trabajador Social, personal sanitario –enfermeros o enfermeras, auxiliar de enfermería– y fisioterapeuta.
- Principado de Asturias: profesorado especialista –Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Música y Educación Física–, Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, personal auxiliar –auxiliar educador, mediador comunicativo o intérprete de lengua de signos–, personal de enfermería y fisioterapeuta.
- Illes Balears: profesorado –tutores o tutoras, profesorado especialista –Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Música e Inglés–, psicólogos o psicólogas, pedagogos o pedagogas, profesorado de apoyo, Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, educador social, Auxiliar Técnico Educativo (ATE), personal de enfermería y fisioterapeuta.
- Canarias: maestros o maestras, profesores de Pedagogía Terapéutica especializados–Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), Discapacidad Motora (MOT), Discapacidad Auditiva (DA)–, trabajador social, personal auxiliar, personal sanitario, auxiliar de enfermería, Asistente Técnico Sanitario (ATS) o Diplomado Universitario en Enfermería (DUE) y Fisioterapeuta.
- Cantabria: profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, profesorado especialista en Educación Física y Música, Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC), personal auxiliar, auxiliar técnico sociosanitario, Asistente Técnico Sanitario (ATS) o Diplomado Universitario en Enfermería (DUE) y fisioterapeuta.
- Castilla-La Mancha: profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica-tutor, equipo docente –profesorado de educación primaria, profesorado especialista en audición y lenguaje, profesorado de educación secundaria, profesorado técnico de Formación Profesional, Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC)–, personal auxiliar, Auxiliar Técnico Educativo (ATE), personal sanitario, Diplomado Universitario en Enfermería (DUE) y fisioterapeuta.
- Castilla y León: maestros y maestras, profesorado de atención domiciliaria, profesorado de atención educativa hospitalaria, profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, Profesores Técnicos de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad (PTSC), personal auxiliar, Ayudante Técnico Educativo (ATE), personal de enfermería educativa y fisioterapeuta.
- Cataluña: profesorado, profesores especialistas, Trabajador Social, personal auxiliar y fisioterapeuta.
- Ciudad Autónoma de Ceuta: profesorado, profesorado-tutor, profesorado de apoyo, profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, personal auxiliar, Auxiliares Técnicos Educativos (ATE), Intérpretes de Lengua de Signos Española (ILSE), Asistente Técnico Sanitario (ATS) o Diplomado Universitario en Enfermería (DUE), personal sanitario, fisioterapeuta y orientador y Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) de la unidad de orientación.

A
B
C
D
E
F

- Comunitat Valenciana: profesorado de orientación educativa, profesorado especialista, profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, profesorado técnico de formación profesional, Trabajador Social, personal auxiliar, enfermero escolar y fisioterapeuta.
- Extremadura: maestros de Educación Primaria, profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, profesorado especialista en Educación Física y Música, personal auxiliar, según la necesidad, Auxiliar Técnico Educativo (ATE), Intérprete de Lengua de Signos Española (ILSE), personal de enfermería, fisioterapeuta, en algunos centros orientador educativo y en el resto la colaboración con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).
- Galicia: profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, auxiliar cuidador, médicos, enfermeros y psicólogos, personal sanitario y fisioterapeuta.
- Comunidad de Madrid: profesorado-tutor, profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, profesorado de secundaria de la especialidad de orientación educativa, Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC), personal auxiliar, técnico educativo, personal sanitario, Asistente Técnico Sanitario (ATS) o Diplomado Universitario en Enfermería (DUE) y Fisioterapeuta.
- Ciudad Autónoma de Melilla: profesorado, profesorado-tutor, profesorado de apoyo, profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, personal auxiliar, Auxiliares Técnicos Educativos (ATE), Intérpretes de Lengua de Signos Española (ILSE), Asistente Técnico Sanitario (ATS) o Diplomado Universitario en Enfermería (DUE), personal sanitario, fisioterapeuta y orientador y Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) de la unidad de orientación.
- Región de Murcia: profesorado, profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, Trabajador Social, personal auxiliar, Auxiliar Técnico Educativo (ATE), personal sanitario, Asistente Técnico Sanitario (ATS) o Diplomado Universitario en Enfermería (DUE) y fisioterapeuta.
- Comunidad Foral de Navarra: profesorado, profesorado especialista y fisioterapeuta.
- País Vasco: profesorado, profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, personal auxiliar, Especialista en Apoyo Educativo (EAE), personal sanitario, auxiliares sanitarias y fisioterapeuta.
- La Rioja: profesorado, orientadores, equipos directivos, profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, personal auxiliar, Asistente Técnico Sanitario (ATS) o Diplomado Universitario en Enfermería (DUE), y fisioterapeuta.

Algunas Comunidades Autónomas cuentan con los equipos multiprofesionales para orientar la intervención educativa y atender las necesidades psicopedagógicas del alumnado en Centros Específicos de Educación Especial que a continuación se enumeran:

- Castilla y León: Equipo de Orientación Educativa y Multiprofesional para la Equidad Educativa.
- Castilla-La Mancha: Equipo de orientación y apoyo y Servicio de Apoyo y Asesoramiento Educativo (SAAE).
- Comunitat Valenciana: Equipo de Orientación Educativa.
- País Vasco: Asesorías de necesidad específica de apoyo educativo.

Los departamentos de orientación y los grupos multiprofesionales colaboran con los equipos que atienden diferentes necesidades específicas de apoyo educativo en las diversas Comunidades Autónomas y se detallan más adelante.

Los recursos educativos de las Comunidades y Ciudades Autónomas intervienen en los mismos tipos de medidas mencionados en los apartados anteriores. Aragón también realiza el acompañamiento y asesoramiento familiar y el proyecto experimental +21 (coordinación con entidades sin ánimo de lucro para atención socioeducativa a lo largo de la vida).

Alguna Administración educativa no ha institucionalizado para los centros de educación especial la elaboración de un Plan de atención a la diversidad y un Plan de mejora de la convivencia, así como el desarrollo de prácticas inclusivas, la prevención del absentismo y del abandono educativo temprano; estos aspectos están integrados en diferentes componentes de la organización y el funcionamiento de los centros. Igualmente, si bien no se han creado mecanismos específicos para que los diferentes profesionales orienten hacia el cambio

educativo y guíen el liderazgo de los equipos directivos, contribuyen a ello mediante el desempeño cotidiano de sus funciones.

Equipos de orientación educativa especializados

Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica especializados colaboran con las unidades de orientación, los departamentos de orientación y los equipos multiprofesionales de las diferentes etapas educativas para la identificación de necesidades específicas de apoyo educativo y para el asesoramiento al profesorado, las familias y otros especialistas sobre las medidas de intervención, métodos y recursos educativos más apropiados en cada caso.

Son equipos expertos en un tipo de discapacidad o en una necesidad educativa concreta y suponen un recurso especializado en base a la permanente actualización de conocimientos específicos y su relación con las asociaciones y grupos de distintos profesionales implicados en su atención.

A continuación, se enumeran los equipos específicos de las Comunidades Autónomas que cuentan con este recurso:

- Andalucía: Equipos de Orientación Educativa especializados en atención temprana, discapacidad auditiva, discapacidad física, trastornos del espectro del autismo, trastornos graves de conducta, dificultades de aprendizaje, altas capacidades intelectuales y discapacidad visual (en colaboración con la ONCE).
- Aragón: Equipos de Orientación Educativa especializados en Trastornos del Espectro Autista (TEA), discapacidad física, discapacidad visual (en colaboración con la ONCE), convivencia escolar, atención domiciliaria y aulas hospitalarias. Además, cuenta con un centro terapéutico y un hospital de día (en coordinación con sanidad) donde se ofrece atención docente, psicológica y psiquiátrica en horario lectivo fuera del centro educativo.
- Principado de Asturias: Equipo regional para la atención al alumnado que presenta necesidad específica de apoyo educativo. Área 1. Discapacidad física, sensorial o problemas graves de salud. Área 2. Trastornos de espectro del autismo, con trastornos graves de personalidad o conducta y altas capacidades.
- Illes Balears: Equipo de Evaluación de Dificultades De Socialización (EADISOC), Equipo de Alteración del Comportamiento (EAC), Equipo Específico de Atención al Alumnado con Necesidades Asociadas a la Discapacidad Sensorial Visual (EADIVI), Equipo de Comunicación, Lenguaje y Aprendizaje (ECLA).
- Canarias: Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), Discapacidad Motora (MOT), Discapacidad Auditiva (DA), Equipos de Atención Educativa a Personas con Discapacidad Visual (EAEPDV), Trastornos Graves de Conducta (TGC).
- Cantabria: Equipo de atención a las alteraciones de las emociones y la conducta, Programa de apoyo a la detección y la atención educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades, Centros de recursos para la educación especial, Equipo ONCE, Centro de atención educativa hospitalaria y domiciliaria.
- Castilla-La Mancha: Equipos de atención al alumnado autista (Equipos TEA), Equipo ONCE, Equipo de atención al alumnado con discapacidad visual, Equipo de atención educativa hospitalaria y domiciliaria.
- Castilla y León: Equipos de orientación educativa específicos de discapacidad motora, Equipos de orientación educativa específicos de discapacidad auditiva, Equipos de atención al alumnado con trastornos de la conducta.
- Cataluña: Apoyo intensivo a la escolarización inclusiva (SIEI), Centro de recursos educativos para personas con discapacidad auditiva (CREDA), Centro de recursos educativos para personas con discapacidad visual (CREDV), Centro de recursos específicos para el alumnado con trastornos del desarrollo y de la conducta (CRETDIC), Centros de educación especial proveedores de servicios y recursos (CEEPSIR), Hospital de día para adolescentes, Aulas hospitalarias, Atención domiciliaria.
- Comunitat Valenciana: Unidades especializadas de orientación: convivencia y conducta, igualdad y diversidad, motriz, intelectual, sensorial, trastornos del espectro autista (TEA), altas capacidades, dificultades específicas de aprendizaje, trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH).
- Extremadura: Equipos específicos de auditivos, visuales, Trastornos Graves de Conducta (TGC) y Trastornos del Espectro Autista (TEA).

- Galicia: los Equipos de Orientación Específicos son agentes de apoyo a la orientación externos a los centros educativos, centrandos sus funciones, con carácter preferente, en el apoyo especializado a los departamentos de orientación, en la elaboración de programas de intervención, en la actualización de datos propios de cada especialidad, así como en la elaboración de materiales y recursos que contribuyan a una idónea respuesta educativa en los centros, en este caso en materia de orientación educativa y profesional. Su ámbito de actuación es provincial.
- Comunidad de Madrid: Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específicos de altas capacidades, de discapacidad visual, de discapacidad auditiva, de discapacidad motora, de alteraciones graves del desarrollo, Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de dificultades de aprendizaje, trastorno del lenguaje y trastorno por déficit de atención con hiperactividad.
- Región de Murcia: Equipos específicos de visuales, auditivos, motóricos, altas capacidades, convivencia, dificultades de aprendizaje y autismo.
- Comunidad Foral de Navarra: Equipos específicos de psíquicos y altas capacidades, atención temprana, motóricos, visuales, auditivos, dificultades de aprendizaje y lenguaje oral, conducta, atención a la diversidad, atención domiciliaria, atención hospitalaria.
- País Vasco: Profesionales para atención a alumnado con discapacidad auditiva y visual, Unidad terapéutico-educativa en colaboración con el Departamento de sanidad para alumnado con problema de salud mental, aulas hospitalarias, ayuda a domicilio, Centro público específico.

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, de las demandas del mercado laboral y la realidad socioeconómica.

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 2022-2023.

Plataforma digital de información y orientación profesional «TodoFP»

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ofrece recursos de formación profesional dirigidos al profesorado, al alumnado y a la ciudadanía a través del portal educativo TodoFP²⁰⁶. Entre otros recursos, este portal cuenta con la aplicación Decide²⁰⁷, herramienta en línea de autoorientación vocacional cuyo objetivo es facilitar la toma de decisiones para la selección del itinerario formativo y profesional del usuario y usuaria.

Este portal incluye las siguientes áreas temáticas: Sobre FP; Qué estudiar; Cómo, cuándo y dónde estudiar; Convalidaciones, equivalencias y homologaciones; Acreditación de competencias profesionales; Orientación profesional; Comunidad docente. El área de Orientación Profesional conecta también con la web Euroguidance España.

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).

206. < <https://www.todofp.es/inicio.html> >

207. < <https://www.todofp.es/decide> >

Programas de difusión de la orientación y formación profesional

En el ámbito europeo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través de la unidad Euroguidance España adscrita a la Subdirección General de Orientación y Aprendizaje a lo largo de la Vida de la Secretaría General de Formación Profesional, siguió representando a España en la red Euroguidance (Red de Centros de Recursos para la Orientación Profesional).

Durante el curso 2022-2023, Euroguidance desarrolló su trabajo con el objetivo de fortalecer la dimensión europea de la orientación, desarrollar las competencias de sus profesionales y sensibilizar sobre el valor de la movilidad internacional en este ámbito de intervención. A tal efecto, durante ese período se desarrollaron numerosas iniciativas de intercambio de información y buenas prácticas entre los países miembros de la Red. De entre las desarrolladas por Euroguidance España en 2023, destacan la organización y desarrollo de dos eventos relevantes:

- El programa europeo Academia, que promueve la movilidad de profesionales de la orientación en los países que forman parte de la Red Euroguidance mediante convocatorias anuales vinculadas a los proyectos Erasmus+ de los centros educativos y entidades que realizan acciones y programas en materia de orientación profesional. Esta actividad, con casi treinta años de trayectoria, tiene una doble vertiente: cada país organiza visitas de estudios para recibir orientadores de otros países y, al mismo tiempo, puede enviar a sus profesionales de la orientación a realizar las visitas y programas que ofrecen el resto de centros Euroguidance que anualmente participan en cada edición.
 - En 2023, España ha sido país receptor de un grupo de orientadores provenientes de Francia, Italia, Letonia, República Checa y Suecia, que participaron en el programa coorganizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana. Con el título de *Digitalización, Orientación profesional y desarrollo del talento*, los participantes han tenido la oportunidad de visitar centros de Formación Profesional de Castellón, Alicante y Valencia para conocer *in situ* sus proyectos, así como intercambiar con su profesorado estrategias y recursos en materia de orientación profesional.
 - También ha gestionado la movilidad de orientadores españoles que han participado en los programas ofrecidos por diez países de la Red Euroguidance, en concreto: Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, Estonia, Francia, Letonia, Rumania y Suecia. Los orientadores seleccionados han visitado centros dedicados a la orientación tanto educativa como profesional y han tenido ocasión de intercambiar experiencia sobre modelos y recursos para la orientación con colegas de estos países, así como sentar bases para una colaboración experta en temas que contribuyen a una orientación avanzada.
- Dentro del semestre de la Presidencia Española de la Unión Europea, le ha correspondido a Euroguidance Spain, en colaboración con el Grupo Directivo de la Red, la organización de la reunión de otoño de la Red, celebrada en Madrid los días 10 y 11 de octubre. Asistieron a este encuentro representantes de los 34 países que forman Euroguidance que centraron su trabajo en evaluar lo realizado en el período 2021-2023 y en la programación del nuevo período para profundizar en la coordinación del siguiente plan de actividades y estrechar las líneas de colaboración en los próximos tres años.

La difusión de estas actividades se realiza, principalmente, a través el portal Euroguidance España²⁰⁸. Esta web se enmarca en las actuaciones del Plan para la Formación Profesional, el crecimiento económico y social y la empleabilidad. Su objetivo es poner a disposición de los profesionales de la orientación información relevante y actualizada sobre iniciativas, programas y recursos, tanto nacionales como europeos, de interés y utilidad para el ejercicio de la Orientación Profesional.

Abundando en la promoción de la orientación, procede señalar la celebración del Salón AULA Madrid, la Feria Internacional del Estudiante y de la Oferta Educativa 2022-2023. Al evento acudió un importante número de entidades de formación, empresas e instituciones educativas aportando a estudiantes, familias, profesorado, orientadores y personas interesadas que visitaron el Salón información sobre oportunidades para continuar estudios o retomar la formación.

208. < <https://euroguidance-spain.educacionfpydeportes.gob.es/inicio.html> >

Unidades de Orientación Profesional

Activadas en el primer trimestre de 2023, las Unidades de Orientación Profesional es un nuevo recurso que el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha puesto en marcha para reforzar la prestación de un servicio específico de orientación profesional dirigido a población adulta con necesidad de configurar itinerarios de mejora formativa y de acreditar oficialmente su competencia profesional.

Este recurso se vincula a la iniciativa Aula Mentor, de la que se da cuenta en el apartado que en este INFORME se dedica a dicho Programa. De hecho, se trata de un tipo particular de Aula, denominada Mentor Unidad de Orientación Profesional (UOP), creada para prestar un servicio específico de orientación profesional. De las 100 Unidades de Orientación Profesional creadas por Resolución de la Secretaría General de Formación Profesional, 70 dependen de entidades locales y 30 de entidades sin ánimo de lucro. Se vinculan al Programa Aula Mentor para reforzar la conexión formación-orientación-acreditación de competencias mediante el desarrollo de actuaciones individuales y colectivas encaminadas a:

- Informar y asesorar sobre ofertas e itinerarios formativos de mejora de cualificación, facilitando el acceso a aquéllos recursos que den mejor respuesta a las necesidades formativas de las personas atendidas.
- Informar, orientar y efectuar labores de inscripción y acompañamiento sobre los procedimientos de acreditación de competencias adquiridas por experiencia laboral u otras vías no formales e informales de formación (PEAC).

Estas Unidades de Orientación Profesional se han activado a lo largo de 2023. Con datos consolidados del primer semestre de 2023, se constata que las Unidades de Orientación Profesional han atendido a 15.582 personas. De éstas, 9.022 han sido informas y tutorizadas sobre el procedimiento de acreditación de competencias y acompañadas en trámites previos (entrevista individual para conocer requisitos y perfil, apoyo en la elaboración del currículum Europass, documentación de evidencias, cumplimentación de cuestionarios de autoevaluación, etc.). Y, aunque las Unidades de Orientación Profesional no son centros de acreditación de competencias²⁰⁹, se tiene constancia de que, en el primer semestre de 2023, 3.820 personas se han inscrito en un procedimiento de acreditación de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral o vías no formales de formación. Más de la mitad son mujeres mayores de 35 años. Este dato, que previsiblemente se incremente al año de la iniciativa, es expresivo de la utilidad y carácter complementario e intersectorial de las Unidades de Orientación Profesional para la prestación del servicio de orientación profesional en el territorio.

Su dependencia del Programa Mentor como recurso en manos de los gobiernos locales o de entidades sin ánimo de lucro que trabajan con colectivos con especiales dificultades ante la formación y el empleo, permite un trabajo integrado muy pertinente para aquellas personas que, cuando acuden a la Unidad de Orientación Profesional y el profesional de la orientación constata que no reúne los requisitos para inscribirse en el procedimiento de acreditación de competencias, pueda obtenerlos mediante la realización de cursos, de itinerario formativo y acreditables, del catálogo de Aula Mentor.

Cualificaciones profesionales

La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional en su artículo 2 define el estándar de competencia como «el conjunto detallado de elementos de competencia que describen el desempeño de las actividades y las tareas asociadas al ejercicio de una determinada actividad profesional con el estándar de calidad requerido. Será la unidad o elemento de referencia para diseñar, desarrollar y actualizar ofertas de formación profesional»²¹⁰. No obstante, la disposición transitoria cuarta del Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional, señala que «hasta tanto no se proceda al desarrollo reglamentario de lo previsto en la Ley Orgánica 3/2022, en relación con el Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales, mantendrá su vigencia la ordenación del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales recogida en el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales»²¹¹.

209. Esta es una competencia que, el Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional, reconoce a los centros públicos que imparten enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo, a los centros integrados públicos de Formación Profesional y a los Centros de Referencia Nacional. También a los centros integrados de Formación Profesional privados concertados autorizados por la administración competente en cada ámbito territorial

210. < BOE-A-2022-5139, p. 18 >

211. < BOE-A-2023-16889, disposición transitoria cuarta >

Las cualificaciones son la expresión, ordenación y sistematización de las tareas (realizaciones) que se hacen en los distintos puestos de trabajo. Son un estándar de desempeño profesional en el que, con la información aportada por los empleadores para cada puesto profesional, se define qué se hace, cómo, con qué, cuándo y cuáles son los resultados esperados de trabajo. Por tanto, son los documentos base para la configuración y ordenación de las ofertas formativas que corresponden a los Títulos de Formación Profesional, los Cursos de Especialización y los Certificados de Profesionalidad. Asimismo, son el referente para la acreditación de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral u otras vías no formales o informales. El Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL)²¹², creado por Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, es el órgano técnico de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional, responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

El Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre (Anexos I y II), modificado por el Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre²¹³, expone que «las cualificaciones profesionales que integran el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales se ordenarán por niveles de cualificación y por familias profesionales». El nivel de cualificación se asigna con arreglo a criterios de conocimientos, iniciativa, autonomía, responsabilidad y complejidad, entre otros, de la actividad que se vaya a desarrollar. Los niveles son:

- Nivel 1: Competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples correspondientes a procesos normalizados, siendo los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas que se vayan a aplicar limitados.
- Nivel 2: Competencia en un conjunto de actividades profesionales bien determinadas con la capacidad de utilizar los instrumentos y técnicas propias, que concierne principalmente a un trabajo de ejecución que puede ser autónomo en el límite de dichas técnicas. Requiere conocimientos de los fundamentos técnicos y científicos de su actividad y capacidades de comprensión y aplicación del proceso.
- Nivel 3: Competencia en un conjunto de actividades profesionales que requieren el dominio de diversas técnicas y puede ser ejecutado de forma autónoma, comporta responsabilidad de coordinación y supervisión de trabajo técnico y especializado. Exige la comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y la evaluación de los factores del proceso y de sus repercusiones económicas.

A fecha de 31 de diciembre de 2023, el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluye un total de 776 cualificaciones distribuidas de la siguiente manera:

- 77 cualificaciones de nivel 1
- 352 cualificaciones de nivel 2
- 347 cualificaciones de nivel 3

La convivencia escolar

La Constitución Española²¹⁴, 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».

La *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*²¹⁵ 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 Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), 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

212. < <https://incual.educacion.gob.es/inicio> >

213. < BOE-A-2005-19989 >

214. < BOE-A-1978-31229 >

215. < <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda> >

A
B
C
D
E
F

democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación; la educación para la convivencia, el respeto, 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, dispone 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 medioambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible (artículo 2. a, b, c, d y e).

La LOE incluye entre 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 los 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, que modifica el artículo 6 de la Ley 8/1985, LODE).

Asimismo, entre las modificaciones establecidas por la LOMLOE, se establece que las Administraciones educativas regularán los protocolos de actuación frente a los indicios de acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género y cualquier otra manifestación de violencia, así como los requisitos y funciones que debe desempeñar el coordinador o coordinadora de bienestar y protección que debe designarse en todos los centros educativos independientemente de su titularidad.

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 Efectiva de Mujeres y Hombres (2022-2025).
 - Estrategia Nacional de Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (2019-2023).
 - Plan de Acción contra la Explotación Sexual Infantil y Adolescente en España (2021-2024).
 - Plan Operativo para la Protección de los Derechos Humanos de Mujeres y Niñas Víctimas de trata, Explotación Sexual y Mujeres en Contextos de Prostitución (2022-2026), Plan Camino.
 - Plan Estratégico Nacional contra la Trata y la Explotación de Seres Humanos (2021-2023) PENTRA.
 - Plan de Acción Nacional contra el Trabajo Forzoso: relaciones laborales obligatorias y otras actividades humanas forzadas.
 - Estrategia Estatal para combatir las violencias machistas (2022-2025).
 - Estrategia Nacional para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano (2021-2030).
 - Plan Nacional para la implementación de la Estrategia Europea de Lucha contra el Antisemitismo (2023-2030).
- Coordinación entre administraciones, entidades e instituciones. El Ministerio de Educación, Formación Profesional se coordina con diversos agentes implicados en la mejora de la convivencia pacífica, inclusiva e igualitaria y participa en diversos organismos:
 - Ministerio de Defensa.
 - Ministerio de Sanidad: participa en el Pleno del Consejo Español de Drogodependencias y otras Adicciones.
 - Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030: participa en el Observatorio de la Infancia y en el Consejo Estatal del Pueblo Gitano.

A

B

C

D

E

F

- Ministerio de Igualdad: participa en el Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer, en el Instituto de las Mujeres (IMs) y en el Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica.
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación: participa en el Grupo de Trabajo de Género y Desarrollo del Consejo de Cooperación al Desarrollo.
- Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones: participa en el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes y en el Observatorio Estatal del Racismo y la Xenofobia.
- Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- Participación en reuniones de seguimiento de la Relatoría Nacional para la trata de seres humanos.
- Participación en la delegación española, junto con el Ministerio de Asuntos Exteriores y el de Presidencia y Relaciones con las Cortes, en la Alianza Internacional para el recuerdo del Holocausto (IHRA por sus siglas en inglés). En el marco de esta colaboración se han realizado contribuciones en las reuniones plenarias de Gotemburgo y Dubrovnik y en las reuniones del Grupo de Trabajo de Educación (EWG) y el Comité del Genocidio del Pueblo Gitano.
- Desarrollo del programa en colaboración con UNESCO «Lucha contra el antisemitismo a través de la educación».
- Asimismo, el Ministerio de Educación forma parte del «Acuerdo para cooperar institucionalmente contra el racismo, la xenofobia, la LGTBIfobia y otras formas de intolerancia».
- Por otro lado, 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. Entre estos convenios cabe destacar el convenio con la Fundación Yehudi Menuhin para la integración educativa y cultural de niños y jóvenes en situaciones desfavorables a través de actividades artísticas, así como el convenio de colaboración con la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) 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 enero²¹⁶. En el artículo 1.2 de la norma consolidada 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, 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».

El Plan de actuaciones del observatorio fue aprobado en la sesión del Pleno el 21 de diciembre de 2021, realizando sus actuaciones hasta 2023. Durante el curso 2022-2023 tuvieron lugar dos reuniones de la Comisión Permanente y el Pleno se reunió en otras dos ocasiones con el objeto de realizar las siguientes actuaciones:

- Presentación del *Estudio estatal de la convivencia escolar en Educación Primaria*²¹⁷ en mayo de 2023.
- Aprobación del Reglamento de Funcionamiento de este órgano.
- El Grupo de Trabajo de Ciberconvivencia elaboró *Recomendaciones para trabajar la Ciberconvivencia*²¹⁸ en los centros educativos, con las aportaciones de los miembros del grupo y de diversos expertos en convivencia y ciberconvivencia.

216. <BOE-A-2018-432.>

217. <Estudio estatal de la convivencia escolar en Educación Primaria >

218. <Recomendaciones para trabajar la Ciberconvivencia >

- El Grupo de Trabajo de Bienestar Emocional realizó un esquema para elaborar una *Guía de cuidado y promoción del bienestar emocional en los centros educativos*, que se está elaborando.
- Tras la finalización del período de vigencia de la composición del Observatorio se publicó la Orden EFP/317/2023 de 24 de marzo, por la que se nombran vocales del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar²¹⁹.
- Elección de los miembros de la Comisión Permanente 2023-2027 en la sesión del Pleno.
- Seguimiento de la implementación de la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección en los centros educativos y presentación de la publicación *Coordinador o coordinadora de bienestar y protección en la comunidad escolar*²²⁰.

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 B4.1.11** presenta fuentes informativas de los Observatorios de Convivencia Escolar Autonómicos. 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 profesorado, padres y madres y alumnado; 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.

Tabla B4.1.11
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 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/convivencia >
Castilla y León	Observatorio para la convivencia escolar de Castilla y León. < http://www.educa.jcyl.es/convivencia/es >
Castilla-La Mancha	Convivencia. < http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/orientacion-convivencia-inclusion-educativa/convivencia >
Comunitat Valenciana	Igualdad y convivencia. < http://www.ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/igualtat-i-convivencia >
Extremadura	Convivencia escolar en Extremadura. < https://www.educarex.es/convivencia/convivencia-inicio.html >

Continúa

219. < BOE-A-2023-8232 >

220. < *Coordinador o coordinadora de bienestar y protección en la comunidad escolar* >

Tabla B4.1.11 continuación
Observatorios de la Convivencia Escolar de las Comunidades Autónomas u órganos similares

Galicia	Observatorio gallego de la convivencia escolar. < http://www.edu.xunta.gal/portal/Educonvives.gal >
Madrid, Comunidad de	Mejora de la Convivencia y el Clima Social de los Centros Docentes. < https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/convivencia >
Murcia, Región de	Convivencia escolar. < http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4001&RASTRO=c792\$m&IDTIPO=100 >
Navarra, Com. Foral de	Asesoría para la convivencia. < https://convivencia.educacion.navarra.es >
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	Diversidad, convivencia y participación educativa. < https://www.larioja.org/educacion/es/destacados-nivel-2/diversidad-convivencia-participacion-educativa >

Fuente: Elaboración propia.

Actuaciones en el marco del Acuerdo entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Sanidad, para la educación y la promoción de la salud en la escuela

Dentro de las actuaciones contempladas en el Acuerdo entre el Ministerio de Sanidad y el Ministerio de Educación y Formación Profesional para la educación y la promoción de la salud en las escuelas, se ha continuado el trabajo de colaboración en las áreas de desarrollo de la red de escuelas promotoras de salud, dando forma a la publicación sobre el modelo de escuelas promotoras de salud.

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 delincuencia y contribuir a fomentar el respeto a los derechos y libertades fundamentales.

Durante el curso 2022-2023 el Ministerio de Educación y Formación Profesional participó en la actualización de este plan y de sus materiales en el que se pone especial hincapié en los riesgos asociados a las tecnologías digitales, la prostitución, pornografía infantil, la trata y explotación de seres humanos, la violencia sobre la mujer, la discriminación por razón de sexo, los delitos de odio, la discriminación, la protección de la propiedad intelectual y el tráfico de drogas.

Otras actuaciones de ámbito estatal

Además de las actuaciones expuestas, el Ministerio de Educación y Formación Profesional realiza diferentes actuaciones en materia de convivencia escolar. Por un lado, coordina un Grupo de Trabajo de Convivencia Escolar integrado por representantes de las Administraciones educativas y en el que se están llevando a cabo diferentes actuaciones como recopilación de normativa, planes de convivencia y coordinación en materia de convivencia escolar, entre otras. Por otra parte, en el marco de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI), y del artículo 124 de la LOE, se desarrollan diversas medidas de prevención y detección precoz de la violencia en los centros educativos mediante protocolos de actuación frente a indicios de acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género, suicidio, autolesión y cualquier otra forma de violencia y se implanta la figura de un coordinador o coordinadora de bienestar y protección en todos los centros educativos.

A
B
C
D
E
F

Derivado del trabajo en cooperación con las Comunidades Autónomas, se ha actualizado el informe *Análisis comparado de aspectos formales de convivencia escolar en las Comunidades Autónomas*²²¹ que recopila las actuaciones realizadas por las Comunidades Autónomas en materia de convivencia escolar. Es un documento vivo en constante actualización que trata de ser un instrumento para compartir conocimiento y reconocer la voluntad de construir la convivencia.

Durante el curso 2022-2023 se ha puesto en marcha el *Programa de Cooperación Territorial de bienestar emocional en el ámbito educativo*²²². La finalidad del programa es la de impulsar la formación del profesorado y la realización de materiales que contribuyan a dar a conocer la importancia del bienestar emocional y de la salud mental, luchar contra el estigma y conocer cómo actuar en caso de alarma desarrollando mecanismos de prevención, detección y actuación en el ámbito educativo, así como complementar y reforzar los recursos humanos destinados a la atención del alumnado en materia de bienestar emocional.

Otra actuación de especial relevancia es el Servicio de atención telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español (900 018 018) que atiende las 24 horas del día, los 365 días del año. Está destinado a niños, niñas, adolescentes, familias, al conjunto de profesionales que forma la comunidad educativa y a cualquier otra persona que conozca una situación de acoso escolar o malos tratos en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español, tanto dentro como fuera del aula. Periódicamente se publican informes anuales de este servicio²²³.

En el ámbito de la formación, conscientes de la importancia que tiene para la mejora en este ámbito, se realizaron diferentes acciones formativas:

- Jornadas «La coordinación de bienestar y protección: un reto y una oportunidad».
- Segunda y tercera edición del NOOC «El acoso escolar no es un juego de niños».
- Curso tutorizado en línea «Convivencia positiva para una educación de calidad: ayuda entre iguales y participación».

La promoción y difusión de conocimiento y de prácticas que generen un clima de convivencia positiva en los centros escolares es fundamental para avanzar en este tema. Son muchas y variadas las acciones que se han desarrollado en toda España y de las que se puede aprender. En este sentido, el Ministerio realiza acciones encaminadas a reconocer y premiar aquellas prácticas de éxito que han servido para fomentar un clima positivo en los centros educativos a través de las convocatorias Concurso Nacional de Buenas Prácticas en Centros Docentes Educativos:

- «I Premios de bienestar emocional en el ámbito educativo» con una dotación de 116.000€ dirigidos a los centros educativos españoles sostenidos con fondos públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Ciclos de Formación Profesional Básica y de Grado Medio y enseñanzas de personas adultas que hayan desarrollado proyectos de actuaciones de fomentar un clima positivo en los centros educativos a través de las convocatorias:
- «Concurso Nacional de Buenas Prácticas en centros docentes educativos» que imparten enseñanzas no universitarias del sistema educativo español promoción y cuidado del bienestar emocional.

Asimismo, en colaboración con el Consejo Estatal del Pueblo Gitano, se ofrecen los *Materiales didácticos sobre el pueblo gitano para Educación Primaria y Materiales*²²⁴ *didácticos sobre el pueblo gitano para Materiales sobre Historia y Cultura del Pueblo Gitano para Educación Secundaria. Educar frente al antigitanismo*²²⁵.

221. < <https://www.educacionfydeportes.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar/mapa-ccaa.html> >

222. < <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/bienestar-emocional.html> >

223. < <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar/recursos-nuevo/publicaciones/informes-acoso.html> >

224. < *Materiales didácticos sobre el pueblo gitano para Educación Primaria* >

225. < *Materiales didácticos sobre Historia y Cultura del Pueblo Gitano para Educación Secundaria. Educar frente al antigitanismo* >

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 Unión²²⁶ 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 Género²²⁷ y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres²²⁸ tienen como objeto abordar este derecho universal.

La legislación educativa española, a través de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, alude en su preámbulo a la coeducación en los siguientes términos:

«En segundo lugar, adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista.»

La LOMLOE, en su modificación de la LOE a través de su artículo único, incluye los siguientes aspectos relativos a la igualdad de oportunidades y la coeducación:

- El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto de la diversidad afectivo-sexual, al fomento de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres a través de la coeducación, la educación afectivo sexual y la prevención de la violencia de género, entre otras.
- El desarrollo del principio de la coeducación y no separación del alumnado por su género por todos los centros sostenidos total o parcialmente con fondos públicos.

Incluye las siguientes referencias a la igualdad efectiva entre mujeres y hombres:

- Añade nuevos párrafos referidos a la equidad para el pleno desarrollo de la personalidad a través de, entre otros, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, en su aspecto de superación de cualquier discriminación y accesibilidad universal a la educación; al desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género.
- Apela a la promoción, aplicación y desarrollo de las normas sociales que promuevan la igualdad de género.
- Refiere la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de orientación o identidad sexual, entre otros.
- Añade en el tercer ciclo de Educación Primaria un área de Educación en valores cívicos y éticos, que tratará con especial atención la igualdad entre mujeres y hombres y el respeto a la diversidad. También se atenderá a la educación emocional y en valores, y cita la igualdad entre hombres y mujeres como pilar de la democracia.
- Refiere que la Educación Secundaria Obligatoria fomentará de manera transversal, entre otras, la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la igualdad entre hombres y mujeres, el respeto mutuo y la cooperación entre iguales. Incluye también la Educación en valores cívicos y éticos, aludiendo entre otros a la igualdad de mujeres y hombres y al valor del respeto a la diversidad.
- Respecto al Bachillerato refiere el fomento de la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, el análisis y valoración crítica de las desigualdades existentes, y el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia, junto al impulso de la igualdad real y la no discriminación por razón de sexo, orientación sexual o identidad de género, entre otros motivos.

226. < https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf >

227. < BOE-A-2004-21760 >

228. < BOE-A-2007-6115 >

A
B
C
D
E
F

- Asigna a las Administraciones educativas desarrollar un sistema de orientación profesional que contribuya a la consideración de todo tipo de opciones formativas y profesionales y que fomente la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
- Alude a la formación permanente del profesorado que deberá incluir formación específica en materia de igualdad, en materia de acoso y malos tratos en el ámbito de los centros docentes y en prevención, detección y actuación frente a la violencia contra la infancia.
- Remite a las administraciones educativas y a los equipos directivos de los centros al fomento de la confianza y seguridad respecto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, atendiendo a la desaparición de estereotipos de género la adquisición igualitaria de las competencias digitales.
- Presenta una nueva redacción en cuanto al tratamiento transversal en los proyectos educativos de centro de la igualdad entre mujeres y hombres, de la igualdad de trato y no discriminación y de la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres, entre otros. Además, se refiere a la necesidad de especificar medidas académicas que se adoptarán para favorecer y formar en la igualdad particularmente de mujeres y hombres.
- Recoge, como competencia del Consejo Escolar de Centro, la propuesta de medidas e iniciativas que favorezcan, entre otras, la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la no discriminación, la prevención del acoso escolar y de la violencia de género en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
- Menciona como méritos para valorar en la selección de las direcciones de centro, la formación en materia de igualdad entre mujeres y hombres, la no discriminación y la prevención de la violencia de género.
- Remite a los centros educativos la incorporación de medidas para desarrollar la igualdad en los planes de acción tutorial y de convivencia; la necesidad de incluir y justificarlas en su proyecto educativo «[...]para favorecer y formar en igualdad en todas las etapas educativas, incluyendo la educación para la eliminación de la violencia de género, el respeto por las identidades, culturas, sexualidades y su diversidad y la participación activa para hacer realidad la igualdad».
- Asigna a las Administraciones educativas el impulso para el incremento de la presencia de alumnas y de alumnos en aquellos estudios en los que están menos representadas y representados; promoverán que los currículos, libros de texto y demás materiales fomenten la igualdad y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios, y que estos contenidos estarán incluidos en los programas de formación inicial del profesorado.
- Define que el currículo de las diferentes etapas de la educación básica debe incluir, entre otros y en todo caso, dentro del título de los Valores que sustentan la democracia y los derechos humanos y prevención y resolución pacífica de conflictos, la igualdad entre mujeres y hombres, la igualdad de trato y la no discriminación, así como la prevención de la violencia de género. Además, se atenderá «[...] al conocimiento de hechos históricos y conflictos que han atentado gravemente contra los derechos humanos, como el Holocausto judío y la historia de lucha por los derechos de las mujeres».
- Concreta que en la composición del Consejo Escolar de los centros privados concertados se deberá promover la presencia equilibrada de mujeres y hombres, y que se designará una persona que impulse las medidas educativas para la igualdad real y la prevención de la violencia de género, promoviendo los instrumentos para el seguimiento de aquellos casos que puedan darse.

También, dentro del marco normativo español, tenemos los reales decretos de etapa: Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria²²⁹ y en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria²³⁰.

Algunas de las aportaciones, en la prevención de la violencia de género, de estos Reales Decretos son:

- El Real Decreto 157/2022 concreta los principios generales, estableciendo que desde todas las áreas se promoverá la igualdad entre hombres y mujeres, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual.

229. < BOE-A-2022-3296 >

230. < BOE-A-2022-4975 >

- El Real Decreto 217/2022 desarrolla los principios pedagógicos en los que se concreta que: sin perjuicio de su tratamiento específico, la igualdad de género se trabajará en todas las materias. En todo caso, se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la formación estética, la educación para la sostenibilidad y el consumo responsable, el respeto mutuo y la cooperación entre iguales.
- El Real Decreto 157/2022 desarrolla los objetivos y concreta que la Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y las niñas las capacidades que les permitan conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.
- El Real Decreto 217/2022 que establece los objetivos especifica que la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades.
- El Real Decreto 157/2022 establecen los contenidos, competencias, criterios de evaluación, etc., de las distintas áreas, teniendo la igualdad una importancia transversal a todas ellas. Se puede observar esto en: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; en Lengua castellana y Literatura, Educación Física, Educación Artística, Lengua Extranjera, Matemática.
- El Real Decreto 217/2022 desarrolla competencias, criterios de evaluación, saberes básicos, etc., de las diferentes materias que componen el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. La igualdad y la coeducación están presentes de forma transversal en todas las materias.

Por otro lado, el Real Decreto 694/2007, de 1 de junio, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado²³¹, 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 de los organismos internacionales

El tratamiento de la igualdad de género por la UNESCO²³²

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 prevenirse 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 actuación.

La UNESCO tiene un papel fundamental en relación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible²³³, donde se incluye el ODS 5 «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, Declaración de Incheon, (*Education 2030*

231. < BOE-A-2007-11589 >

232. < <https://www.unesco.org/es/gender-equality/education> >

233. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda> >

Framework For Action: 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 Europea²³⁴

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, lo que desarrolla en el 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) 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 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 autoriza la acción positiva para empoderar a las mujeres. Conjuntamente, el artículo 19 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, 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.

La Unión ha adoptado múltiples actos legislativos en este ámbito. Las acciones más recientes y relevantes de la Unión Europea en el ámbito de la igualdad han sido:

- La adhesión de la Unión al Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia a 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. La Carta de la Mujer y el Compromiso estratégico para la igualdad de género 2016-2019.

- El Plan de Acción en materia de género 2016-2020

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 Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025

Se centra en la concienciación sobre la igualdad de género, la sensibilización y el trabajo mediante estrategias concretas para lograr la superación de los estereotipos y la violencia de género. Parte de objetivos políticos y acciones para lograr avances concretos en materia de igualdad de género en Europa y alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible.

Actuaciones en relación con el sistema educativo español

Pacto de Estado contra 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 2017²³⁵. Este Pacto de Estado supone la unión de un gran número de instituciones,

234. < https://ec.europa.eu/spain/news/20190308_What-is-the-EU-doing-for-gender-equality_es >

235. < <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/FolletoPEVGcastweb.pdf> >

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 10 ejes de trabajo. Las medidas que implementa o debe implementar el Ministerio de Educación y Formación Profesional 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 presen 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)²³⁶, como de Maestro en Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, apartado 3.4 del anexo)²³⁷ 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)²³⁸. Así pues, esta capacitación específica se incluye entre los objetivos de la formación inicial del profesorado.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre añade un nuevo apartado en el artículo 102 que alude a la formación permanente del profesorado que deberá incluir formación específica en materia de igualdad, «[...] en materia de acoso y malos tratos en el ámbito de los centros docentes y en prevención, detección y actuación frente a la violencia contra la infancia.»

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.

MOOC «Educación para la igualdad»

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) y el Instituto de las Mujeres (IMs) colaboran en la realización de la segunda edición del MOOC *Educación para la igualdad*, con el objeto de abordar la coeducación y la perspectiva de género en el ámbito educativo, para que niñas y niños

236. <BOE-A-2007-22446 >

237. <BOE-A-2007-22449 >

238. <BOE-A-2007-22450 >

convivan en una sociedad más igualitaria y justa. Las actividades y los retos que se proponen a lo largo del curso impulsan a la participación e indagación sobre los diferentes contenidos para poder generar y compartir recursos educativos no sexistas e inclusivos. Desde esta perspectiva, y a lo largo de los cuatro módulos, se realizan propuestas de aprendizaje sobre: desigualdades de género en diferentes ámbitos; retos en el contexto educativo para la igualdad; educación sexual integral en la escuela; movimientos feministas para la conquista de los derechos; desafíos actuales para la igualdad real y actividades y recursos para la coeducación. Las actividades y retos que se proponen a lo largo del curso están diseñados para fomentar la interacción entre los participantes con el fin de que generen y compartan recursos educativos no sexistas e inclusivos. Esta segunda edición del curso se celebró del 7 de febrero al 9 de marzo de 2023 y contó con un total de 2.091 personas inscritas, de los que 1.111 eran docentes.

Iniciativa «ChicaSTEM»

ChicaSTEM²³⁹ tiene como finalidad ayudar a los docentes a conseguir recursos con los que acercar las STEM (siglas que en inglés se corresponden con las palabras Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) a las aulas y motivar a las niñas y adolescentes para que elijan estudios relacionados con estas disciplinas. La iniciativa se materializa en un espacio en la web de CodeINTEF dedicado a ChicaSTEM en el que se recogen las siguientes informaciones: iniciativas internacionales y nacionales existentes para motivar a las niñas en las disciplinas STEM; recursos disponibles para trabajar en el aula esta temática; recursos propios, con el objetivo de motivar a las niñas en estas materias mientras trabajan el pensamiento computacional; informes de referencia sobre la temática, que puedan servir de fuente de documentación para los docentes; noticias seleccionadas y artículos relacionados sobre chicas en la ciencia. La sección permite tener información actualizada sobre eventos que se programan en este ámbito, especialmente aquellos que tienen lugar con motivo del Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, el 11 de febrero.

Durante el año 2021, el Ministerio de Educación llevó a cabo un exhaustivo estudio estadístico longitudinal, publicado el curso 2021-2022 y difundido ampliamente en el curso 2022-2023, en el cual se analiza detalladamente la evolución del estudiantado español en las disciplinas STEAM en los últimos 30 años, desagregando los datos por sexo. Esta minuciosa publicación fue fundamental para identificar la enorme brecha de género que afecta a las disciplinas científico-tecnológicas y para establecer un observatorio permanente que facilite el análisis de esta situación con estadísticas actualizadas. Esto impulsó la creación de la Alianza STEAM por el Talento Femenino «Niñas en pie de ciencia»²⁴⁰, una amplia coalición público-privada, que el curso 2022-2023 llegó a integrar más de 150 entidades, entre las que destacan algunas de las empresas tecnológicas más importantes de nuestro país, universidades, diferentes ministerios, medios de comunicación, agentes sociales y asociaciones de mujeres tecnólogas y científicas, entre otros. Los esfuerzos de esta alianza son globales y están dirigidos a ambos sexos, ya que se busca una representación equitativa en las disciplinas mencionadas.

Durante el curso de 2022-2023, la Alianza STEAM ha llevado a cabo numerosas iniciativas, como la difusión del estudio *Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM*; la convocatoria de los Premios Alianza STEAM 2022, con la publicación de los trabajos ganadores en 2023; la organización y planificación de una gran conferencia internacional, en el marco de la Presidencia española del Consejo de la Unión Europea que se celebró en el siguiente curso académico; la creación de un banco de recursos educativos con las experiencias de las entidades de la Alianza en el año académico referido. La actualización, mantenimiento y mejora del portal web de la Alianza; y el establecimiento de un calendario y una hoja de ruta común para todas las entidades de la Alianza a través del I y II encuentro de la Alianza STEAM celebrados en octubre de 2022 y marzo de 2023 respectivamente.

Curso «Educación afectivo-sexual»

La convocatoria de cursos de verano 2022 para docentes del Ministerio de Educación y Formación Profesional en convenio con la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo contemplaba formaciones mixtas. De este modo, para cada curso, se combinaba una fase presencial de 30 horas desarrollada durante la primera o segunda semana del mes de julio, con una fase en red de otras 30 horas que se extendió desde el 15 de septiembre al 1 de diciembre de 2022. Dicha convocatoria incluyó un curso titulado «Educación afectivo-sexual», con una oferta de 44 plazas, abriéndose a todo el profesorado de enseñanzas no universitarias, sin distinción de niveles.

239. < <https://code.intef.es/chicastem> >

240. < <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/intercambia/publicaciones-del-ministerio/ninas-en-pie-de-ciencia.html> >

Materiales didácticos

El portal del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado²⁴¹ del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través de la sección de Recursos Educativos CeDeC²⁴² (Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios) y Procomún²⁴³ (Red de recursos educativos en abierto), ofrece recursos didácticos organizados por etapas educativas y áreas temáticas para fomentar la igualdad entre mujeres y hombres. Asimismo ofrecen recursos en los portales educativos de diferentes Administraciones educativas autonómicas, de las organizaciones sindicales de profesores y de Organizaciones no Gubernamentales.

El portal AseguraTIC²⁴⁴ es una iniciativa promovida por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Agencia Española de Protección de Datos que cuenta con la colaboración de otras entidades. Este sitio recopila una amplia colección de materiales relacionados con la seguridad del menor en los medios digitales e incluye recursos específicos sobre la violencia de género en la red Internet.

La red «Intercambia»

«Intercambia» es una red de colaboración institucional entre las Administraciones educativas y los organismos de igualdad autonómicos creada en 2006 en el marco de la colaboración del Ministerio de Educación y Formación Profesional y el antiguo Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (IMIO). En noviembre de 2022 se celebró el XVIII encuentro Intercambia en La Rioja.

El «Portal web Intercambia: el valor de coeducar» es un espacio virtual para compartir experiencias y facilitar el acceso, el intercambio de información y el conocimiento sobre prácticas coeducativas. Tiene como objetivo ofrecer un espacio de cooperación entre administraciones para compartir e intercambiar conocimientos, proyectos, recursos y materiales que se estén desarrollando en la actualidad para la promoción de la coeducación y la educación en igualdad. Incluye las siguientes secciones: Red Intercambia, Alianza STEAM, publicaciones del Ministerio, Recursos coeducativos, Coeducación CC. AA., Normativa y Estadísticas.

Premios Irene

El Ministerio de Educación convoca desde 2006 los premios Irene, con el objetivo de reconocer las iniciativas educativas que buscan desarrollar medidas para prevenir la violencia de género y fomentar la coeducación en las aulas. En agosto de 2023 se produjo la convocatoria de estos premios en la que participaron más de 90 centros educativos de todo el país. Esta edición destacó por la calidad de los trabajos presentados, demostrando el compromiso y la creatividad de los centros y los educadores en la promoción de una cultura de paz e igualdad.

Grupo de trabajo de igualdad en la Comisión General de Educación

El grupo de trabajo de igualdad se creó en 2019 para compartir e identificar conocimientos, proyectos, recursos y materiales que promueven la coeducación y la prevención de la violencia contra las mujeres entre las diferentes Administraciones educativas. Esta iniciativa tiene como objetivo la cooperación en temas de igualdad y prevención de violencia de género con las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. En el curso académico 2022-2023 este grupo se ha mantenido activo.

Espacio de Igualdad²⁴⁵

El Espacio de Igualdad del ahora denominado Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes constituye una herramienta de consulta y sensibilización de la comunidad educativa que tiene el objetivo de contribuir a construir una sociedad más justa e igualitaria para mujeres y hombres y libre de la lacra social que supone la violencia contra las mujeres, empresa a la que el Ministerio quiere contribuir con decisión y firmeza.

Este Espacio contiene las siguientes secciones: Unidad de Igualdad de Género, Normativa, Igualdad en cifras, Formación, Enlaces de interés, Eventos y Publicaciones.

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

242. < <https://cedec.intef.es/recursos> >

243. < <http://procomun.educalab.es/es> >

244. < <https://intef.es/aseguratic> >

245. < <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/igualdad/presentacion.html> >

A
B
C
D
E
F

Este Espacio de Igualdad pretende ofrecer testimonio del impacto de las políticas públicas de Igualdad en la Educación, ofreciendo a la ciudadanía una ventana en la que asomarse al conjunto de actuaciones que el Ministerio ha puesto en marcha y tiene previstas en torno a la Igualdad.

Unidad de Igualdad de Género

El ahora Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, al igual que el resto de Departamentos ministeriales, cuenta con su propia Unidad de Igualdad, cuyo principal objetivo es velar por el cumplimiento de la normativa vigente en materia de igualdad de género, tanto nacional como internacional, en el ámbito de la educación.

En el curso escolar objeto de este INFORME, la Unidad de Igualdad del Ministerio de Educación y Formación Profesional trabajó con el objetivo general de impulsar y promover la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres a través del sistema educativo y contribuir a prevenir la violencia de género desde la educación y los siguientes objetivos específicos:

- Establecer y coordinar cauces de colaboración institucional para promover e impulsar las políticas de Igualdad en el Ministerio.
- Generar y difundir las estadísticas de la educación desde la perspectiva de género.
- Visibilizar y poner en valor los distintos programas, recursos y materiales de interés que genera el Ministerio en materia de Igualdad.
- Realizar 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.
- Formar y sensibilizar en igualdad y prevención de violencia al personal del departamento.
- Diseñar indicadores y metodologías que permitan evaluar los logros en la consolidación de las políticas públicas de Igualdad que competen al Ministerio.

Para dar cumplimiento a dichos objetivos, las actuaciones de la Unidad de Igualdad de Género a lo largo del curso escolar de referencia han sido las siguientes:

1. Fomento y difusión de la investigación.

En febrero de 2022, coincidiendo con la celebración del Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, se publicó el estudio *Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM* y durante el curso 2022-2023 se hizo una intensa labor de difusión de este trabajo.

2. Coordinación e impulso del Grupo de Trabajo de Igualdad del Ministerio de Educación y Formación Profesional del que forman parte representantes de la Subsecretaría, de la Secretaría de Estado de Educación y de la Secretaría General de Formación Profesional.

3. Coordinación periódica con la Comisión de Igualdad.

4. Elaboración de informes de evaluación o seguimiento de planes estratégicos y de impacto de género.

- Coordinación, elaboración y asesoramiento a las distintas Unidades para la elaboración del informe de impacto de género que acompaña a los Presupuestos Generales del Estado, en lo relacionado con el Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Elaboración de informes de seguimiento de las medidas que corresponden al Ministerio en el Pacto de Estado contra la Violencia de Género.
- Al finalizar el curso 2022-2023 el Ministerio de Educación y Formación Profesional contaba con un total de 21 medidas distribuidas en los ejes 1, 3, 4, 5, 6 y 8.
- Colaboración para el desarrollo del Plan Estratégico para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (PEIEMH) con 47 medidas de ámbito educativo.
- En el periodo correspondiente a este INFORME se trabajó en el seguimiento del primer bienio del III Plan Estratégico para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres 2022-2025.

5. Actuaciones para la formación y sensibilización en igualdad y prevención de violencia de género al personal del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

6. Fomento y difusión de las estadísticas educativas desagregadas por sexos a través de la web con tablas individuales y a través de la publicación *Igualdad en Cifras MEFP*²⁴⁶ con una periodicidad anual; elaboración y publicación de boletines temáticos anuales sobre igualdad y prevención de violencia.
7. Promoción e impulso de la «Alianza STEAM. Niñas en pie de ciencia».

Representación del Ministerio de Educación y Formación Profesional en organismos interministeriales

- Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer

El Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer²⁴⁷ 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 Igualdad y contra la Violencia de Género a través de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género– representa al Ministerio de Educación y Formación Profesional.

- Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar²⁴⁸

Este Consejo se creó a través del Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero. El Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar es un órgano colegiado de la Administración General del Estado cuya misión, entre otras, es la de recabar información para la mejora del clima escolar en los centros educativos, así como analizar situaciones, hacer diagnósticos y proponer medidas que favorezcan la convivencia escolar.

Este órgano se reunió en noviembre y mayo de 2022 y 2023, respectivamente.

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)²⁴⁹, 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 154/2022, de 22 de febrero (BOE de 23 de febrero de 2022)²⁵⁰, estableció los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio para el curso 2022-2023 y modificó parcialmente el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre (BOE de 17 de enero de 2008)²⁵¹, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas.

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.

Actuaciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Becas del Ministerio de Educación y Formación Profesional para estudios postobligatorios y superiores no universitarios

Por Resolución del 10 de marzo de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación (extracto publicado en el BOE de 12 de marzo de 2022)²⁵² se convocaron becas y ayudas al estudio de carácter general para el curso académico 2022-2023, dirigidas a estudiantes que cursaran estudios postobligatorios no universitarios, con validez en todo el territorio nacional.

246. < <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/igualdad/igualdad-cifras/educacion-y-formacion-profesional.html> >

247. < <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/instituciones/observatorioEstatal/home.htm> >

248. < <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar/observatorio.html> >

249. < BOE-A-2005-19005 >

250. < BOE-A-2022-2852 >

251. < BOE-A-2008-821 >

252. < BOE-B-2022-7804 >

De acuerdo con esta convocatoria se pudieron solicitar becas para realizar los siguientes estudios: Bachillerato; Formación Profesional de Grado Medio y de Grado Superior incluidos los estudios de Formación Profesional realizados en los centros docentes militares; Enseñanzas Artísticas Profesionales; Enseñanzas Deportivas; Estudios de Idiomas realizados en Escuelas Oficiales de Idiomas de titularidad de las Administraciones educativas (incluida la modalidad a distancia); Enseñanzas Artísticas Superiores y Estudios Religiosos Superiores.

Además, se convocaron ayudas al estudio, con validez en todo el territorio nacional, dirigidas al alumnado de: Formación Profesional Básica, cursos de acceso y de preparación para las pruebas de acceso a la Formación Profesional y 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.

Las becas podían incluir los componentes que se indican en la **tabla B4.3.1** y su cuantía era igual a la suma de aquellas a las que tenía derecho cada estudiante.

Tabla B4.3.1
Clases y cuantías de las becas y ayudas al estudio de carácter general para estudios postobligatorios y superiores no universitarios. Curso 2022-2023

Unidades: euros

	Importe
Cuantía fija ligada a la renta del estudiante	1.700
Cuantía fija ligada a la residencia del estudiante	1.600
Cuantía fija ligada a la excelencia académica	Entre 50 y 125
Cuantía básica	300
Cuantía básica para becarios que cursen Formación Profesional Básica	350
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 ¹ .	60 (cuantía mínima)

1. Se establecen cuantías adicionales por domicilio insular o en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, que podrán ser de 442,00 €, 623,00 €, 888,00 € o 937,00 € dependiendo de la situación del 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, Formación Profesional y Deportes.

Ayudas al estudio y subsidios del Ministerio de Educación y Formación Profesional para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

En la reforma llevada a cabo para el curso 2021-2022, el alumnado con trastornos graves de la comunicación y del lenguaje asociados a necesidades educativas especiales reconocido mediante certificado podrá acceder a la convocatoria de ayudas para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Hasta ahora solo podían acceder a este tipo de ayudas las personas con un grado de discapacidad del 33 % reconocido.

Mediante Resolución de 13 de mayo de 2022 de la Secretaría de Estado de Educación²⁵³ (extracto publicado en el BOE de 18 de mayo de 2022), se convocaron, para el curso 2022-2023, ayudas dirigidas al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que cursaran 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, Ciclos Formativos de Grado Básico y programas de formación para la transición de la vida adulta y otros programas de formación profesional a los que se refiere la disposición adicional cuarta del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero²⁵⁴. En la **tabla B4.3.2** se puede apreciar que se mantuvieron los mismos componentes y cuantías (en euros) de las ayudas y subsidios del curso anterior, siendo las cantidades máximas que se pudieron recibir las siguientes: ayuda de residencia escolar (1.795,0 euros); ayuda de enseñanza (862,0 euros); ayuda para reeducación pedagógica (913,00 euros); ayuda para reeducación del lenguaje (913,0 euros); ayuda para material escolar (105,0

253. < BOE-B-2022-15578 >

254. < BOE-A-2014-2360 >

Tabla B4.3.2^{1,2}
Componentes y cuantías máximas de las ayudas y subsidios para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2022-2023

Unidades: euros

	Niveles obligatorios	Niveles postobligatorios
Enseñanza	862,0	862,0
Transporte interurbano	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

1. Las cuantías establecidas en la tabla anterior para las ayudas o subsidios de transporte se incrementan hasta en un 50 % cuando el estudiante tenga discapacidad motora reconocida superior al 65 %.

2. En el curso 2022-2023 se conceden cuantías complementarias de conformidad con lo establecido en el Real Decreto 14/2022, de 1 de agosto de 2022, (BOE de 2 de agosto) de medidas de sostenibilidad económica en el ámbito del transporte, en materia de becas y ayudas al estudio, así como de medidas de ahorro, eficiencia energética y de reducción de la dependencia energética del gas natural (Materia de Becas en: Título IV, Artículos 20 a 28 y Disposición Final Decimoquinta.2).

Fuente: Subdirección General de Becas, Ayudas al Estudio y Promoción Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deportes.

euros en niveles obligatorios y 204,0 euros 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 euros).

En el curso 2022-2023, de acuerdo con la correspondiente convocatoria del Ministerio de Educación y Formación Profesional y según la información disponible, 109.907 beneficiarios y beneficiarias recibieron un promedio de 1.299,59 euros, ascendiendo el importe total de estas ayudas a 142.833.994,75 euros).

Ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico e informático para alumnado matriculado en centros docentes españoles del ámbito del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Por Resolución del 24 de mayo de 2022 la Secretaría de Estado de Educación²⁵⁵ (extracto publicado en BOE de 27 de mayo de 2022), se convocaron ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico e informático dirigidas a alumnas y alumnos matriculados en centros docentes españoles en el exterior, en el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia y en centros sostenidos con fondos públicos de las ciudades de Ceuta y Melilla en el curso académico 2022-2023.

Se convocaron 12.527 ayudas por un importe individual de 105,0 euros. En la Ciudad Autónoma de Ceuta se beneficiaron 5.653 estudiantes, lo que supuso un importe total de 593.565 euros, y en la Ciudad Autónoma de Melilla lo hicieron 6.452 becarios por un importe de 677.460 euros. En cuanto al alumnado del CIDEAD y de los centros docentes españoles en el exterior, se beneficiaron 166 estudiantes por un importe total de 17.430 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

255. <BDNS identificador 629241>

adjudicación a alumnado 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.

Ayudas del Ministerio de Educación y Formación Profesional 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. Asimismo, las competencias lingüísticas constituyen el núcleo de la construcción del Espacio Europeo de Educación ya que son indispensables para la cooperación y el entendimiento mutuo a través de las fronteras.

Por Resolución de 29 de enero de 2023, de la Secretaría de Estado de Educación²⁵⁶ (extracto publicado en BOE de 31 de enero de 2023), se convocaron hasta 2.400 becas para la participación en un programa intensivo de inmersión lingüística en inglés en España.

Podía ser beneficiarios de esta beca el alumnado que hubiera nacido entre el 1 de enero de 2003 y el 31 de diciembre de 2006, matriculado en Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional, Grado Medio de Artes Plásticas y Diseño, Enseñanzas Deportivas, 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, debiendo acreditar tener totalmente aprobado el curso anterior, con una nota final mínima de 9 puntos en la asignatura de Inglés. La beca consistió en un programa de una semana de duración en régimen de internado y pensión completa.

Cursos de inmersión en lengua inglesa para estudiantes de enseñanzas postobligatorias

Según la Resolución de 10 de junio de 2023, (extracto publicado en el BOE de 12 de julio)²⁵⁷, de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), se convocaron 4.875 ayudas destinadas a jóvenes que no hubieran cumplido 30 años a 31 de diciembre de 2023 y que hubieran tenido la condición de becarios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y el Ministerio de Universidades en los cursos 2020-2021 o 2021-2022 para cursar estudios reglados. Los cursos de inmersión lingüística en inglés tienen una duración de cinco días, se desarrollan en régimen de internado y están destinados a estudiantes universitarios, a estudiantes de Enseñanzas Artísticas Superiores, otros estudios superiores y de Formación Profesional de Grado Superior, durante el año 2023.

La **tabla B4.3.3** presenta la distribución del número de alumnos y alumnas que obtuvieron ayuda en el año 2022 y en el año 2023 para el aprendizaje de idiomas y los importes total y promedio del gasto.

Tabla B4.3.3
Número de becarios e importe de las ayudas concedidas en enseñanzas postobligatorias por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional para el aprendizaje de idiomas.
Años 2022 y 2023

	Año 2022			Año 2023		
	Becarios	Importe (euros)	Importe promedio beca	Becarios	Importe (euros)	Importe promedio beca
Cursos de inmersión en lengua inglesa organizados por UIMP	5.093	2.776.805,46	545,22	1.078	632.958,48	587,16
Cursos de inmersión en lengua inglesa en España	1.160	1.005.393,00	866,72	2.392	1.925.636,00	805,03
Total	6.253	3.782.198,46	604,86	3.470	2.558.594,48	737,35

Fuente: Subdirección General de Becas, Ayudas al Estudio y Promoción Educativa. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

256. < BOE-B-2023-3172 >

257. < BOE-B-2022-3856 >

Programa de inmersión lingüística

Este programa tiene como objetivos prioritarios estimular la práctica oral del inglés en entornos comunicativos más amplios que el ámbito escolar y fomentar una cultura de sostenibilidad medioambiental, así como la convivencia del alumnado de distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Los destinatarios son los alumnos y alumnas de 6.º curso de Educación Primaria y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria escolarizados en centros sostenidos con fondos públicos.

Por Resolución de la Secretaría de Estado de Educación²⁵⁸ de 10 de mayo de 2022 (BOE 13 de mayo) se convocaron 120 ayudas para grupos de estudiantes de 6.º de Educación Primaria y 120 para grupos de 2.º curso de ESO. Las actividades se realizaron en otoño de 2022 con un importe máximo de la cuantía de las ayudas de 713.580 euros, y en primavera de 2023 con un importe máximo de 1.325.220 euros. La cuantía para cada grupo de centro educativo ascendía a un máximo de 8.495 euros.

Recuperación y utilización educativa de pueblos abandonados

El programa está destinado a alumnos y alumnas de centros educativos españoles que cursan 3.º y 4.º curso 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 participar en el periodo de primavera de 2023 se realizó mediante Resolución de 10 de febrero de 2023, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional (Extracto BOE del 14 de febrero)²⁵⁹, ofertando ayudas para participar en el programa nacional con un máximo de 64 grupos de centros docentes españoles compuestos de 20 a 25 estudiantes y 2 docentes, en Granadilla (Cáceres) y Umbralajo (Guadalajara). Las ayudas se adjudicaron mediante Resolución de 28 de marzo de 2023, de la Secretaría de Estado de Educación, por un importe total de 243.504,95 euros.

Centros de Educación Ambiental

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 Ciclos Formativos de Grado Básico y estudiantes de 5.º y 6.º curso de Educación Primaria.

Por Resolución de 30 de diciembre 2022, de la Secretaría de Estado de Educación (Extracto BOE 5 de enero de 2023)²⁶⁰, se convocaron ayudas para un total de 64 grupos. Las ayudas se adjudicaron mediante Resolución de 3 de marzo de 2023, de la Secretaría de Estado de Educación, por un importe total de 230.968,05 euros.

Campus de producción científica

El objeto de este campus consiste en favorecer el desarrollo del interés científico por parte de los estudiantes, potenciar sus capacidades demostradas en el ámbito de las ciencias, así como fomentar el esfuerzo individual y la motivación del alumnado, al tiempo que se integra en un ámbito en el que prima la convivencia y el intercambio de experiencias culturales y educativas entre estudiantes procedentes de las distintas Comunidades Autónomas.

Está dirigido al alumnado que se encuentre cursando 4.º de Educación Secundaria Obligatoria en centros docentes españoles sostenidos con fondos públicos.

Por Resolución de 15 de marzo de 2023, de la Secretaría de Estado de Educación²⁶¹, se convocaron becas para participar en el programa «Campus de profundización científica para estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria» en Soria durante el mes de julio de 2023. El campus se desarrolló en dos turnos de 40 estudiantes y las becas tenían el carácter «en especie» con un importe máximo destinado a su financiación de 90.000,0 euros. La cuantía individual de la beca ascendió a un máximo de 1.125,00 euros por estudiante.

258. < BOE-B-2022-14900 >

259. < BOE-B-2023-4642 >

260. < BOE-B-2023-403 >

261. < BOE-B-2023-8048 >

Agrupaciones de Centros Educativos²⁶²

Este programa promueve la agrupación de centros educativos de diferentes Comunidades o Ciudades Autónomas para la realización y puesta en práctica de proyectos comunes que favorezcan la educación inclusiva, la innovación educativa y la creatividad.

La convocatoria para la puesta en marcha de Agrupaciones de Centros Educativos públicos durante los cursos escolares 2022-2023 y 2023-2024 se publicó por Resolución de 1 de abril de la Secretaría de Estado de Educación de 2022, en la que se estableció un importe de 1.763.284,62 euros. Por la Resolución de 12 de octubre de 2022 de la Secretaría de Estado de Educación se concedieron ayudas para la creación de 50 agrupaciones formadas por 193 centros.

Las ayudas estaban dirigidas a centros educativos públicos, incluidos los centros de educación especial, que impartieran alguna de las siguientes enseñanzas: Educación Infantil, las enseñanzas que constituyen la educación básica, las enseñanzas que constituyen la educación secundaria postobligatoria, la Educación de Personas Adultas y las Enseñanzas de Régimen Especial.

Actuaciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional y de las Comunidades Autónomas

Con el fin de complementar la información anterior relativa a actuaciones cuyos datos económicos corresponden o derivan de la más reciente de gasto consolidado, se aportan los datos más relevantes, convenientemente organizados, referidos al curso 2022-2023, de todas las Administraciones educativas.

La información que se muestra a continuación se extrae de la «Estadística de becas y ayudas al estudio». Esta operación del Plan Estadístico Nacional la realiza la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes en cooperación con los servicios estadísticos de las Consejerías/Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas y con la colaboración de la Subdirección General de Becas, Ayudas al Estudio y Promoción Educativa del Ministerio y de la Subdirección General de Planificación, Seguimiento y Evaluación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

De acuerdo con la metodología utilizada en esta estadística, existen sistemas de financiación de libros y material escolar distintos a becas (programas de gratuidad y otros programas que no tienen carácter universal) que algunas Administraciones educativas tienen en los niveles obligatorios y no se contabilizan como becas. La información sobre estas prestaciones de las Administraciones educativas se presenta en tablas anexas.

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 del alumnado en las enseñanzas de carácter obligatorio en un municipio distinto al de su residencia.

Hay que señalar que, en los datos que se desarrollan a continuación, a efectos de calcular los totales del conjunto de las Administraciones educativas y del correspondiente a las Comunidades Autónomas, se ha utilizado la información de Galicia del curso 2020-2021, por no disponer de datos posteriores.

Una visión de conjunto

En la **tabla B4.3.4** se muestra el resumen para el curso 2022-2023, 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 2.213.207,3 miles de euros, cuya financiación se distribuyó entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional (1.148.589,4 miles de euros) y las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas (1.064.617,9 miles de euros).

262. < <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/agrupaciones/agrupaciones-centros-2022.html> >

Tabla B4.3.4

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 2022-2023

	Alumnado becario ¹	Becas y ayudas	Importe (miles de €)
A. Enseñanzas obligatorias, E. Infantil y E. Especial			
A. Ministerio de Educación y Formación Profesional	278.806	278.517	152.476,0
A. Comunidades Autónomas	1.367.215	1.699.267	912.106,2
Total A	1.646.021	1.977.784	1.064.582,2
B. Enseñanzas postobligatorias no universitarias			
B. Ministerio de Educación y Formación Profesional	442.537	1.413.068	996.113,4
B. Comunidades Autónomas	135.082	161.354	152.511,7
Total B	577.619	1.574.422	1.148.625,1
Total Enseñanzas no universitarias (A+B)			
Total Ministerio de Educación y Formación Profesional	721.343	1.691.585	1.148.589,4
Total Comunidades Autónomas	1.502.297	1.860.621	1.064.617,9
Total (A+B)	2.223.640	3.552.206	2.213.207,3

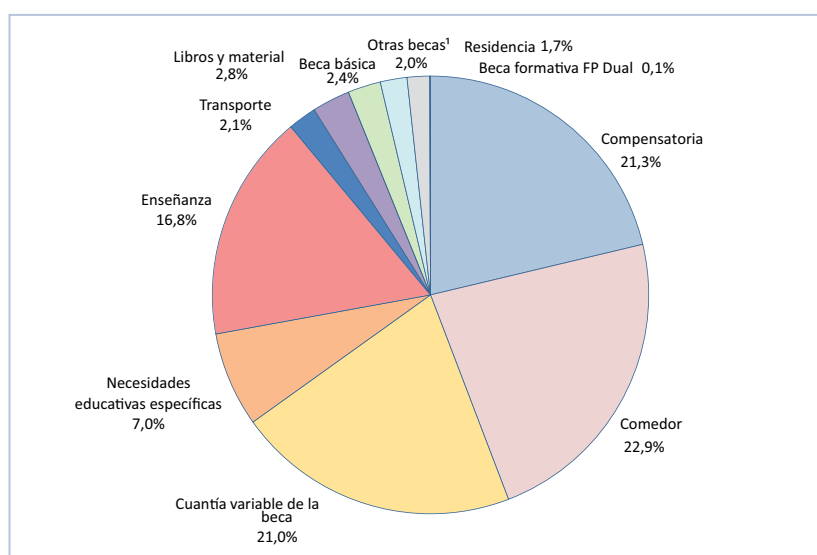
1. El número de estudiantes becario puede estar ligeramente sobredimensionado porque, cuando no ha sido posible determinar el número de beneficiarios de más de una beca, se ha hecho la hipótesis de considerar un becario por beca.

Fuente: «Estadística de becas y ayudas al estudio». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En la **figura B4.3.1** se ofrece una visión de 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 2022-2023. En ella destacan: el componente compensatorio para el alumnado que cursaba estudios no universitarios, que alcanzó el 21,3%; los servicios complementarios –comedor escolar (22,9%), transporte (2,1%) y residencia (1,7%)–, a los que se destinó el 26,7% del importe total de becas y ayudas; el importe de la cuantía variable de las becas, que supuso un 21,0% del total; enseñanza con un 16,8% y el 7,0% 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 2022-2023, ocuparon el 2,8% del monto total.

En la **tabla B4.3.5** se observa la distribución del importe total por etapas educativas y tipo de ayuda.

Figura B4.3.1
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 2022-2023



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. Asimismo incluye ayudas para el acceso de alumnado a ciertos ciclos de FP en la Comunitat Valenciana, ayudas a estudiantes con discapacidad que cursan enseñanzas artísticas superiores en la Comunidad de Madrid y sin distribuir por tipo de beca o ayuda.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de becas y ayudas al estudio». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La cuantía de las becas destinadas a las enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Educación Especial fue de 1.064.582,0 miles de euros y la destinada a las enseñanzas postobligatorias no universitarias fue de 1.148.625,9 miles de euros.

Tabla B4.3.5

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 2022-2023

Unidades: miles de euros

	Ed. Infantil, Primaria, Especial y Secundaria Obligatoria	Enseñanzas postobligatorias no universitarias	Total enseñanzas no universitarias
Enseñanza	315.929,1	55.877,3	371.806,4
Compensatoria		471.163,2	471.163,2
Transporte	20.502,6	26.287,4	46.790,0
Comedor	506.477,3	191,9	506.669,2
Residencia	4.454,2	32.336,5	36.790,7
Libros y material	57.710,4	4.310,4	62.020,8
Idioma extranjero	1.162,3	3.131,2	4.293,5
Necesidades educativas específicas	145.019,4	10.071,3	155.090,7
Exención de precios y tasas		12.605,1	12.605,1
Bonificación familia 3 hijos		25,7	25,7
Movilidad		75,2	75,2
Erasmus		3.762,2	3.762,2
Prácticas en el extranjero		72,7	72,7
Excelencia		9.253,1	9.253,1
Beca básica		54.098,6	54.098,6
Cuantía variable de la beca		463.697,0	463.697,0
Beca Formativa FP Dual		1.314,0	1.314,0
Otras becas y sin distribuir por tipo ¹	13.326,7	353,1	13.679,8
Total	1.064.582,0	1.148.625,9	2.213.207,9

1. «Otras becas» incluye actividades extraescolares y aula matinal en Andalucía y excelencia en Comunidad de Madrid, Región de Murcia y La Rioja.

Fuente: «Estadística de becas y ayudas al estudio». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Educación Especial

En el curso 2022-2023, el total de estudiantes becados en Educación Infantil, Educación Especial y las enseñanzas obligatorias fue de 1.646.021 personas, frente a los 1.498.577 del curso anterior, lo que supuso un aumento del 9,8 %. La aportación económica del conjunto de las Administraciones ascendió un 21,2 %, al pasar de 878.494,5 miles de euros en el curso 2021-2022 a 1.064.582,1 miles de euros en el año académico 2022-2023. Por un lado, el aumento por parte del conjunto de las Comunidades Autónomas fue del 21,8 % (748.823,5 miles de euros en el curso 2021-2022 frente a los 912.106,2 miles de euros en el curso 2022-2023).

Por otro lado, la aportación por parte del Ministerio aumentó un 17,6 %, pasando de 129.671,0 miles de euros en el curso 2021-2022 a 152.475,9 miles de euros en el curso 2022-2023 (ver **tabla B4.3.6**).

Tabla B4.3.6
Alumnado becario e importe de las becas y ayudas de carácter general concedidas en enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Educación Especial según la Administración educativa financiadora y la enseñanza. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022

	Curso 2022-2023		Variación Curso 2022-2023/Curso 2021-2022			
	Alumnado becario	Importe (Miles de euros)	Alumnado becario		Importe	
			Núm.	(%)	Miles de Euros	(%)
A. Ministerio						
Educación Infantil primer ciclo	4.163	5.629,4	794	23,6	1.024,7	22,3
Educación Infantil segundo ciclo	12.919	18.322,2	2.003	18,3	3.091,7	20,3
Educación Primaria	175.787	85.106,5	41.247	30,7	11.509,5	15,6
ESO	81.700	35.737,3	2.859	3,6	3.989,0	12,6
Educación Especial	4.237	7.680,5	217	5,4	3.190,0	71,0
Sin especificar	0	0,0	0	0,0	0,0	0,0
Total A	278.806	152.475,9	47.120	20,3	22.804,9	17,6
B. Administraciones educativas						
Educación Infantil primer ciclo	204.773	385.436,9	21.262	11,6	57.669,3	17,6
Educación Infantil segundo ciclo	221.993	120.416,8	-452	-0,2	23.192,2	23,9
Educación Primaria	653.567	301.091,5	50.534	8,4	70.303,0	30,5
ESO	241.730	86.852,7	24.493	11,3	7.570,5	9,5
Educación Especial	18.543	11.754,9	7.456	67,2	3.075,1	35,4
Sin especificar	26.609	6.553,4	-2.969	-10,0	1.472,6	29,0
Total B	1.367.215	912.106,2	100.324	7,9	163.282,7	21,8
Total (A+B)	1.646.021	1.064.582,1	147.444	9,8	186.087,6	21,2

Fuente: «Estadística de becas y ayudas al estudio». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

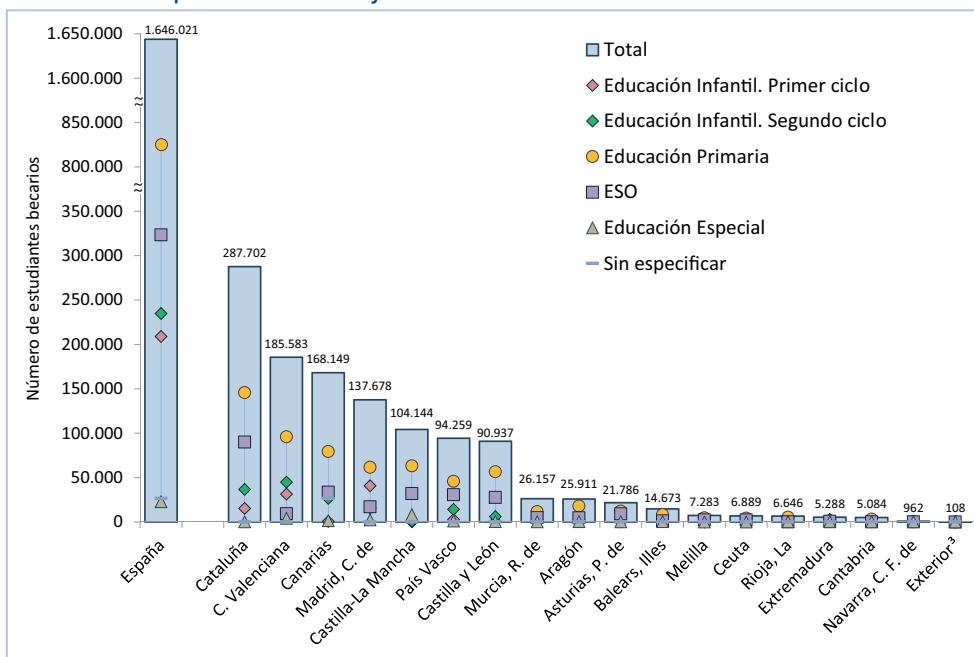
De las 1.646.021 personas beneficiarias de beca, 829.354 (50,4 %) eran estudiantes de Educación Primaria; 234.912 (14,3 %) eran del Segundo Ciclo de Educación Infantil; 208.936 (12,7 %) eran del Primer Ciclo de Educación Infantil; 323.430 (19,6 %) de Educación Secundaria Obligatoria, y 22.780 (1,4 %) eran alumnos y alumnas de Educación Especial. Sin especificar hubo 26.609 (1,6 %). Los datos del número de estudiantes becados por Comunidades y Ciudades Autónomas quedan reflejados en la **figura B4.3.2**.

En la **figura B4.3.3** se muestra, para el curso 2022-2023, el porcentaje de alumnado becado en relación al total de alumnado matriculado, en Educación Infantil Primer y Segundo Ciclo, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en cada Comunidad Autónoma, así como el total nacional (no se incluye la información de Educación Especial al desconocer el número de estudiantes integrado en centros ordinarios). Se observa



Figura B4.3.2^{1,2}

Alumnado becario en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

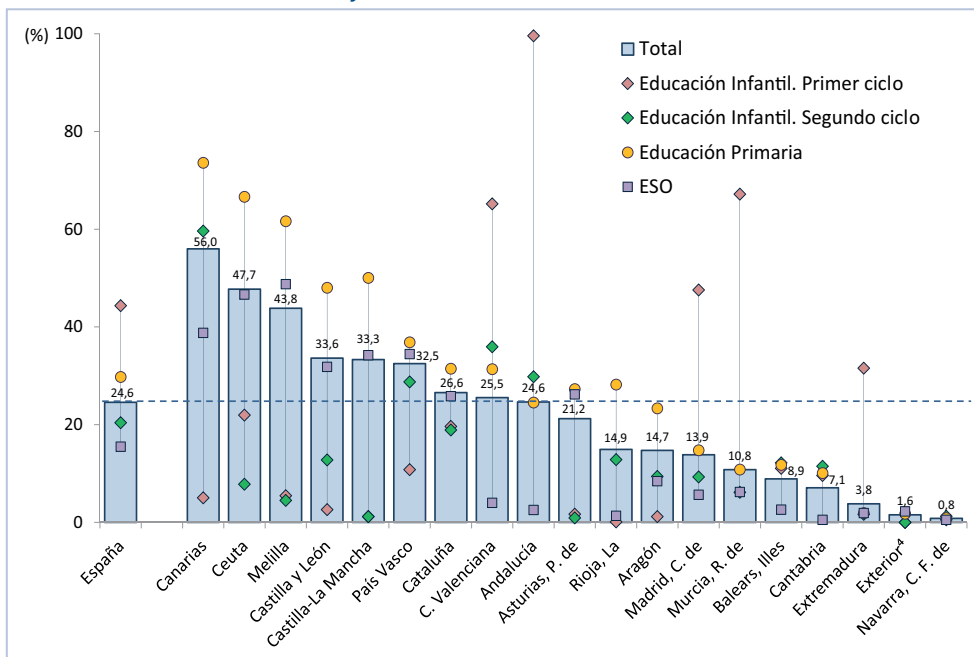


1. El número de estudiantes becarios puede estar ligeramente sobredimensionado porque cuando no ha sido posible determinar el número de beneficiarios de más de una beca se ha hecho la hipótesis de considerar un becario por beca.
2. Los datos dependientes de la Administración educativa de Galicia no se encuentran disponibles. Para el cálculo de los totales se ha usado la información del curso 2020-2021.
3. Alumnado de Educación Primaria y ESO en centros en el exterior que reciben ayudas de libros y material y cursos de idiomas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de becas y ayudas al estudio». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura B4.3.3^{1,2,3}

Porcentaje de alumnado becario en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



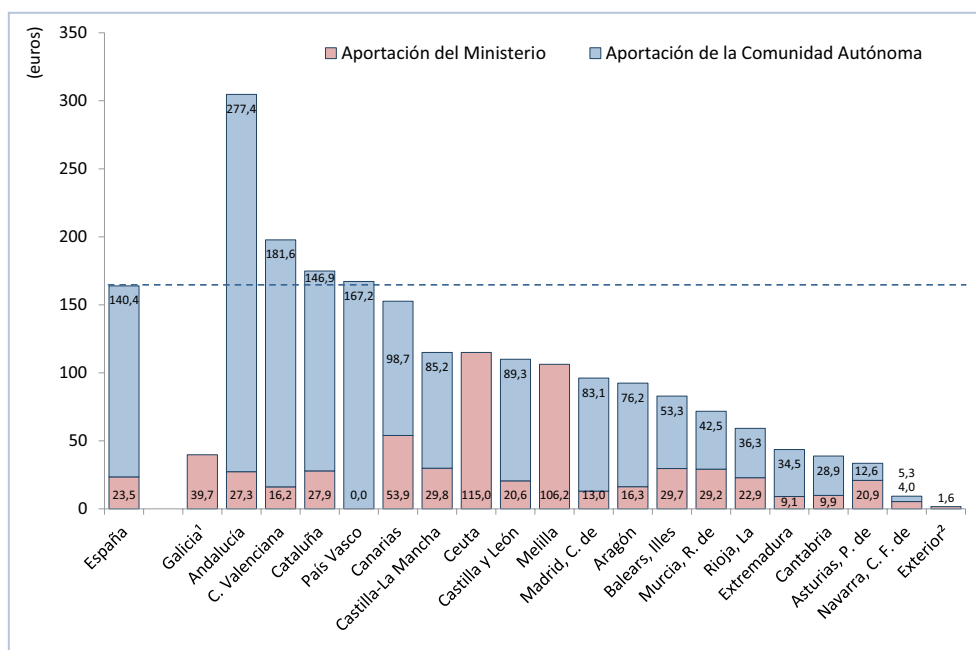
1. No se incluye la información del alumnado de Educación Especial al desconocer el número de estudiantes integrado en centros ordinarios.
2. El número de estudiantes becarios puede estar ligeramente sobredimensionado porque cuando no ha sido posible determinar el número de beneficiarios de más de una beca se ha hecho la hipótesis de considerar un becario por beca.
3. Los datos dependientes de la Administración educativa de Galicia no se encuentran disponibles. Para el cálculo de los totales se ha usado la información del curso 2020-2021.
4. Alumnado de Educación Primaria y ESO en centros en el exterior que reciben ayudas de libros y material y cursos de idiomas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de becas y ayudas al estudio» y de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado» Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

que en España el 24,6 % del alumnado matriculado en estas enseñanzas básicas obligatorias recibió una beca, destacando Canarias (56,0 %), Ceuta (47,7 %), Melilla (43,8 %) y Castilla y León (33,6 %). Por el contrario, Navarra (0,8 %), Extremadura (3,8 %) y Cantabria (7,1 %) fueron las Comunidades con menor porcentaje de alumnado becado.

En la **figura B4.3.4** se observa el importe medio por alumno y alumna escolarizados que se dedicó a becas en España y en cada Comunidad Autónoma, en el curso 2022-2023, en Educación Infantil primer y segundo ciclo, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria. En total, se dedicaron 163,9 euros de media por estudiante escolarizado, de los cuales 23,5 euros (14,3 %) los aportó el Ministerio y 140,4 euros (85,7 %) las Comunidades Autónomas. Las Comunidades donde más dinero se repartió en becas por estudiante escolarizado fueron: Andalucía (304,7 euros), Comunitat Valenciana (197,8 euros), País Vasco (160,3 euros), Cataluña (174,8 euros) y País Vasco (167,2 euros). Por el contrario, la Comunidad Foral de Navarra (1,6 euros) y el Principado de Asturias (33,5 euros), fueron las Comunidades donde menos se dedicó a este tipo de becas por alumno y alumna escolarizados.

Figura B4.3.4
Importe medio de las ayudas concedidas por estudiante escolarizado en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria, por Administración educativa financiadora y Comunidad o Ciudad Autónoma de destino. Curso 2022-2023



1. Los datos dependientes de la Administración educativa de Galicia no se encuentran disponibles. Para el cálculo de los totales se ha usado la información del curso 2020-2021.

2. Datos del alumnado de Educación Primaria y ESO en centros en el exterior que reciben ayudas de libros y material y cursos de idiomas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de becas y ayudas al estudio». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El importe total del gasto consolidado en el curso 2022-2023 en becas y ayudas concedidas, por tipo de ayuda, que se prestó a las Comunidades Autónomas, a través de las correspondientes Administraciones autonómicas, y a las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla y los centros del exterior, a través del Ministerio de Educación y Formación Profesional, se detalla en la **tabla B4.3.7**. La distribución por orden de relevancia fue el siguiente: comedor escolar (46,7 %), enseñanza (29,7 %), necesidades educativas específicas (13,6 %), libros y material didáctico (5,4 %), transporte (1,9 %), becas de excelencia, actividades extraescolares y aula matinal (1,3 %), residencia (0,4 %), idioma extranjero (0,1 %).

Tabla B4.3.7

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 2022-2023

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	400,0	1.064,4	0,0	18.238,2	0,0	132.773,3	0,0	152.476,0
B. Administraciones educativas									
Andalucía	194.339,6	5.501,4	135.311,6	3.596,8	0,0	0,0	692,7	13.135,1	352.577,2
Aragón	0,0	0,0	10.854,8	0,0	2.374,2	0,0	48,2	0,0	13.277,2
Asturias, Principado de	0,0	0,0	0,0	0,0	1.288,8	0,0	0,0	0,0	1.288,8
Baleares, Illes	193,1	0,0	8.352,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	8.545,5
Canarias	0,0	0,0	19.624,7	0,0	4.698,0	0,0	384,8	0,0	24.707,5
Cantabria	0,0	13,7	2.027,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2.040,7
Castilla y León	0,0	15,7	15.905,3	0,0	8.138,8	0,0	4,5	0,0	24.064,3
Castilla-La Mancha	0,0	79,6	17.746,4	857,4	5.078,1	0,0	765,1	0,0	24.526,6
Cataluña	10.932,1	13.546,9	134.597,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	159.076,1
Comunitat Valenciana	55.813,6	0,0	68.726,5	0,0	0,0	0,0	4.529,8	0,0	129.069,9
Extremadura	3.666,0	122,5	146,5	0,0	0,0	456,8	257,4	0,0	4.649,2
Galicia ²	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Madrid, Comunidad de	44.685,5	821,0	31.701,4	0,0	0,0	0,0	3.906,3	44,0	81.158,2
Murcia, Región de	5.833,6	0,0	4.044,7	0,0	0,0	238,5	0,0	145,9	10.262,7
Navarra, Com. Foral de	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	381,6	0,0	381,6
País Vasco	465,7	0,0	38.216,1	0,0	8.076,7	467,0	726,3	0,0	47.951,8
Rioja, La	0,0	1,7	1.080,9	0,0	511,3	0,0	0,0	1,7	1.595,7
B.Total	315.929,1	20.102,6	505.412,9	4.454,2	39.472,2	1.162,3	12.246,1	13.326,7	912.106,2
Total (A+B)	315.929,1	20.502,6	506.477,3	4.454,2	57.710,4	1.162,3	145.019,4	13.326,7	1.064.582,1

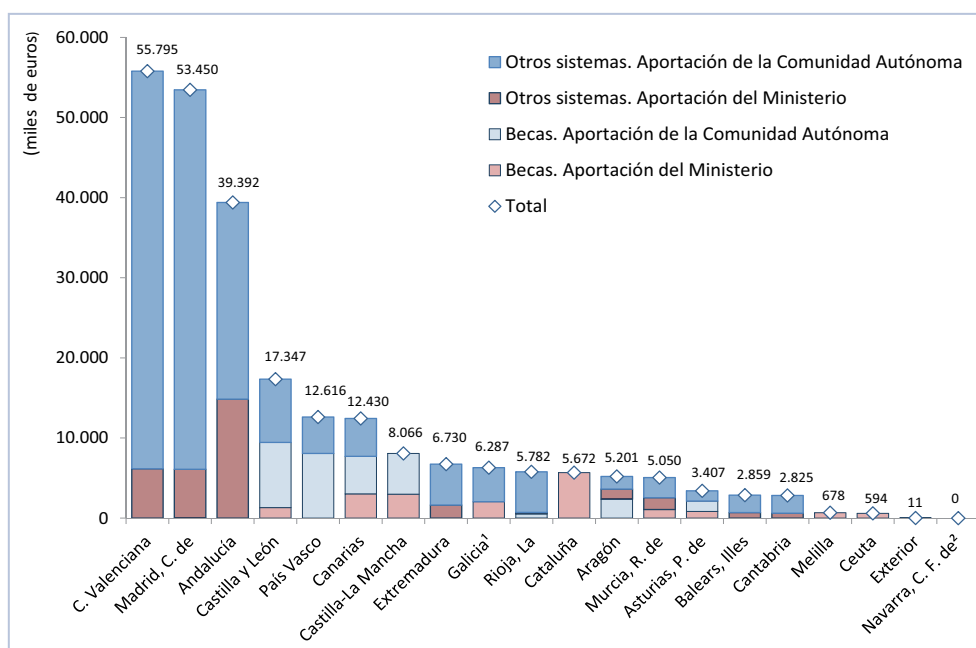
1. «Otras becas» incluye actividades extraescolares y aula matinal en Andalucía y excelencia en Comunidad de Madrid, Región de Murcia y La Rioja.

2. Los datos dependientes de la Administración educativa de Galicia no se encuentran disponibles. Para el cálculo de los totales se ha usado la información del curso 2020-2021.

Fuente: «Estadística de becas y ayudas al estudio». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Existen Comunidades Autónomas que utilizan sistemas de financiación de libros y material escolar diferentes a las becas: programas de gratuidad, otros programas de financiación de libros e incluso programas de ambos tipos. El importe de las ayudas para libros y material escolar (tanto el procedente de becas como de sistemas de financiación distintos a los incluidos en becas) dirigido al alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria se detallan en la **figura B4.3.5**. 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.

Figura B4.3.5
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 2022-2023



1. Los datos de becas dependientes de la Administración educativa de Galicia no se encuentran disponibles.
2. No se ha incluido el apartado del Plan de Gratuidad de Libros de la Comunidad Foral de Navarra establecido en la Ley Foral 6/2008, de 25 de marzo, de financiación de libro de texto para la enseñanza básica.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de becas y ayudas al estudio». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Enseñanzas postobligatorias no universitarias

En el curso 2022-2023, el número total de estudiantes becados en enseñanzas postobligatorias fue de 577.619, lo que supuso un descenso del -3,1% respecto al curso anterior. La aportación económica del conjunto de las Administraciones se incrementó un 22,5% –de 937.402,1 miles de euros en el curso 2021-2022 a 1.148.625,4 miles de euros en 2022-2023–. El aumento por parte de las Comunidades Autónomas fue del 9,1% y la aportación del Ministerio creció un 24,9% (ver **tabla B4.3.8**).

De las 577.619 personas beneficiarias, 232.805 (40,3%) eran estudiantes de Bachillerato, 319.124 (55,2%) de Formación Profesional (incluidos los estudiantes de Grado Medio y Grado Superior de Artes Plásticas y Diseño y otros programas formativos), 19.777 (3,4%) estudiaban Enseñanzas Artísticas Elementales, Profesionales y Superiores, 215 de otras enseñanzas superiores (0,1%), 4.097 (0,7%) eran alumnos y alumnas de las Escuelas Oficiales de Idiomas y 608 (0,1%) estudiaban Enseñanzas Deportivas. Sin distribuir por enseñanza hubo 1.208 (un 0,2%). Los datos del número de estudiantes becados en estas enseñanzas por Comunidades y Ciudades Autónomas quedan reflejados en la **figura B4.3.6**.

Tabla B4.3.8
Alumnado becario e importe de las becas y ayudas de carácter general concedidas en enseñanzas postobligatorias, según la Administración educativa financiadora y la enseñanza. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022

	Curso 2022-2023		Variación Curso 2022-2023/Curso 2021-2022			
	Alumnado becario	Importe (Miles de euros)	Alumnado becario		Importe	
			Núm.	(%)	Miles de euros	(%)
A. Ministerio						
Bachillerato	187.863	429.063,8	-8.256	-4,2	95.368,7	28,6
Ciclos Formativos de FP de Grado Básico	13.922	6.954,6	-3.713	-21,1	-1.449,2	-17,2
Ciclos Formativos de FP de Grado Medio	87.824	210.082,9	-5.690	-6,1	38.231,6	22,2
Ciclos Formativos de FP de Grado Superior	127.966	295.065,7	-5.821	-4,4	56.246,4	23,6
Otras enseñanzas ¹	24.962	54.946,6	-2.584	-9,4	10.045,4	22,4
Total A	442.537	996.113,6	-26.064	-5,6	198.442,9	24,9
B. Administraciones educativas						
Bachillerato	44.942	68.171,4	7.359	19,6	12.746,8	23,0
Ciclos Formativos de FP de Grado Básico	10.649	3.608,1	40	0,4	57,0	1,6
Ciclos Formativos de FP de Grado Medio	30.435	25.187,5	929	3,1	-1.069,1	-4,1
Ciclos Formativos de FP de Grado Superior	42.260	38.768,2	-362	-0,8	6.073,5	18,6
Otras enseñanzas ¹	6.796	16.776,6	-474	-6,5	-5.027,8	-23,1
Total B	135.082	152.511,8	7.492	5,9	12.780,4	9,1
Total (A+B)	577.619	1.148.625,4	-18.572	-3,1	211.223,3	22,5

1. «Otras enseñanzas» incluye Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio y Superior; otras enseñanzas; Enseñanzas Artísticas Elementales, Profesionales, Superiores y másteres; otras enseñanzas superiores; Escuelas Oficiales de Idiomas; Enseñanzas Deportivas; otras enseñanzas y sin distribuir por enseñanza.

Fuente: «Estadística de becas y ayudas al estudio». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

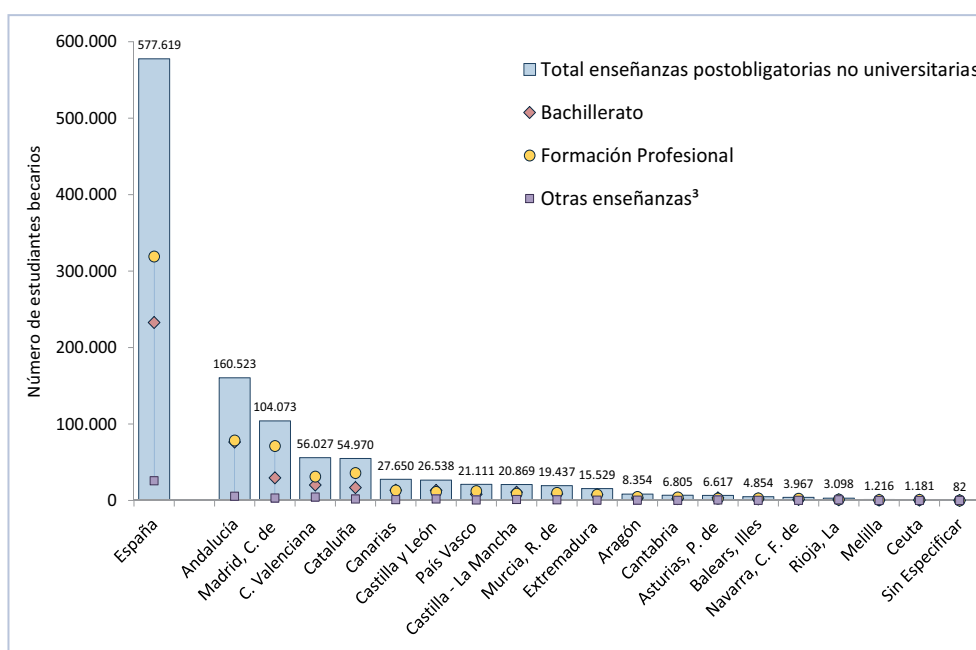
En la **figura B4.3.7** se muestra, para el curso 2022-2023, el porcentaje de alumnado becado en relación al total de alumnado matriculado en enseñanzas postobligatorias no universitarias, tanto a nivel nacional, como para cada una de las Comunidades Autónomas. Este porcentaje varió de forma notable en función del territorio de residencia. Por encima de la media estatal de alumnado becario (23,0 %) se situaron en los primeros puestos: Andalucía (38,8 %), Extremadura (32,9 %), la Comunidad de Madrid (28,7 %), Castilla-La Mancha (26,4 %) y la Región de Murcia (25,9 %). En el extremo opuesto se encontraban la Comunidad Foral de Navarra (8,3 %) e Illes Balears (10,4 %).

A diferencia de lo que ocurría con las ayudas destinadas a Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y 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 (996.113,4 miles de euros) a la que aportaron las Comunidades Autónomas (152.511,7 miles de euros). Con respecto al curso 2021-2022, el Ministerio aportó un 24,9 % más, mientras que las Comunidades aumentaron su aportación un 9,1 %.

En la **figura B4.3.8** 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 458,2 euros por alumna o alumno escolarizado, de los cuales 397,4 euros (86,7 %), los aportó el Ministerio y 60,8 euros (13,3 %) las Comunidades Autónomas. Las Comunidades y Ciudades Autónomas donde más dinero se repartió en este tipo de becas por estudiante escolarizado fueron Andalucía (830,8 euros), Extremadura (814,0 euros) y Murcia (563,7 euros). Por el contrario, País Vasco (129,5 euros), Navarra (135,1 euros) e Illes Balears (210,5 euros) fueron las Comunidades donde menos dinero se dedicó a estas becas por estudiante escolarizado.

En la **figura B4.3.9** se observa la distribución del gasto consolidado total de las becas y ayudas concedidas en enseñanzas postobligatorias no universitarias (1.085.129,9 miles de euros, un 15,8 % más que en el curso 2021-2022) según la enseñanza y la Comunidad o Ciudad Autónoma del alumno o alumna. En relación con la distribución del importe total por el tipo de enseñanza, Bachillerato con el 43,0 % (466.888,9 miles de euros), se sitúa en primer lugar, seguido por los estudios de Formación Profesional de Grado Superior con el 29,2 % (316,608,2 miles de euros) y por la Formación Profesional de Grado Medio con el 20,7 % (224.502,1 miles de euros).

Figura B4.3.6^{1,2}
Alumnado becario en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

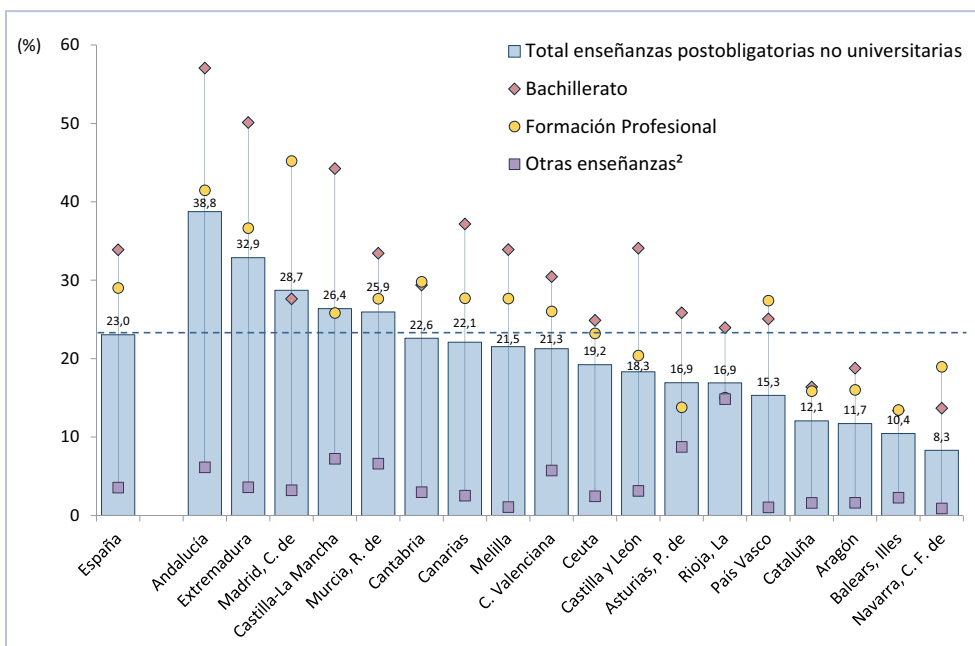


1. El número de estudiantes becarios puede estar ligeramente sobredimensionado porque cuando no ha sido posible determinar el número de beneficiarios de más de una beca se ha hecho la hipótesis de considerar un becario por beca.
2. Los datos dependientes de la Administración educativa de Galicia no se encuentran disponibles. Para el cálculo de los totales se ha usado la información del curso 2020-2021.
3. «Otras enseñanzas» incluye Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio y Superior; otras enseñanzas; Enseñanzas Artísticas Elementales, Profesionales, Superiores y másteres; otras enseñanzas superiores; Escuelas Oficiales de Idiomas; Enseñanzas Deportivas; otras enseñanzas y sin distribuir por enseñanza.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de becas y ayudas al estudio». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.



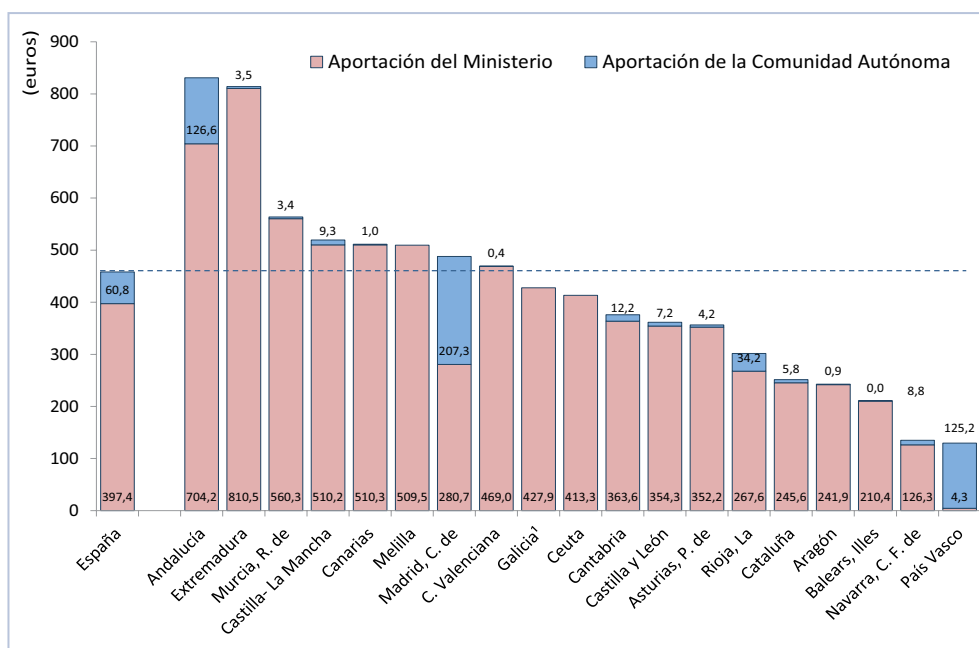
Figura B4.3.7¹
Porcentaje de alumnado becario en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. Los datos dependientes de la Administración educativa de Galicia no se encuentran disponibles. Para el cálculo de los totales se ha usado la información del curso 2020-2021.
2. «Otras enseñanzas» incluye Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio y Superior; otras enseñanzas; Enseñanzas Artísticas Elementales, Profesionales, Superiores y másteres; otras enseñanzas superiores; Escuelas Oficiales de Idiomas; Enseñanzas Deportivas; otras enseñanzas y sin distribuir por enseñanza.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de becas y ayudas al estudio» y de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado» Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

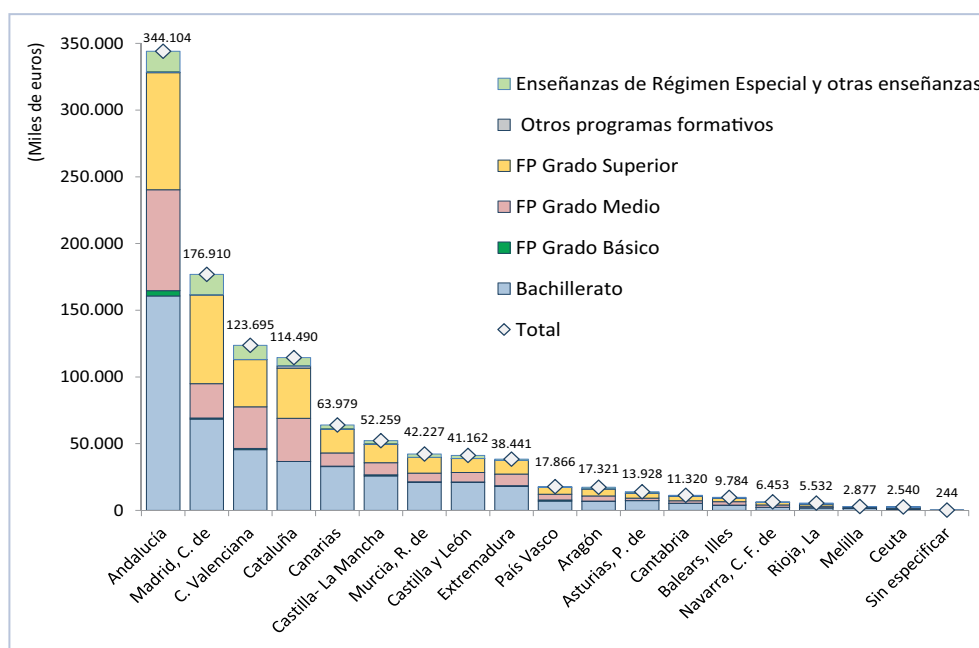
Figura B4.3.8
Importe medio de las ayudas concedidas por alumno escolarizado en enseñanzas postobligatorias no universitarias por Administración financiadora y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. Los datos dependientes de la Administración educativa de Galicia no se encuentran disponibles. Para el cálculo de los totales se ha usado la información del curso 2020-2021.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de becas y ayudas al estudio». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura B4.3.9¹
Importe total del gasto en becas en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. Los datos dependientes de la Administración educativa de Galicia no se encuentran disponibles.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de becas y ayudas al estudio». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Evolución de las becas y ayudas al estudio

Tomando como referencia el curso 2018-2019, el importe del gasto total en becas y ayudas para el alumnado de enseñanzas no universitarias para el curso 2022-2023 aumentó un 80,9 %. Si se tiene en cuenta el dato del gasto por Administraciones, se constata que el gasto del Ministerio de Educación y Formación Profesional aumentó un 83,4 % su participación en el conjunto de las enseñanzas no universitarias mientras que las Comunidades Autónomas lo incrementaron en un 78,3 %.

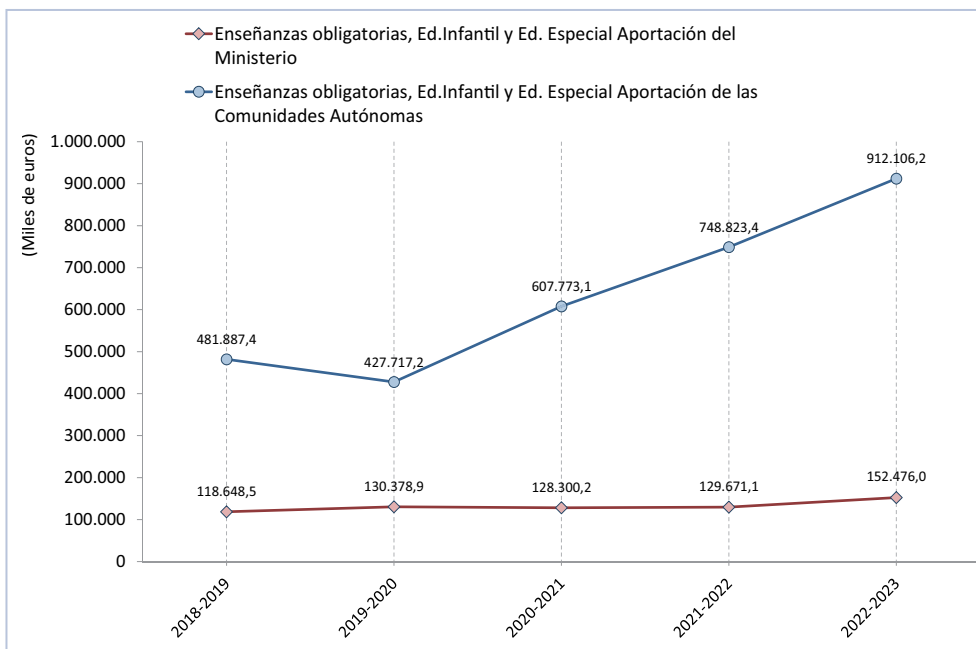
En la **figura B4.3.10** se muestra la evolución del gasto en becas y ayudas concedidas por las Administraciones educativas en las enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Especial, por nivel de enseñanza y Administración financiadora, entre los cursos 2018-2019 y 2022-2023. En el periodo analizado, el importe para estas enseñanzas se incrementó en un 77,3 %. En el curso 2021-2022, se registró un aumento relativo de 21,2 % con respecto al curso anterior (un 21,8 % más de gasto por parte de las Comunidades Autónomas y un 17,6 % más por parte del Ministerio).

En la **figura B4.3.11** 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 2018-2019 y 2022-2023– el gasto en este tipo de enseñanzas aumentó un 84,5 %. En el curso 2022-2023, se registró un incremento relativo de un 22,5 % con respecto al curso anterior (un 24,9 % más de gasto por parte del Ministerio y un 9,1 % más por parte de las Comunidades Autónomas).

El número total de beneficiarios de las becas y ayudas para el curso 2022-2023 en los niveles no universitarios ascendió a 2.223.640, frente a los 2.094.768 del curso 2021-2022. Estas cifras suponen un aumento del total de beneficiarios de un 6,2 % con respecto al curso anterior. Por niveles, el número de becarios matriculados en enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Educación Especial aumentó en un 9,8 % y el de los escolarizados en enseñanzas postobligatorias no universitarias descendió un 3,1 %. Al comparar los datos con los del curso 2018-2019, el número de total de becarios ascendió un 24,6 % (un 27,4 % en enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Especial) (ver **figura B4.3.12**).

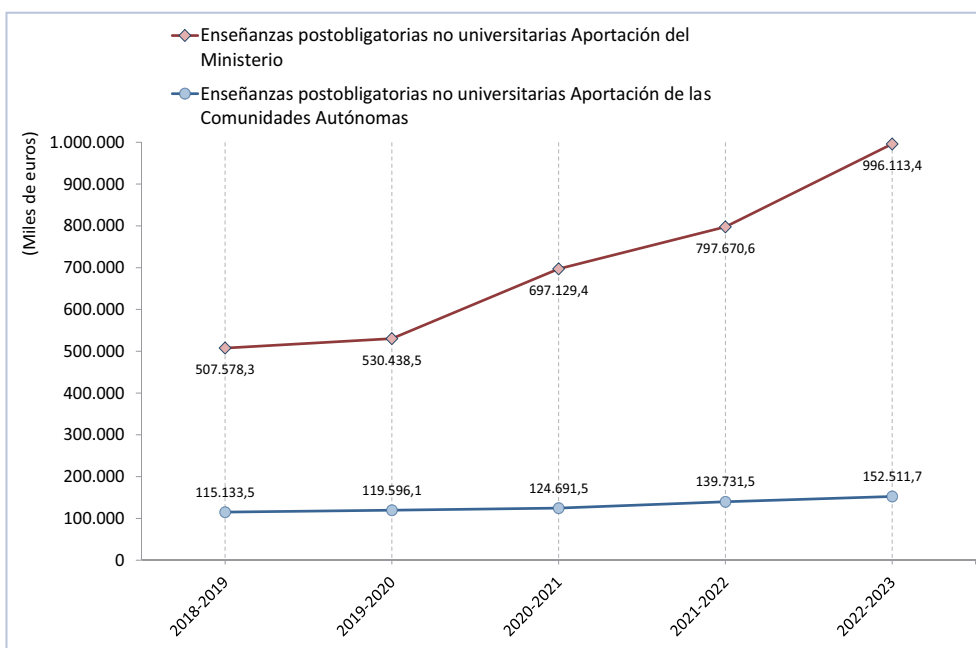
A
B
C
D
E
F

Figura B4.3.10
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 2018-2019 a 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de becas y ayudas al estudio». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

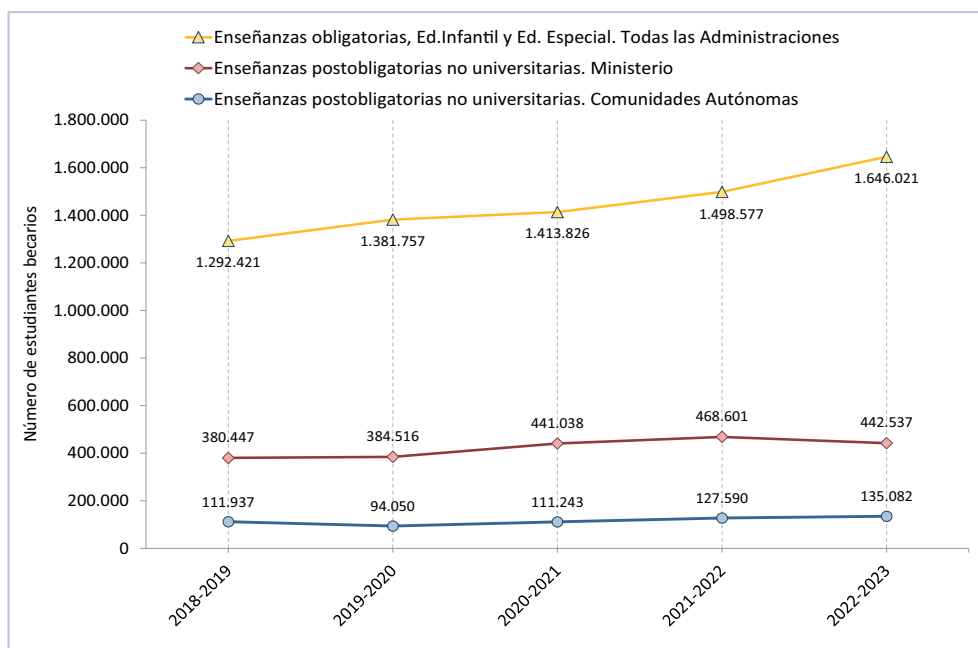
Figura B4.3.11
Evolución del importe del gasto en becas y ayudas concedidas por las Administraciones educativas en las enseñanzas postobligatorias no universitarias por Administración financiadora, en España.
Cursos 2018-2019 a 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de becas y ayudas al estudio». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura B4.3.12

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 2018-2019 a 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de becas y ayudas al estudio». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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 2018-2019 al curso 2022-2023, se observa que en Bachillerato ascendió un 3,0 %, en Formación Profesional de Grado Medio aumentó un 47,3 % y en Grado Superior un 37,8 % (ver **tabla B4.3.9**).

Tabla B4.3.9

Evolución del alumnado matriculado en Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio, Formación Profesional de Grado Superior y Formación Profesional Básica. Cursos 2018-2019 a 2022-2023

	Curso 2018-2019	Curso 2019-2020	Curso 2020-2021	Curso 2021-2022	Curso 2022-2023	Variación (%) 2022-2023 / 2018-2019
Bachillerato	667.287	673.740	687.084	690.481	687.193	3,0
Formación Profesional de Grado Medio	350.220	368.359	401.183	420.756	515.776	47,3
Formación Profesional de Grado Superior	413.169	446.706	508.296	534.020	569.483	37,8
Formación Profesional Básica	73.810	76.440	75.952	75.276	78.674	6,6
Total	1.504.486	1.565.245	1.672.515	1.720.533	1.851.126	23,0

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

B4.4 Otras políticas

La formación permanente del profesorado

Hay un amplio consenso en la consideración de 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.

Según el último *Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje TALIS 2018*, los sistemas educativos deben asegurar que el alumnado adquiera las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse con éxito en sociedad. Actualmente, esta tarea constituye un verdadero desafío en un mundo que cambia con mucha rapidez (OCDE, 2021). En relación con ello, la pandemia de la COVID-19 puso de manifiesto la necesidad de mejorar el desarrollo de las competencias profesionales docentes para hacer frente a los desafíos a los que se enfrenta la educación en esta etapa de recuperación. Es necesario garantizar la igualdad y equidad de oportunidades al alumnado a través de enfoques que favorezcan su autonomía e inclusión educativa. En una sociedad en permanente transformación se necesita continuo aprendizaje y desarrollo profesional que requieren la actualización pedagógica, didáctica y científica de las diferentes dimensiones involucradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que van más allá del ámbito escolar. Debe fomentarse la colaboración, la creatividad, el pensamiento crítico, la innovación y la iniciativa del alumnado a través de aprendizajes profundos que favorezcan su futuro desarrollo personal y profesional como ciudadanos activos y resilientes.

La formación continua, mediante actividades de desarrollo profesional, representa una parte fundamental en la profesionalización del profesorado, ya que le proporciona la oportunidad de seguir aprendiendo y mejorando a lo largo de su carrera profesional. Se evidencia su importancia en la inclusión de la participación en actividades de desarrollo profesional de los docentes como indicador en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas 2015, de cara al cumplimiento de la Agenda 2030.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional contribuye a impulsar el conocimiento y consecución de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) acordados por las Naciones Unidas, en concreto, la Meta 4.7 del ODS 4 dedicado a la educación: «De aquí a 2030, asegurar que todo el alumnado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cuestiones 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, la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.»

Para alcanzar este objetivo es preciso dirigir la formación del profesorado al reconocimiento de las potencialidades de toda situación para convertirse en una fuente de aprendizaje, tanto las de carácter formal como las no formales e informales, tanto las derivadas de la investigación y el estudio como las provenientes de la experiencia laboral en otros sectores, de las estancias de trabajo o estudio en otros países o de la observación de la práctica educativa de otros docentes dentro del contexto del trabajo en equipo de una comunidad profesional.

La orientación y apoyo del alumnado en las redes en las que el conocimiento se localiza y se construye, se perfila como una de las funciones docentes esenciales. Por este motivo, adquiere gran importancia que el profesorado posea las competencias vinculadas a la búsqueda, evaluación, selección y procesamiento de la información y al uso de la tecnología educativa para construir entornos de aprendizaje. La creación de redes profesionales de colaboración y comunidades virtuales de aprendizaje, así como la aparición de nuevas modalidades de formación y la difusión de recursos educativos abiertos atraviesan todo este proceso.

El Consejo de la Unión Europea y la Comisión Europea enfatizan la necesidad de mejorar la formación del profesorado, el desarrollo profesional docente continuo y el atractivo de la profesión docente. La Comisión publicó en 2020 el documento *Supporting teacher and school leader careers: a policy guide*²⁶³, que incorpora las conclusiones del Grupo de Trabajo sobre Escuelas ET 2020 (2018-2020) en el que se debatió la forma de abordar la carrera docente en el contexto actual con vistas a la creación de un *Espacio Europeo de Educación*²⁶⁴ innovador e inclusivo.

263. < <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/6e4c89eb-7a0b-11ea-b75f-01aa75ed71a1> >

264. < <https://education.ec.europa.eu> >

Además, 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)*. *Nuevas oportunidades para la cooperación europea en educación y formación* incluye entre sus prioridades ofrecer un fuerte apoyo al profesorado, personal formador, direcciones de centros de enseñanza y demás personal educativo, dado que desempeñan un papel esencial a la hora de garantizar el éxito del alumnado. Posteriormente, la *Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)*²⁶⁵ presenta como prioridad estratégica mejorar las competencias y la motivación en la profesión docente y señala que para ello es necesario ofrecer oportunidades de aprendizaje y apoyo a lo largo de la vida profesional. También destaca que es necesario aumentar el atractivo de la profesión docente y revalorizarla, lo cual es cada vez más importante porque los países de la Unión Europea se enfrentan a la escasez y al envejecimiento del profesorado como se subraya en las *Conclusiones del Consejo, de 9 de junio de 2020, sobre el personal docente y formador del futuro*²⁶⁶.

A su vez, la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza²⁶⁷, señala que hay que hacer posible que el personal docente promueva los valores comunes y ofrezca una educación inclusiva, a través de medidas para capacitar al personal docente, ayudándole a difundir los valores comunes y promover la ciudadanía activa, transmitiendo al mismo tiempo un sentimiento de pertenencia y respondiendo a las diferentes necesidades del alumnado, sin olvidar la promoción de la educación inicial y continua, y de los intercambios y las actividades de aprendizaje y de asesoramiento entre iguales, así como de la orientación y la tutoría del personal docente.

En marzo de 2021 la red Eurydice publicó el informe *El profesorado en Europa. Carreras, desarrollo y bienestar*²⁶⁸, en el que se analizan políticas educativas que han tenido un mayor impacto en mejorar, en la Educación Secundaria Obligatoria (CINE 2), el atractivo de la profesión docente, la formación inicial del profesorado y los programas de iniciación a la profesión, el desarrollo profesional continuo, la evaluación, la movilidad del profesorado y el bienestar laboral de los docentes. 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, obligatoria en la mayoría de casos, y señala que las dos políticas que tienen más influencia en la participación en distintos tipos de actividades y en una equilibrada respuesta a las necesidades del sistema son, respectivamente, el tiempo para realizarlas en horario laboral y que formen parte de los programas diseñados por el centro educativo. De hecho, más del 90 % del profesorado de Educación Secundaria en Europa ha participado en algún tipo de actividad de desarrollo profesional y, además, los centros educativos participan habitualmente en la definición de necesidades y prioridades del desarrollo profesional docente. Sobre el atractivo de la profesión, el informe profundiza en las condiciones de trabajo del profesorado (estabilidad, jornada laboral o satisfacción con los salarios) y la posibilidad de desarrollar una carrera profesional.

En el ámbito del sistema educativo español, cabría destacar que el artículo 102.1, de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación²⁶⁹, (LOMLOE), 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 señalan las líneas prioritarias de los programas de formación y se describe el plan de formación que ofrece 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 2022-2023, el Ministerio de Educación y Formación Profesional estableció las líneas prioritarias que a continuación se enumeran, para estructurar y desarrollar los planes de formación permanente del profesorado en las Consejerías de Educación de España en el exterior y en las Ciudades Autónomas de Ceuta y

265. < DOUE-Z-2021-70017 >

266. < [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(02\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(02)&from=ES) >

267. < <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29> >

268. < <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/78fbf243-974f-11eb-b85c-01aa75ed71a1/language-es> >

269. < BOE-A-2020-17264 >

A

Melilla, así como para llevar adelante las acciones formativas de ámbito nacional en las que participa profesorado procedente de todo el territorio español:

B

- El enfoque competencial en el marco curricular.

C

- Educación Infantil.

D

- Convivencia escolar y derechos de la infancia.

E

- Equidad e inclusión en educación.

F

- Igualdad efectiva de mujeres y hombres.

- Educación para la transición ecológica y el desarrollo sostenible.

- Salud y bienestar.

- Competencia digital educativa.

- El pensamiento computacional y la inteligencia artificial en el ámbito STEAM.

- Competencias comunicativas y plurilingüismo.

- La innovación en la Formación Profesional.

Convenios de colaboración en materia de formación del profesorado

En el periodo correspondiente a este INFORME, se prorrogaron 48 convenios en materia de formación permanente con entidades vinculadas a la educación y el profesorado, entre ellas varios sindicatos, asociaciones de profesorado y educadores y educadoras, asociaciones de inspección, asociaciones culturales, sociedades y fundaciones. Asimismo, en el curso 2022-2023 se añadió un nuevo convenio a los ya existentes para la realización de actividades de formación permanente del profesorado.

Asimismo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de acuerdo con el artículo 3.3 del 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 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), así como los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas, prorrogaron en el curso 2022-2023 el convenio para la organización, impartición y certificación de un curso en red de formación sobre el desarrollo de la función directiva.

Plan de formación del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Formación en red

Teniendo en cuenta el proceso de integración de las tecnologías digitales en la enseñanza como medio para potenciar el aprendizaje y como objeto par garantizar la plena inserción del alumnado, de forma segura y responsable, en la sociedad digital, durante el curso 2022-2023, se ha dado continuidad a la formación permanente del profesorado en este ámbito y al apoyo al desarrollo de la competencia digital de las familias, para que la colaboración entre ambos redunde en un más eficaz y adecuado acompañamiento del alumnado. Esta línea de formación ha sido reforzada por las actuaciones vinculadas al Programa de Cooperación Territorial #CompDigEdu.

De forma paralela, se han desarrollado actividades formativas dirigidas, entre otros temas a: la promoción de la equidad y de la inclusión, la actualización científica, pedagógica y didáctica y a los restantes aspectos del desempeño docente que contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Siguiendo el mismo modelo que en el curso 2021-2022, al listado de cursos tutorizados en línea ofertados durante el curso 2022-2023 se añadió una convocatoria de actividades formativas sobre el nuevo currículo derivado de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Esta actividad fue financiada por la Unión Europea con los fondos Next Generation EU, en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Esta convocatoria constaba de tres cursos: *Del currículo a la práctica en el aula*, *Situaciones de aprendizaje para el desarrollo de competencias* y *Evaluación de competencias a través del desempeño*.

Cursos tutorizados en línea

La segunda edición de cursos tutorizados en línea del año 2022 se extendió desde el 11 de octubre hasta el 14 de diciembre, ofertando un total de 2.700 plazas. A estos datos se suman las 6.525 plazas ofrecidas entre la segunda y tercera edición de la convocatoria sobre el nuevo currículo derivado de la LOMLOE de 2022 y las tres ediciones de la primera convocatoria de 2023. El total de plazas ofrecidas en estas convocatorias fue 9.225 con 8.342 inscripciones (ver **tabla B4.4.1**).

Tabla B4.4.1
Cursos tutorizados en línea impartidos. Curso 2022-2023

Curso	Plazas ofertadas	Inscripciones
Proyecta eTwinning (Nivel inicial)	200	213
El tutor en red	200	140
Aula del Futuro	250	378
Ciudadanía e identidad digital	150	44
Diseño Universal de Aprendizaje	200	354
Escritura creativa: de la teoría a la práctica en el aula	250	138
Integra eTwinning (Nivel avanzado)	200	67
La investigación científica en el aula: de la transmisión a la creación de conocimientos	200	131
Liderazgo pedagógico para el éxito educativo de todo el alumnado	200	161
Diseño y utilización de REA en Educación Infantil y Primaria	200	54
Embajada eTwinning	150	7 ¹
Convivencia positiva para una educación de calidad: participación y ayuda entre iguales	200	161
Protección de datos personales en los centros educativos	300	109
Del currículo a la práctica en el aula	2.175	2.053
Situaciones de aprendizaje para el desarrollo de competencias	2.175	2.187
Evaluación de competencias a través del desempeño	2.175	2.145
Total	9.225	8.342

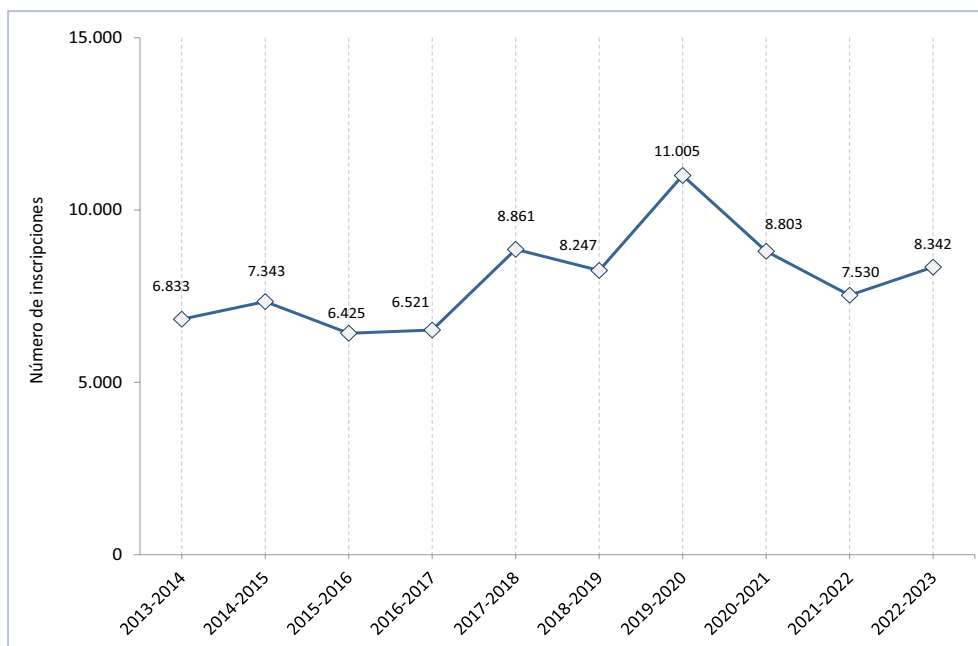
1. El curso *Embajada eTwinning* no pudo llevarse a cabo al haberse registrado solamente 7 solicitudes de inscripción, de acuerdo a lo establecido en la convocatoria.

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La **figura B4.4.1** muestra la evolución del número total de docentes que participaron en la formación tutorizada en línea ofrecida por el Ministerio de Educación y Formación Profesional durante los cursos 2013-2014 y 2022-2023. El examen de esta secuencia histórica muestra una significativa disminución en el número de docentes inscritos en el curso 2012-2013 con respecto a los matriculados en 2013-2014, que puede ser explicada por ser 2013 el primer año en que la participación en estas actividades formativas se reguló a través de una convocatoria anual de subvenciones que requería la presentación de solicitudes a través de la Sede Electrónica del Ministerio. La mayor complejidad del procedimiento y la menor flexibilidad en la programación y publicación de cursos pueden explicar este decrecimiento.

Es necesario tener en cuenta que, desde 2021, la oferta de formación tutorizada en línea ha aumentado de forma significativa en las Comunidades Autónomas debido al compromiso adquirido por España ante la Comisión Europea en el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia con el inicio del Programa para la mejora de la competencia digital educativa. Sin embargo, el número total de inscripciones no se vio afectado, en gran medida, debido a la convocatoria de los cursos sobre el currículo LOMLOE.

Figura B4.4.1
Cursos tutorizados en línea. Evolución del número de profesorado inscrito. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Cursos Abiertos Masivos y en Línea (MOOC)

Durante el curso 2022-2023 se ofrecieron un total de siete MOOC, en los que se inscribieron 13.983 participantes, de los cuales 10.759 eran docentes. En la **tabla B4.4.2** se muestran los datos de participación en los MOOC del periodo del presente INFORME.

Nano experiencias de aprendizaje abierto en colaboración (NOOC)

Por lo que se refiere a los NOOC, en el curso 2022-2023, hubo una oferta de 29 experiencias en las que se inscribieron 24.088 participantes, de los cuales 16.850 eran docentes (**tabla B4.4.3**).

Píldoras educativas

Respecto a la aplicación móvil Edupills para la autoformación docente a través de dispositivos móviles, durante el curso 2022-2023 se publicaron seis píldoras educativas que utilizaron más de 34.000 personas.

Formación presencial

Jornadas, congresos y otros eventos

Durante el curso 2022-2023, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) participó y organizó las siguientes actividades:

- II Jornadas de Formación Memoria y Prevención del Terrorismo²⁷⁰

Fruto de la colaboración entre el Ministerio del Interior, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, el Centro Memorial y la Fundación Víctimas del Terrorismo celebradas en el Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo se realizaron estas jornadas que reunieron a más de 60 docentes de todo el conjunto nacional. Además de profundizar en el abordaje del terrorismo en las aulas, difundir los recursos pedagógicos existentes y conocer el testimonio de las víctimas del terrorismo, en esta edición se incluyó como novedad el desarrollo de grupos de trabajo para diseñar tareas prácticas curriculares sobre terrorismo, así como el intercambio de buenas prácticas de proyectos educativos sobre terrorismo en diferentes Comunidades Autónomas.

270. < <https://intef.es/Noticias/balance-de-las-jornadas-memoria-y-prevencion-del-terrorismo> >

Tabla B4.4.2
Profesorado inscrito en cursos masivos abiertos en red (MOOC). Curso 2022-2023

Curso	Inscripciones	Docentes
Diseña el Plan Digital de tu centro (4.ª Edición)	1.802	1.614
Educación en derechos de la infancia y ciudadanía global (4.ª edición)	698	512
Educación para la igualdad (2.ª edición)	2.091	1.111
Educación en seguridad y privacidad digital (1.ª Edición)	3.362	2.503
eTwinning en abierto (6.ª edición) Gamificación en el aula (7.ª edición)	578	516
Gamificación en el aula (.ª edición) Visual Thinking en Educación (6.ª edición)	3.573	2.978
Visual Thinking en Educación (6ª edición)	1.879	1.525
Total	13.983	10.759

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla B4.4.3
Profesorado inscrito en nano experiencias de aprendizaje abierto en colaboración (NOOC). Curso 2022-2023

Curso	Inscripciones	Docentes
Calidad de los Recursos Educativos Digitales:Accesibilidad (2.ª Edición)	654	514
Calidad de los Recursos Educativos Digitales:Aspectos Técnicos (1.ª Edición)	816	645
Calidad de los Recursos Educativos Digitales:Aspectos Técnicos (2.ª Edición)	767	589
Calidad de los Recursos Educativos Digitales: Didáctica (2.ª Edición)	498	385
Calidad de los Recursos Educativos Digitales: Introducción (2.ª edición)	954	760
Colabora y organiza en digital (2.ª edición)	1.106	891
Conciencia Digital (2.ª edición)	904	703
Crea actividades para el Aula del Futuro (2.ª edición)	512	434
Descubre los superpoderes del cómic (1.ª Edición)	1.302	1074
Descubre qué es el Aula del Futuro (3.ª edición)	241	212
Diseña situaciones de aprendizaje para el Aula del Futuro (2.ª edición)	792	690
Diseña tu Escape NOOC (2.ª Edición)	2.623	2.081
Diseña tu proyecto educativo con Scratch (2.ª Edición)	1.859	1.579
El acoso escolar no es un juego de niños (3.ª Edición)	1.219	748
Familias digitales: acompaña a tus hijas e hijos en la creación de contenidos digitales (nivel avanzado)	505	288
Familias digitales: acompaña a tus hijas e hijos en la creación de contenidos digitales (nivel inicial)	650	393
Familias digitales: busca y navega por Internet de forma eficiente (nivel avanzado) 2.ª edición	488	321

(Continúa)

Tabla B4.4.3 *continuación*
Profesorado inscrito en nano experiencias de aprendizaje abierto en colaboración (NOOC). Curso 2022-2023

Curso	Inscripciones	Docentes
Familias digitales: busca y navega por Internet de forma eficiente (nivel inicial) 2.ª edición	506	325
Familias digitales: cómo acompañar a nuestros hijos e hijas en el buen uso de los videojuegos	431	258
Familias digitales: cómo prevenir, detectar y abordar los problemas derivados del juego de apuestas <i>online</i> en adolescentes	339	197
Familias digitales: Interactúa en la red y gestiona tu identidad digital (nivel avanzado)	591	385
Familias digitales: Interactúa, colabora y comparte en la red (nivel básico)	824	488
Familias digitales: potenciando el buen uso de las redes sociales en familia	912	475
Familias digitales: qué hacer si falla tu ordenador (2.ª Edición)	475	350
Familias digitales: qué hacer si falla tu tableta o móvil (2.ª edición)	520	372
Iniciación a las actividades desconectadas para el aula (. edición)	537	296
Inteligencia Artificial en el día a día (3.ª edición)	288	234
Inteligencia Artificial para el bien común (3.ª edición)	244	210
Menores y seguridad en la red (.4ª edición)	2531	953
Total	24.088	16.850

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

– SIMO Educación 2022

El INTEF dio a conocer las principales iniciativas y proyectos y colaboró con el desarrollo de ocho ponencias sobre tecnología educativa y una mesa redonda. Además de las gestiones para la certificación correspondiente de los docentes que completaran su permanencia en la feria, el INTEF participó en la valoración y entrega de los X Premios a la Innovación Educativa y Experiencias Docentes Innovadoras 2022.

– III Congreso Nacional Scientix²⁷¹

Desarrollado en convenio con la FECYT, se promovieron estrategias basadas en la investigación y la innovación que permiten mejorar la educación en el ámbito STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Reunió a un total de 160 asistentes, entre los que se encontraban 52 embajadores Scientix de la red nacional para este proyecto europeo, del que INTEF sigue actuando como punto nacional de contacto.

– Jornadas nacionales sobre el modelo curricular, competencial e inclusivo²⁷²

Organizadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y celebradas en Cuenca, congregaron a cerca de 500 docentes para dar formación en materia de la LOMLOE.

– I Congreso Nacional de Radio Escolar²⁷³

Promovido por el Ministerio de Educación y Formación Profesional a través del INTEF y la Fundación COPE, con la colaboración de la Junta de Extremadura y ASPA, y el patrocinio de la Diputación de Badajoz, tuvo lugar este encuentro en torno a las posibilidades educativas de la radio escolar.

271. < <https://intef.es/iniciativas/scientix/iii-congreso-nacional-scientix-2022> >

272. < <https://intef.es/formacion/eventos/jornadas-nacionales-sobre-el-modelo-curricular-competencial-e-inclusivo> >

273. < <https://intef.es/formacion/eventos/congreso-radio-escolar> >

Programas europeos de estancias profesionales para docentes y para centros educativos

La finalidad 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 profesionales docentes. Este programa comprende dos convocatorias, una que ofrece ayudas para estancias a profesorado español en centros educativos extranjeros y otra que sirve para seleccionar los centros educativos españoles que desean acoger a un docente extranjero de los países participantes en el programa.

A través de la Resolución del 23 de marzo de 2022²⁷⁴ de la Secretaria de Estado de Educación, se convocaron 117 plazas de estancias profesionales europeas en Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Italia, Irlanda, Malta, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suecia y Suiza, para profesorado perteneciente a los cuerpos de Maestros y Maestras de Educación Infantil y Primaria, Profesorado de Enseñanza Secundaria, Catedráticos y Catedráticas de Enseñanza Secundaria, Profesorado de Escuelas Oficiales de Idiomas, Catedráticos y Catedráticas de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesorado Técnico de Formación Profesional, Profesorado de Música y Artes Escénicas y Profesorado de Artes Plásticas y Diseño (ver **tabla B4.4.4**). El número de estancias que se llevaron a cabo fue de 110.

Tabla B4.4.4
Distribución, por países, de las estancias profesionales para docentes. Curso 2022-2023

Consejería	N.º de estrategias seleccionadas	Estancias realizadas
Alemania	12	9
Austria	2	1
Bélgica	2	2
Dinamarca	5	5
Estonia	2	2
Finlandia	10	11
Francia	22	21
Italia	10	9
Malta	2	2
Noruega	5	4
Países Bajos	4	4
Portugal	4	4
Reino Unido e Irlanda	30	29
Suecia	5	5
Suiza	2	2
Total	117	110

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

274. < BOE-B-2022-9128 >

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 19 de mayo de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación²⁷⁵), hubo un total de 229 solicitudes admitidas. Un total de 61 docentes extranjeros fueron acogidos en diferentes centros escolares de nuestro país.

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 anualmente teniendo en cuenta la detección de necesidades formativas realizadas por las Consejerías y 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 estos planes de formación presentados por las Consejerías para el curso 2023, unos fueron aprobados a efectos de certificación y otros fueron, además, subvencionados económicamente.

En la **tabla B4.4.5** se detallan las actividades formativas aprobadas y su coste. Son un total de 182 actividades aprobadas, lo que supuso una cantidad de 247.138,95 euros.

Tabla B4.4.5

Planes de formación de las Consejerías de Educación en el exterior. Actividades realizadas y gasto. Curso 2022-2023

Consejería	Actividades aprobadas	Gasto (euros)
Alemania	5	45.300,00
Andorra	8	5.350,00
Argentina	0	0,00
Australia	2	6.250,00
Bélgica	6	15.230,00
Brasil	6	6.953,92,00
Bulgaria	17	7.020,00
China	2	800,00
Estados Unidos	50	77.000,00
Francia	18	5.900,00
Italia	4	21.875,00
Marruecos	23	6.349,00
México	0	0,00
Polonia	16	0,00
Portugal	3	9.489,84
Reino Unido	10	7.360,00
Suiza	12	32.261,19
Total	182	247.138,95

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

275. < BOE-A-2022-9259 >

Formación mixta

Cursos de verano

La finalidad principal de esta convocatoria es actualizar las competencias pedagógicas y didácticas del profesorado, dirigiendo la formación al reconocimiento de las potencialidades de los estudiantes para su activa participación en la sociedad e impulsando su pleno desarrollo personal y profesional. Una de las claves para ello es la mejora de las competencias profesionales docentes, entendida dentro de un proceso continuo de aprendizaje y desarrollo profesional que requiere no solo la actualización pedagógica, didáctica y científica sobre las materias y áreas impartidas, sino también la comprensión de las distintas dimensiones involucradas en la educación y su interacción con una sociedad en permanente transformación.

A través de la Resolución de la Secretaría de Estado de Educación publicada el 18 de mayo de 2022²⁷⁶, se convocaron 528 plazas para la realización de doce cursos de verano para la formación permanente del profesorado que ejerce en niveles anteriores al universitario, en convenio con la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

La convocatoria contemplaba formaciones mixtas de 60 horas, de modo que, para cada curso, se combinaba una fase presencial de 30 horas desarrollada durante la primera o segunda semana del mes de julio en las ciudades de Cádiz, Mérida, Pontevedra, Santa Cruz de Tenerife, Santander y Valencia, junto con una fase en red de otras 30 horas que se extendió desde el 15 de septiembre de 2022 al 1 de diciembre de 2022, por lo que esta última fase queda referida al calendario 2022-2023.

Los cursos ofertados fueron los siguientes:

- Competencias digitales para un uso seguro y responsable de Internet.
- El camino hacia la sostenibilidad en los centros educativos.
- Didáctica de proximidad en infantil: la fuerza de lo cercano.
- Industria 4.0. Visión de la Empresa.
- Acércate al cosmos.
- Metodologías activas para el desarrollo de las competencias clave.
- Otra educación es posible en el aula de música.
- Educación afectivo-sexual.
- El arte como recurso educativo.
- Avanzando hacia la inclusión en el aula.
- Formación Profesional: nuevas apuestas.
- Curiosidad, asombro y emoción: educación STEAM.

Otras actividades

Actividades registradas en formación permanente

En el curso 2022-2023, se incluyeron en el Registro de Formación Permanente del Profesorado 1.348 actividades en las que participaron 38.306 docentes. De ellas, los servicios centrales del Ministerio de Educación y Formación Profesional inscribieron 513 actividades de las que se beneficiaron 19.069 participantes.

La educación y la formación a distancia

Entre los principios que sustentan el sistema educativo, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), 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 1. b)²⁷⁷.

276. < BOE-B-2022-15576 >

277. < BOE-A-2020-17264 artículo único >

A El artículo 3 del capítulo II del Título Preliminar 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.

B Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia

C El Centro para la Innovación y el Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD), dependiente de la Subdirección General de Orientación y Aprendizaje a lo Largo de la Vida, ofrece servicios de enseñanzas regladas a distancia en los distintos niveles educativos del Régimen General y Enseñanza de Idiomas a distancia.

D Atiende a estudiantes residentes en el extranjero o estudiantes en territorio nacional con circunstancias especiales acreditadas (familias itinerantes, deportistas de alto nivel o alto rendimiento, artistas, personal militar, etc.), que no pueden participar de una enseñanza presencial. Igualmente, presta servicios a las personas adultas que no pueden recibir enseñanza a través del régimen ordinario.

E El CIDEAD ha impartido desde su creación enseñanzas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Educación Secundaria de Personas Adultas. Igualmente se encarga de la elaboración de las pruebas de evaluación para las convocatorias anuales del Ministerio de Educación de pruebas de acceso a Ciclos Formativos de Formación Profesional, pruebas para la obtención del título de Bachiller para mayores de veinte años y las pruebas para la obtención del título de Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria para mayores de 18 años. Por otra parte, el CIDEAD tiene encomendada la tarea de actualización y elaboración de materiales para las Aulas de Lengua y Cultura Española (ALCE) y la gestión de las operaciones relacionadas con la publicación de dichos materiales en formato físico y digital.

F El Centro Integrado de Enseñanzas Regladas a Distancia (CIERD) se creó por el Real Decreto 789/2015, de 4 de septiembre, 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. Entre las funciones del CIDEAD, que dicho Real Decreto detalla en su apartado 2.1.c, se encuentra «La detección y el análisis de las necesidades de educación y formación de los diversos colectivos y el desarrollo de una oferta de enseñanzas a distancia acorde con estas necesidades». En esta labor de desarrollo, se implantaron en el curso 2019-2020 las enseñanzas de Formación Profesional a través del desarrollo de materiales específicos de enseñanza a distancia y la impartición por parte de docentes externos del CIERD del CIDEAD de un Ciclo de Grado Medio y un Ciclo de Grado Superior, ambos de la familia de Informática y Comunicaciones. En el curso 2020-2021 se amplió la oferta de formación profesional, impartiendo seis ciclos formativos de las familias de Energía y Agua e Informática y Comunicaciones. En el curso 2021-2022, se añadió a la oferta un ciclo formativo de la familia de Electricidad y Electrónica. En el curso 2022-2023 se incluyeron en la oferta formativa dos cursos de especialización de la familia de Informática y Comunicaciones y otro de la de Electricidad y Electrónica. Los materiales en línea de todos los ciclos formativos ofertados han sido desarrollados por el CIDEAD y puestos a disposición de todas las Comunidades Autónomas a través de la Plataforma de Gestión de Materiales de Formación Profesional del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Asimismo, durante el curso 2022-2023 se trabajó en el desarrollo de materiales en línea para dos ciclos formativos no impartidos por el CIDEAD.

El número de estudiantes matriculados en las enseñanzas regladas a distancia durante el curso 2022-2023, correspondiente al ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, así como al de las Comunidades Autónomas que lo demandaron, ascendió a 2.726.

En la **tabla B4.4.6** se observa que hubo 340 estudiantes matriculados en Educación Primaria, más 26 estudiantes que recibieron atención educativa presencial a través del programa de aulas itinerantes y 103 estudiantes matriculados en la modalidad flexible. En Educación Secundaria Obligatoria se matricularon 651 estudiantes, teniendo en cuenta tanto a los que estaban incluidos en estudios flexibles como a los que cursaban la Educación Secundaria de Adultos. También se muestran en la tabla los datos del número de estudiantes que cursaban Bachillerato en colegios privados españoles del exterior adscritos al CIDEAD: el Colegio Internacional Ágora 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 179 estudiantes que, junto con el resto de estudiantes de Bachillerato (375), ascendieron a un total de 554. De ellos, 29 fueron alumnos y alumnas de Centros de titularidad del Estado español en el exterior que cursaron materias de Bachillerato no impartidas en sus centros. En cuanto a la Formación Profesional, hubo un total de 1.055 estudiantes repartidos en cursos de acceso a ciclos formativos (51), Ciclos Formativos de Grado Medio (170), Ciclos Formativos de Grado Superior (646) y cursos de especialización (185).

Tabla B4.4.6
Distribución del número de estudiantes matriculados en las enseñanzas regladas a distancia a través del CIDEAD, por etapas y niveles educativos. Curso 2022-2023

	1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso	5.º curso	6.º curso	Total
Educación Primaria	43	62	58	50	63	64	340
Educación Primaria a través del programa Aulas Itinerantes	8	2	5	2	5	4	26
Educación Primaria flexible	10	10	15	27	25	16	103
Educación Secundaria Obligatoria	93	95	154	99	–	–	441
Educación Secundaria Obligatoria flexible	26	16	12	10	–	–	64
Educación de Personas Adultas a distancia ¹	36	22	53	35	–	–	146
Bachillerato	173	203	–	–	–	–	375
Bachillerato en colegios privados españoles en el extranjero	101	78	–	–	–	–	179
Curso de acceso de Ciclos Formativos de Grado Medio y preparación para la prueba de acceso a los ciclos de grado superior	51	–	–	–	–	–	51
Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional	133	37	–	–	–	–	170
Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional	500	146	–	–	–	–	646
Cursos de Especialización de Formación Profesional	185	–	–	–	–	–	185

1. Educación Secundaria de 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 al conjunto a los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria.

–. Dato no aplicable a esta categoría.

Fuente: Subdirección General de Orientación y Aprendizaje a lo largo de la vida del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Materiales

Durante el curso 2022-2023 en el CIDEAD crearon o actualizaron los materiales en línea de 13 módulos profesionales incluidos en ciclos formativos. Se tradujeron al inglés los materiales en línea de 7 módulos profesionales impartidos por el CIDEAD y se pusieron a disposición de las Comunidades Autónomas en la Plataforma de Gestión de Materiales de Formación Profesional.

Evaluaciones de diagnóstico

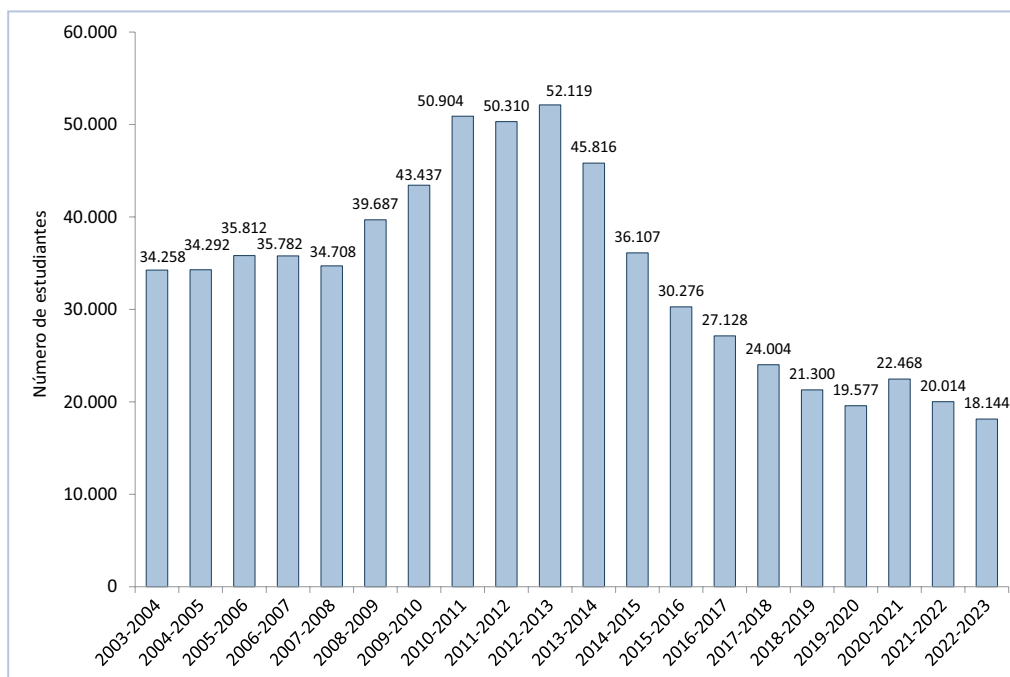
La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOMLOE), en su Título VI, introduce modificaciones en las Evaluaciones de diagnóstico que se han desarrollado en «La evaluación del sistema educativo», en el epígrafe D3 del presente INFORME. Según el calendario de implantación de la LOMLOE, las evaluaciones de diagnóstico comenzarán a aplicarse en el curso escolar en el que se implanten los cursos 4.º de Educación Primaria y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria.

Programa That's English!

El programa That's English! para la enseñanza del inglés a distancia, del que es titular el actual Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, y que se desarrolla en colaboración varias Comunidades Autónomas, tuvo una matrícula de 18.144 estudiantes en el curso 2022-2023, lo que supuso una disminución del 9 % con respecto al curso anterior. La evolución del número total de estudiantes del programa en los últimos 20 años, se muestra en la **figura B4.4.2**.



Figura B4.4.2
Programa That's English! Evolución del número de estudiantes. Cursos 2003-2004 a 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Orientación y Aprendizaje a lo largo de la vida del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A la oferta del curso «Exam Prep», destinado a la preparación de las pruebas de certificación que trabaja las destrezas evaluadas en estas y que fue lanzado en el curso 2021-2022 únicamente en la Comunidad foral de Navarra, se unieron durante el curso 2022-2023 Canarias, Cantabria, Comunidad de Madrid e Illes Balears. Simultáneamente, se dio continuidad a los trabajos de desarrollo informático de la plataforma en línea de That's English! y a la actualización de sus contenidos, especialmente en los de los niveles A.

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 «FP a distancia»²⁷⁸ 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 Autónomas. 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.

Desde el curso 2019-2020 el CIDEAD pone a disposición de las Comunidades Autónomas los materiales desarrollados y actualizados de 153 módulos de ciclos formativos y cursos de especialización de Formación Profesional de las familias de Electricidad y Electrónica, Energía y Agua, Informática y Comunicaciones y Mecatrónica Industrial, así como los de los cursos de acceso a grado medio y el curso de preparación de la prueba de acceso a ciclos Formativos de Grado Superior, de los que 20 se han elaborado, actualizado o traducido durante el curso 2022-2023.

278. < <https://www.educacionyfp.gob.es/fpadistancia/inicio.html> >

Aula Mentor

Aula Mentor²⁷⁹ es un programa del ahora Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes para la formación abierta, flexible y a distancia a través de Internet, dirigido a personas adultas. El programa está especialmente dedicado a promover el reconocimiento social de los aprendizajes no formales; orientar sobre la acreditación de dichos aprendizajes; 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.

El Ministerio suscribe el convenio preceptivo con aquellas Comunidades Autónomas, entidades locales territoriales y otras organizaciones nacionales e internacionales, interesadas en ser entidades colaboradoras en la implantación del Programa 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.

Su oferta formativa se organiza en áreas formativas referenciadas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y diseñadas con objeto de mejorar las competencias personales y profesionales de los potenciales destinatarios de esta modalidad de enseñanza. Sus objetivos principales son:

- Ofrecer a la población adulta una vía alternativa de aprendizaje no reglado, sin requisitos académicos o profesionales previos, personalizable y ajustada a las necesidades de formación permanente, que contribuya al desarrollo y mantenimiento funcional de las competencias personales y profesionales, y a la cualificación o recualificación de la población activa (ocupada y desempleada) en los términos que demanda una sociedad cambiante e interconectada.
- Contribuir a reducir la brecha digital y promover la igualdad de acceso a la formación permanente, con independencia de la edad, género, procedencia, situación personal o laboral, nivel socioeconómico o cultural de la persona adulta, aprovechando para ello las potencialidades de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de aprendizaje a distancia.
- Reforzar la acción integral de ampliación de las oportunidades de aprendizaje y el fortalecimiento de las condiciones educativas y socioculturales de las zonas donde se ubican las Aulas Mentor, preferentemente de escasa densidad de población, mediante la implantación contextualizada del Programa.

En cumplimiento de tales objetivos, Aula Mentor se convierte en una medida que facilita la aplicación de la recomendación del Consejo Europeo sobre «Itinerarios de mejora de competencias» y la «Nueva Agenda Europea de Capacidades para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia» para convertir en realidad el aprendizaje a lo largo de la vida e implementar el principio uno del pilar europeo de derechos sociales referido a educación, formación y aprendizaje permanente.

Aula Mentor se apoya en el funcionamiento de dos infraestructuras: las Aulas Mentor (espacios físicos dotados de equipamiento, recursos informáticos y acceso a la red internet) y la plataforma de gestión y formación (entorno virtual). Las aulas son una de las notas distintivas del Programa. Es donde se informa sobre la oferta formativa, se presta apoyo al proceso de matriculación y se orienta en el uso de la plataforma y acerca del valor de uso de esta oferta no reglada. Las aulas, desde esta perspectiva, funcionan como centros de recursos, pero también como lugares de información y orientación, socialización y desarrollo de experiencias de aprendizaje compartido e intergeneracional.

Durante el curso 2022-2023 la red de Aulas Mentor ha experimentado un notable crecimiento a través de la convocatoria de ayudas que, desde la Secretaría General de Formación Profesional, se han resuelto para subvencionar la creación de nuevas Aulas Mentor dependientes de entidades locales territoriales y entidades públicas dependientes de las entidades locales territoriales. Son ayudas que apoyan la acción de las entidades locales para mejorar las competencias digitales y la cualificación profesional de su población, sobre todo si están afectadas por procesos de despoblación y pretenden reforzar los activos del mundo rural. El Programa Aula Mentor se ha incorporado al IV Plan de Gobierno Abierto como iniciativa 7.3 *Reducción de la brecha digital: formación y acreditación de competencias de la mujer rural*.

279. < <https://www.aulamentor.es> >

Asimismo, la red de aulas se ha complementado con la creación de un nuevo recurso denominado Mentor Unidad de Orientación Profesional con el objetivo de facilitar el acceso a un servicio específico de orientación profesional que informe y oriente a la población adulta sobre los requisitos que hay que cumplir y los procesos previos a la inscripción en el procedimiento de acreditación de competencias profesionales adquiridas por experiencia profesional o vías no formales o informales.

La **tabla B4.4.7** resume la presencia de Aula Mentor en España y en países iberoamericanos durante el curso 2022-2023, y muestra la distribución por países del número de aulas y del número de matrículas.

Tabla B4.4.7
Aula Mentor. Número de aulas y número de matrículas. Curso 2022-2023

	Número de aulas	Número de matrículas
España	1.301	9.025
Honduras	5	1.311
Nicaragua	7	624
Panamá	4	3.312
UOP	100	
Total	1.417	14.272

Fuente: Subdirección General de Orientación y Aprendizaje a lo largo de la vida del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Las tecnologías de la información y la comunicación

La competencia digital es básica para que nuestra sociedad esté mejor formada, con un buen nivel competencial y sea más justa, comprometida y próspera. Así se refleja en la Agenda Digital 2025 para España, que incluye el «Plan Nacional de Competencias Digitales», con siete líneas de actuación entre las que destacan para el ámbito educativo, la Digitalización de la Educación y el desarrollo de las competencias digitales para el aprendizaje en la Educación. Otra referencia es el «Plan de Acción de la Educación Digital 2021-2027» publicado por la Comisión Europea y el Mecanismo de Recuperación y Resiliencia, que permitirá una inversión en España superior a los 1.300 millones de euros para la digitalización de las etapas educativas no universitarias.

La concreción de esta digitalización a nivel del Ministerio de Educación y Formación Profesional es el «Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Sistema Educativo» (Plan #DigEdu). Este plan incluye actuaciones orientadas a los centros educativos y a todos los miembros de la comunidad educativa:

- Línea 1: Desarrollo de la Competencia Digital Educativa (centros, docentes y alumnado).
- Línea 2: Digitalización del Centro Educativo. Plan Digital de Centro.
- Línea 3: Creación de Recursos educativos en formato digital.
- Línea 4: Metodologías y competencias digitales avanzadas.

Línea 1: Desarrollo de la Competencia Digital Educativa (centros, docentes y alumnos)

En esta línea está orientada al desarrollo de las siguientes competencias digitales:

- a. Competencia Digital del Alumnado: desarrollo competencial del currículo. Mención expresa a la competencia digital en el perfil de salida, presente en todas las áreas y materias.
- b. Competencia Digital Docente: el nuevo marco se completó en diciembre de 2021, fue aprobado por la Conferencia Sectorial el 30 de marzo de 2022 y se publicó en BOE de 16 de mayo de 2022 mediante Resolución de 4 de mayo de 2022. Este documento es una referencia para administraciones educativas y docentes en la mejora de su competencia digital y su actualización contempla el marco europeo #DigCompEdu. El Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia prevé la formación del profesorado en competencia digital hasta alcanzar en 2024 un 80 % de los 700.000 docentes acreditados. Esta acción

forma parte del PCT para la Mejora de la Competencia Digital Educativa (PCT #CompDigEdu). El presupuesto total de este es de 301 millones de euros.

- c. Competencia Digital de los centros educativos: es vital entender la digitalización de la educación desde el prisma del centro educativo, como unidad referente del aprendizaje y la enseñanza. Por ello, la digitalización de los centros se deberá articular a través del Plan Digital de Centro, que diseñará cada uno de los centros educativos españoles que imparta enseñanzas oficiales no universitarias, tomando como referencia el marco europeo de las organizaciones digitalmente competentes (marco #DigCompOrg) y la herramienta de análisis SELFIE, en cuyo diseño y fase de pruebas España ha tenido un papel muy activo. En el PCT para la Mejora de la Competencia Digital Educativa (PCT #CompDigEdu) existe el compromiso por el que 22.000 centros elaborarán su Plan Digital de Centro.

Acciones de la línea 1

Competencia digital educativa

La Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 (2018/C 189/01)²⁸⁰ sirve de referencia para determinar las competencias que es preciso adquirir para desarrollar y ampliar los aprendizajes a lo largo de toda la vida y se definen como «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 estructura atendiendo al Marco de Competencia Digital para la Ciudadanía (DigComp) y 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».

La ponencia dependiente del Grupo de Trabajo de Tecnologías del Aprendizaje, constituida en enero de 2021 por representantes de todas las Comunidades Autónomas y coordinada por el INTEF, concluyó en diciembre de 2021, su trabajo de revisión del marco de competencia digital docente aprobado en 2020, basado en el DigComp, e hizo la propuesta de un nuevo marco que adopta un punto de partida centrado en las competencias profesionales. Este nuevo marco fue aprobado por acuerdo del 30 de marzo de la Conferencia Sectorial de Educación y publicado mediante Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial²⁸¹ y es una adaptación del Marco europeo de competencias digitales de los educadores (DigCompEdu)²⁸² al contexto español de la educación formal.

Con el fin de alinearse con el marco europeo se ha mantenido su estructura en áreas y competencias y la nomenclatura empleada para hacer referencia a los distintos niveles de desarrollo de la competencia. Sin embargo, presenta variaciones significativas:

- La incorporación de la normativa sobre protección de datos personales y sobre protección integral de la infancia y de la adolescencia frente a la violencia.
- El tratamiento diferenciado de la seguridad, la protección de datos y la privacidad, por una parte, y el respeto a los derechos de propiedad intelectual por otra.
- La participación docente, empleando las tecnologías digitales, en las funciones de coordinación, organización, gestión y dirección de los centros educativos.
- La actualización de las competencias del área 6, relativas a las competencias pedagógicas requeridas para el desarrollo de la competencia digital del alumnado, tomando como referencia el nuevo currículo y la versión 2.2 del DigComp²⁸³.
- La aplicación de un modelo de progresión basado en las distintas fases de desarrollo de la carrera profesional que permita asegurar un nivel adecuado y suficiente de competencia digital desde el comienzo del ejercicio de la docencia.

280. < https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.SPA&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC >

281. < BOE-A-2022-8042 >

282. < DigCompEdu >

283. < DigComp 2.2 >

A
B
C
D
E
F

Con el fin de integrar las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se ha mantenido en funcionamiento el espacio de apoyo a la educación digital ConectaTIC²⁸⁴ durante el curso 2022-2023. Este espacio nació a partir de la temprana iniciativa del 14 de marzo de 2020 denominada «Recursos para el aprendizaje en línea», ampliando los materiales publicados y manteniendo de forma continuada canales de intercambio y consulta. Asimismo, y de forma complementaria, se mantiene continuamente actualizado el Kit Digital²⁸⁵ que sirve de complemento y ayuda a las actividades formativas.

En relación con la Competencia Digital de Centros, se ha mantenido la colaboración con la Comisión Europea a través del Joint Research Centre (JRC) de Sevilla para el uso de la herramienta SELFIE con el objeto de apoyar los procesos de autorreflexión de los centros educativos sobre su nivel de uso e integración de las tecnologías en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y de gestión; es decir, sobre el desarrollo de la competencia digital de los centros educativos. En la actualidad se hace un uso intensivo de SELFIE en los centros educativos en España.

Durante 2022-2023, se ofertó la cuarta edición del MOOC «Diseña el Plan Digital de tu Centro» desarrollado entre el 13 de septiembre y el 20 de octubre de 2022 con 1.802 participantes. Esta actividad de formación abierta tiene el objetivo de presentar la herramienta de autodiagnóstico SELFIE para, a partir de los resultados, diseñar de forma participativa un plan que desarrolle la estrategia digital del Proyecto Educativo y contribuya al proceso de transformación digital de los centros.

Línea 2: Digitalización del Centro Educativo. Plan Digital de Centro

Las medidas incluyen la mejora de la disponibilidad de medios digitales para la enseñanza y el aprendizaje –reduciendo aún más la brecha digital en el alumnado–, la mejora de las dotaciones digitales de las aulas de los centros educativos y la capacitación técnica de los docentes.

Acciones de la línea 2

Educa en Digital

El 29 de junio de 2020 se suscribió el convenio entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional, el Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital y la Entidad Pública Empresarial Red.es, para la ejecución del programa «Educa en Digital»²⁸⁶, mediante acciones para apoyar la transformación digital del sistema educativo. Uno de sus objetivos era dotar a los centros educativos de más de 500.000 equipos con conectividad. Finalmente, se han entregado más de 600.000 equipos en diferentes formatos y más de 300.000 armarios de carga, alcanzando, en 2023, el 100 % de los objetivos de la iniciativa 1 del Convenio.

A lo largo de 2023 se han ido cerrando los convenios tripartitos con las Comunidades Autónomas derivados del convenio marco del programa, al haberse alcanzado el 100 % de los objetivos de la iniciativa, quedando solo en vigor el Convenio Marco en cuyas comisiones de seguimiento también están representadas las Comunidades Autónomas, además de los promotores de su desarrollo.

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»²⁸⁷ se encuentra el programa «Escuelas Conectadas»²⁸⁸ en el que participan de forma coordinada el Gobierno y las Comunidades Autónomas mediante licitaciones públicas dirigidas al sector de las telecomunicaciones.

El 30 de marzo de 2015 se firmó el convenio marco de colaboración entre el Ministerio de Industria, 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. Se realizan 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

284. < ConectaTic >

285. < Kit Digital >

286. < Educa en Digital >

287. < <http://educalab.es/intef/tecnologia/infraestructuras-tecnologicas/conectividad-centros-escolares> >

288. < <https://intef.es/tecnologia-educativa/escuelas-conectadas> >

o 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 se hace a través de la RedIRIS, red académica y de investigación española, cuya función 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. Posteriormente, se llevaron a cabo los procesos de licitación para las Comunidades Autónomas que se incorporaban al programa y la ejecución de las acciones derivadas de estos.

Desde su inicio suscribieron convenio todas las Comunidades Autónomas, salvo Aragón, Comunidad Foral de Navarra y País Vasco, aunque se considera a las tres Comunidades beneficiarias del mismo en lo que respecta a las líneas de comunicación y, por lo tanto, están incluidas en las estadísticas correspondientes de tráfico cursado, tanto entrante como saliente. La vigencia del convenio y sus sucesivas prórrogas finalizó el 30 de marzo de 2023 pero, habiendo actuaciones pendientes de finalizar en algunos centros educativos, la Comisión de Seguimiento, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 49 h) de la Ley 40/2015, de 1 de octubre, acordó un plazo límite, improrrogable, de finalización de las actuaciones pendientes, estableciendo este en el 30 de junio de 2024, acuerdo que fue suscrito por las partes con fecha 24 de febrero de 2023.

En la **tabla B4.4.8** se detalla el número de centros escolares y de estudiantes que se beneficiaron de este programa.

Tabla B4.4.8¹

Escuelas Conectadas. Número de centros escolares y de estudiantes beneficiarios del programa, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

Comunidad Autónoma	Centros escolares	Alumnado
Andalucía	2.898	1.141.762
Asturias, Principado de	306	95.160
Baleares, Illes	292	125.931
Canarias	773	244.635
Cantabria	172	58.737
Castilla y León	887	205.631
Castilla-La Mancha	872	276.773
Cataluña	1.143	423.013
Comunitat Valenciana	969	284.622
Extremadura	543	130.655
Galicia	983	278.698
Madrid, Comunidad de	1.135	543.037
Murcia, Región de	561	239.762.
Rioja, La	110	50.680
Ceuta	30	19.531
Melilla	24	17.218
Total	11.694	4.135.845

1. Aragón, la Comunidad Foral de Navarra y el País Vasco no han suscrito el convenio.

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Programas y actuaciones vinculadas al Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia

En el desarrollo de este Plan hay previstos 996 millones de euros destinados a la adquisición de más de 300.000 dispositivos portátiles para la reducción de la brecha digital de acceso por parte del alumnado (150 millones de euros), la instalación, actualización y mantenimiento de los Sistemas Digitales Interactivos (SDI) en más de 240.000 aulas de centros educativos (827 millones de euros), y la capacitación técnica del profesorado en el funcionamiento de las dotaciones que reciban los centros educativos (19 millones de euros). Todas estas acciones se llevarán a cabo gracias al PCT para la Digitalización del Ecosistema Educativo (PCT #EcoDigEdu), articulado desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional y que permitirá su ejecución en colaboración con las Comunidades Autónomas.

Línea 3: Creación de Recursos educativos en formato digital

El ahora denominado Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes tiene en funcionamiento la web Recursos Educativos para el Aprendizaje en Línea, donde se ofrece al profesorado, a las familias y al alumnado información sobre diferentes tipos de recursos (materiales curriculares, itinerarios didácticos, ConectaTIC, plataformas, herramientas, etc.), que están a su disposición para ser utilizados en línea. Igualmente, se fomenta su creación a través de la herramienta de autor eXeLearning, promovida y adaptada desde el INTEF con la colaboración de Comunidades Autónomas (Andalucía y Extremadura). Se crearán y actualizarán recursos de uso gratuito por parte de toda la comunidad educativa, incluyendo recursos para el uso seguro de los medios digitales, entre los que destacan los incluidos en la web AseguraTIC.

A continuación se desarrollan más ampliamente las acciones realizadas en esta línea.

Acciones de la línea 3

Espacio Procomún de contenidos en abierto

Uno de los ejes de trabajo del INTEF es la puesta a disposición de la comunidad docente de Recursos Educativos Abiertos (REA) para su utilización y reutilización en el aula por medio del espacio Procomún²⁸⁹. La plataforma incorpora una red social profesional integrada con los recursos educativos de que dispone, entre otras funcionalidades, de espacio específico (comunidades de aprendizaje) para la interacción educativa entre docentes.

A lo largo del curso de referencia de este INFORME, se continuó impulsando que los usuarios registrados compartiesen sus materiales educativos en esta red de recursos educativos en abierto, con la incorporación de más de más de 1.300 nuevos usuarios y usuarias.

Procomún tiene integrado un Banco Multimedia que 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 licencias Creative Commons que permiten un uso del contenido, siempre y cuando se reconozca adecuadamente su autoría y, si se transformara o se crea un material nuevo a partir de él, su difusión se realizaría bajo este mismo tipo de licencia.

En la **tabla B4.4.9** se recogen las cifras de interés del espacio Procomún.

Tabla B4.4.9
Procomún. Número de visitas, Recursos Educativos Abiertos, usuarios y usuarias registrados.
Curso 2022-2023 y desde el inicio del servicio (año 2015)

	Curso 2022-2023	Desde el inicio (año 2015)
Número de visitas a la web	1.608.178	14 304 135
Número de Recursos Educativos Abiertos (REA)*	1.960	35.522
Número de usuarios y usuarias registrados	2.363	51.233

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

289. < <https://procomun.intef.es> >

Web y redes sociales

Durante el curso escolar 2022-2023 se mantuvo la estrategia de disponer de un portal web educativo único para el INTEF, que da acceso a todos los proyectos educativos relacionados con la formación del profesorado, los recursos educativos y la tecnología educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional. En la misma línea, se ha mantenido la presencia en redes sociales como medio de interacción con la comunidad educativa.

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 B4.4.10 y B4.4.11**.

Tabla B4.4.10
Portal INTEF.es. Número de personas seguidoras de las redes sociales. Curso 2022-2023

Red social	Personas seguidoras
Facebook	45.484
X	207.811
YouTube	35.158
Total	288.453

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla B4.4.11
Portal INTEF.es. Número de visitas y de usuarios y usuarias de los sitios web integrados en el portal. Curso 2022-2023

Sitio web	Páginas visitadas	Número de usuarios y usuarias
INTEF.es	4.689.226	2.339.479
eXeLearning	500.343	201.890
Aula del futuro	476.455	123.840
Procomun	1.608.178	298.603
CEDEC	6.426.504	1.848.001
CodeIntef	203.272	96.635
La Aventura de Aprender	239.467	103.068
eTwinning	168.230	3.855
Total	14.311.675	5.015.371

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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 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. Todos ellos ponen materiales educativos a disposición de los docentes con licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y modificación.

A continuación se describe cada uno de ellos:

Experiencias educativas inspiradoras

Experiencias Educativas Inspiradoras²⁹⁰ es una biblioteca digital de experiencias que documenta 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. Esta sección incorpora un ágil buscador (etapa, materia, metodología) para facilitar su localización.

Durante el curso 2022-2023 se publicaron 36 nuevas experiencias.

290. < <https://intef.es/recursos-educativos/experiencias-educativas-inspiradoras> >

Observatorio de Tecnología Educativa

El Observatorio de Tecnología Educativa²⁹¹ es una biblioteca digital de artículos escritos con la finalidad de favorecer la innovación digital en el aula. Creados por docentes para docentes, en todos ellos se presenta una herramienta digital y una propuesta para su aplicación didáctica y metodológica que concluye con una valoración del autor y autora y una recomendación final. La localización de los artículos se facilita a través de un buscador clasificado por: tipología (de la herramienta digital), producto final y metodología.

Durante el curso 2022-2023 se publicaron 22 nuevos artículos.

EDUcharlas

Esta iniciativa nació en 2019 con el objetivo de establecer un canal de comunicación abierto con los docentes sobre temas educativos de actualidad. Consiste en un programa de encuentros en la red con personas expertas sobre temas de interés educativo, que se emite en directo a través de Internet con interacción a través de chat y que puede verse con posterioridad, tanto en el canal de YouTube de INTEF²⁹² como en el espacio web EDUcharlas²⁹³.

La colección se ha incrementado en 8 nuevos vídeos durante el curso 2022-2023.

AseguraTIC

El portal AseguraTIC²⁹⁴ se puso en funcionamiento en 2019, y es fruto de una iniciativa promovida por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Agencia Española de Protección de Datos que, además, cuenta con la participación y colaboración de entidades públicas y privadas. Entre todas han aportado una amplia colección de materiales, relacionados con la seguridad del menor en los medios digitales, que tratan cuestiones de indudable interés para una relación saludable de la infancia y juventud con los medios digitales: la seguridad digital, la privacidad y la protección de los datos, el acoso en Internet, la adicción a las tecnologías, etc. AseguraTIC es un portal dirigido al alumnado, familias, docentes, Administraciones educativas y cualquier persona interesada en el uso seguro de la tecnología. En la actualidad, cuenta con 492 recursos.

Recursos para el aprendizaje en línea

Se puso en marcha el sitio «Recursos para el aprendizaje en línea»²⁹⁵ en marzo de 2020, coincidiendo con la suspensión temporal de la actividad lectiva presencial a causa de la crisis provocada por la COVID-19. Ofrecía inicialmente acceso a una serie de recursos de distinta tipología que servían de apoyo al profesorado durante el periodo de enseñanza a distancia: materiales curriculares, apoyo digital, modelos de buenas prácticas y recomendaciones, etc.

Esta iniciativa se consolida y evoluciona, incorporando nuevos proyectos conformados por materiales educativos de elaboración propia, y con cambios en su denominación y estructuración.

En el curso 2022-2023, se consideró que el proyecto ya no era necesario y se abordó una reestructuración de los contenidos que ha conllevado el cierre de este espacio, pero permitiendo que los subproyectos que lo constituían se desarrollen de modo independiente: «Itinerarios didácticos», «INTEF, cámara y acción» y MatesGG.

El proyecto «Itinerarios didácticos»²⁹⁶ se desarrolla en el marco del programa «Educa en digital», para ofrecer un repositorio de recursos educativos digitales abiertos de carácter curricular para diversas materias. Los materiales se presentan organizados modularmente en secuencias de aprendizaje y están destinados a diversas materias de las etapas de Primaria y ESO. Todos estos recursos, diseñados por el profesorado, se aportan con una licencia abierta (Creative Commons Reconocimiento-CompartirIgual) y han sido elaborados con eXeLearning, un editor de recursos educativos interactivos, gratuito y de código abierto. Durante el curso 2022-2023 la oferta se incrementó en 257 itinerarios nuevos.

291. < <https://intef.es/recursos-educativos/observatorio-de-tecnologia-educativa> >

292. < <https://www.youtube.com/user/Educacionlab> >

293. < <https://intef.es/formacion/educcharlas> >

294. < <https://intef.es/recursos-educativos/aseguratic> >

295. < <https://intef.es/recursos-educativos/recursos-para-el-aprendizaje-en-linea> >

296. < <https://intef.es/recursos-educativos/itinerarios-didacticos> >

El proyecto «INTEF, cámara y acción»²⁹⁷, integrado en REAL, y que se presenta con más detalle en el apartado sobre televisión educativa de este mismo documento, ofrece acceso a una amplia colección de vídeos, a través de los cuales se trabajan contenidos curriculares de diversas materias de Educación Primaria con un enfoque lúdico y divertido. El número de nuevos videos publicados durante el curso 2022-2023 fue de 457.

El proyecto MatesGG (Matemáticas con GeoGebra)²⁹⁸ está desarrollado por la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (FESPM) en colaboración con el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) y el Centro Internacional de Encuentros Matemáticos (CIEM). Pone a disposición del profesorado una selección de materiales educativos elaborados con la herramienta GeoGebra a través de unas guías didácticas creadas con la herramienta de autor eXeLearning²⁹⁹. En estas guías el profesorado encuentra información detallada sobre el recurso educativo: información curricular, propuestas de uso, material complementario, el archivo fuente de la guía (gracias al cual podremos editar, modificar y adaptar la guía a nuestras necesidades), así como el propio recurso en modo interactivo. El número de guías publicadas durante el curso 2022-2023 ascendió a 442.

En la **tabla B4.4.12** se ofrecen algunos datos del acceso a los sitios web de estas iniciativas durante el curso 2022-2023 y desde sus inicios.

Tabla B4.4.12
Recursos para el aprendizaje en línea. Número de visitas de los sitios web

Web	Número de visitas. Curso 2022-2023	Número de visitas desde el inicio (año 2015)
Recursos Educativos para el Aprendizaje en Línea	80.708	1.642.937
Itinerarios didácticos	49.299	157.666
INTEF, cámara y acción	9.783	31.138
MatesGG	21.303	60.765

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Proyecto EDIA

El Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC)³⁰⁰ es un organismo dependiente del ahora Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, a través del INTEF, y del Gobierno de Extremadura, a través de su Consejería de Educación y Empleo.

Una de sus líneas fundamentales, junto con la coordinación de los desarrollos de la herramienta de autor de software libre eXeLearning, es el desarrollo y experimentación en el aula de recursos educativos abiertos a través del Proyecto Educativo, Digital, Innovador y Abierto (EDIA)³⁰¹. 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 materiales educativos que desarrollen un aprendizaje competencial.

Las principales líneas de trabajo desarrolladas durante el curso de referencia de este INFORME fueron:

- Publicación de nuevas secuencias didácticas libres para su utilización en el aula, alineadas con las situaciones de aprendizaje descritas en la LOMLOE.

297. < <https://intef.es/recursos-educativos/intef-camara-accion> >

298. < <https://intef.es/recursos-educativos/matesgg> >

299. < <https://exelearning.net> >

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

301. < <https://cedec.intef.es/proyecto-edia> >

A
B
C
D
E
F

- Banco de rúbricas y otros documentos. Se publicaron nuevos 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.
- Seguimiento de la utilización de las secuencias didácticas EDIA. Los resultados de esta línea de trabajo se plasman en la red de centros 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 docentes que utilizan los REA del proyecto EDIA en el aula generaron un «claustro 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.
- Reconocimiento a creadores y aplicadores. Se otorgaron insignias digitales al profesorado que crea, aplica o modifica recursos EDIA, individualmente o de forma colaborativa.
- Reconocimiento a centros. Se otorgaron los Distintivos EDIA a aquellos centros comprometidos con la transformación metodológica y digital a través de la utilización sistemática de recursos del proyecto EDIA en sus aulas.
- Difusión de las líneas de trabajo de CEDEC por medio de acciones formativas, creación de vídeos y dinamización de redes sociales y asistencia a eventos.

[eXeLearning](#)

CCEDEC coordina y supervisa el desarrollo de [eXeLearning.net](https://exelearning.net)³⁰², herramienta de creación de contenidos. Es de *software* libre, gratuita y multiplataforma, lo que permite el acceso, modificación y adaptación de contenidos a cualquier persona. En su desarrollo colaboran instituciones públicas y privadas y grupos de docentes que, de manera voluntaria, ofrecen su tiempo y conocimiento para esta experiencia. Además, existe una comunidad que apoya y soporta esta herramienta que se ha traducido a 12 idiomas.

Los avances realizados en el curso 2022-2023 fueron los siguientes:

- Mejora de la versión *online* de eXeLearning gracias a las aportaciones que realizó la Junta de Extremadura en su instalación de este código.
- Continuación del desarrollo del nuevo código de eXeLearning, acción derivada del convenio firmado entre INTEF, Consejería de Educación, Ciencia y Formación Profesional de la Junta de Extremadura y Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía para la renovación del código de eXeLearning.
- Firma de un protocolo general de actuación para el desarrollo y difusión de eXeLearning con varias Comunidades Autónomas, fomentando el uso de la herramienta y la creación de REA por parte de los docentes y las administraciones.
- Contacto con todas las Comunidades Autónomas para la firma de un protocolo general de actuación para el desarrollo y difusión de eXeLearning.

[Aplicación web para la gestión de bibliotecas escolares \(AbiesWeb\)](#)

La aplicación AbiesWeb es el sistema integrado de gestión de las bibliotecas escolares para los centros educativos no universitarios, desarrollada por el ahora Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes a través del INTEF. Se proporciona de forma gratuita a las Comunidades Autónomas que lo soliciten, pres-tándoles apoyo en la implantación, mantenimiento y resolución de incidencias. Los usuarios y usuarias de AbiesWeb en un centro educativo de una Comunidad Autónoma acceden al servicio a través de Internet.

Durante el curso 2022-2023 se continuó apoyando las instalaciones multicentro, el mantenimiento de la aplicación mediante la publicación periódica de nuevas versiones de descarga automática. La información y el servicio se ofrecen a través del «Portal Abiesweb.es»³⁰³.

302. < <https://exelearning.net> >

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

Los datos del número de centros que usaron la aplicación AbiesWeb en el curso 2022-2023 quedan reflejados en la **tabla B4.4.13**.

Tabla B4.4.13
AbiesWeb. Número de centros que utilizaron la aplicación. Curso 2022-2023

	Número de centros
Aragón	398
Asturias	323
Balears, Illes	242
Canarias	376
Cantabria	244
Castilla-La Mancha	713
Madrid, Comunidad de	1.229
Navarra, Com. Foral de	203
Rioja, La	146
Ceuta	31
Melilla	29
Exterior	64
Total	3.998

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Televisión educativa y producción de recursos audiovisuales: La aventura del saber, La aventura de aprender, Aprendemos en CLAN e INTEF, cámara y acción

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del INTEF, gestionó dos convenios de coproducción con la Corporación Radiotelevisión Española (RTVE) de programas de televisión educativa como apoyo al sistema educativo y a la labor docente en todos los niveles, favoreciendo la producción y el uso de recursos audiovisuales y multimedia y propiciando metodologías didácticas innovadoras.

El primer convenio dio lugar a la coproducción del programa *La aventura del saber* de Radio Televisión Española, que se emite en la 2 de TV, cuyo objetivo es la formación y la divulgación mediante entrevistas y series documentales. A partir de él se viene desarrollando desde 2016, un proyecto de carácter más amplio e inclusivo: *La aventura de aprender*³⁰⁴, en el que los contenidos audiovisuales se ponen a disposición de los docentes con licencias de uso Creative Commons. Este espacio web recoge el material audiovisual generado en el convenio y le añade información, siempre relacionado con el aprendizaje, ofreciendo 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, ambientes, espacios y agentes hacen funcionar las comunidades.

Durante el curso 2022-2023 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 propuestas en las secciones siguientes:

- «Cómo hacer...». Proyectos de colaboración y cooperación. Se publicaron 11 nuevas guías sumando, así, un total de 70.
- «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. Se publicaron 2 nuevas guías haciendo un total de 17 en la colección.

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

A

El número de experiencias (vídeos) publicadas desde el inicio son 660, siendo 52 las publicadas en el curso de este INFORME.

B

El segundo convenio se firmó en 2020, como continuación de la iniciativa *Aprendemos en casa*, llevada a cabo durante los meses de confinamiento. El programa de televisión *Aprendemos en Clan*³⁰⁵ dirigido en esta ocasión a menores de 6 a 12 años, se empezó a emitir en noviembre de ese año en la cadena CLAN.

C

A partir del material audiovisual curricular del programa televisivo *Aprendemos en Clan* se puso en marcha *INTEF, cámara y acción*, que ofrece acceso a una amplia colección de vídeos didácticos, a través de los cuales se trabajan contenidos curriculares de diversas materias de Educación Primaria con un enfoque lúdico y divertido. Para potenciar las posibilidades pedagógicas de los materiales audiovisuales, cada programa lleva asociada una guía (elaborada también con eXeLearning) en la que se aporta información relevante relacionada con cuestiones de tipo didáctico.

D

E

F

En el curso escolar 2022-2023, el programa se amplió con una nueva sección denominada «El debate», en la que los estudiantes de centros educativos de Primaria son los protagonistas y debaten con expertos sobre temas que les preocupan e interesan.

Línea 4: Metodologías y competencias digitales avanzadas

En la actualidad, estas competencias avanzadas en el ámbito educativo incluyen desarrollar habilidades en pensamiento computacional e inteligencia artificial, así como la explotación de metodologías activas potenciadas a través del uso de las tecnologías digitales y de espacios de aprendizaje flexibles y personalizados a los centros educativos particulares. En este campo, la personalización del aprendizaje y las soluciones que incorporan inteligencia artificial adquieren una especial relevancia.

Acciones de la línea 4

Aula del Futuro

El Aula del Futuro (AdF)³⁰⁶ es un proyecto coordinado por el INTEF en colaboración con las Comunidades Autónomas, que promueve las metodologías activas explorando las posibilidades de reconfiguración de los espacios de aprendizaje en combinación con los beneficios de las tecnologías, para convertir al alumnado en protagonista de su aprendizaje: el estudiante investiga, interactúa, intercambia, desarrolla, crea y presenta.

Para la gestión del proyecto a nivel nacional, el INTEF coordina una red de embajadores Aula del Futuro, distribuidos por las Comunidades y Ciudades Autónomas, que realizan tareas de: apoyo en la promoción y difusión del proyecto, formación de docentes y orientación, y apoyo a centros y profesorado interesados en implementar el modelo pedagógico del Aula del Futuro.

Por otro lado y, con este objetivo, el INTEF lanzó durante el curso escolar 2022-2023, la cuarta edición del curso de formación en línea «Aula del Futuro», con un total de 378 docentes participantes. Asimismo, se llevó a cabo una nueva edición de los NOOC Aula del futuro, orientados a acercar el enfoque metodológico del Aula del Futuro a los docentes. Estos incluyeron un primer acercamiento al proyecto con el NOOC «Descubre qué es el Aula del Futuro» en el que hubo 241 inscritos; otros dos NOOC orientados a ayudar a los docentes a diseñar sus propias situaciones de aprendizaje con 792 inscritos, y otro para ayudarles con la creación de actividades Aula del Futuro en el que hubo 512 inscritos.

Junto con estas actuaciones, se ha afianzado el Sello de Centro Aula del Futuro, reconocimiento que ha sido concedido a 109 centros educativos, que comparten su experiencia en la web del proyecto. En este mismo espacio, se comparten más de 400 recursos para poner en práctica en el aula el modelo del Aula del Futuro.

Código Escuela 4.0

El proyecto Código Escuela 4.0 promueve el desarrollo de las competencias digitales relacionadas con el pensamiento computacional y la programación en los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Con esta finalidad, articula dos actuaciones: una destinada a la dotación de equipamiento de programación y robótica a los centros sostenidos con fondos públicos, que imparten enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria; y una segunda actuación, orientada al

305. < <https://www.rtve.es/infantil/series/aprendemos-clan> >

306. < <https://auladelfuturo.intef.es> >

acompañamiento al profesorado en el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para trabajar con su alumnado la programación y la robótica, junto con el apoyo necesario en el diseño y puesta en práctica de actividades didácticas en este ámbito.

El proyecto cuenta con una financiación durante 2023 de 300.000.000,00 de euros para las dos actuaciones y su distribución, según resolución publicada en el Boletín Oficial del Estado a través de dos resoluciones. Por un lado, Resolución de 5 de julio de 2023, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 7 de junio de 2023, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por Comunidades Autónomas destinados al Programa Código Escuela 4.0³⁰⁷, de 298.400.000,00 euros; y por otro, la Resolución de 19 de diciembre de 2023, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 13 de diciembre de 2023, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por Comunidades Autónomas destinados al Programa Código Escuela 4.0³⁰⁸, de 1.600.000,00 euros.

Proyecto eTwinning

La acción eTwinning³⁰⁹ es una iniciativa del Programa de aprendizaje e-Learning de la Comisión Europea que forma parte de Erasmus+, el programa de la Unión Europea en materia de educación, formación, juventud y deporte. 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, lleva 18 cursos escolares gestionando y desarrollando el proyecto en España, financiado por la Comisión Europea.

Ofrece una plataforma virtual dotada de recursos digitales para promover y facilitar contactos entre el profesorado y los centros escolares de los países que participan en esta acción, intercambiar ideas creativas y buenas prácticas, y desarrollar proyectos multidisciplinares de forma colaborativa empleando metodologías activas y utilizando las TIC, además de facilitar recursos y opciones de desarrollo profesional docente. La comunidad eTwinning comparte una visión de centros educativos inclusivos, utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de forma significativa, contribuyendo al desarrollo de las competencias del siglo XXI. La acción eTwinning ofrece las herramientas para transformar el aprendizaje y hacerlo más enriquecedor e internacional.

Puede participar cualquier docente de la enseñanza reglada no universitaria y formar parte así de una comunidad de más de 1.000.000 de docentes de Europa. El proyecto eTwinning pone a disposición de los usuarios y usuarias una plataforma en línea, que incluye un escritorio personal (eTwinning Area), desde donde el docente puede gestionar su trabajo, buscar socios o socias y crear proyectos. Igualmente, cuenta con un entorno de trabajo colaborativo, TwinSpace, el aula virtual para desarrollar y gestionar cada proyecto que se lleva a cabo con el alumnado.

Desde el lanzamiento de Erasmus+, eTwinning es una de las plataformas en línea recomendada para la búsqueda de socios y socias europeos y la gestión de las asociaciones escolares y movibilidades de dicha acción, complementando las actividades de movilidad física de los proyectos y mejorando la cooperación con los socios. La acción conjunta de las dos iniciativas refuerza la dimensión europea y supone un valor añadido, permitiendo el soporte, la actualización y mejora de las actividades desarrolladas bajo las acciones KA1 y KA2 de Erasmus+, así como enriqueciendo los proyectos, y aumentando la calidad de las propuestas.

En el ámbito nacional, al finalizar el curso 2022-2023, el número de registros nuevos de docentes españoles fue de 11.338, alcanzándose una cifra total de 55.590 docentes inscritos en la plataforma, lo que representó el 4,77 % del total del profesorado participante de Europa (1.173.122). El profesorado español participó en 2.390 proyectos eTwinning. Asimismo, la cifra de centros escolares registrados fue de 1.812, ascendiendo los centros españoles inscritos en la plataforma a un total de 17.165.

307. < BOE-A-2023-16620 >

308. < BOE-A-2023-26314 >

309. < <https://intef.es/formacion-y-colaboracion/etwinning> >

A
B
C
D
E
F

La evolución del número anual de proyectos españoles de colaboración era de tendencia creciente. Sin embargo, en el curso 2022-2023 la migración a la nueva plataforma ha tenido un impacto negativo en el desarrollo de los proyectos y en el número de usuarios, con una marcada tendencia decreciente. A pesar de este descenso, España se sigue manteniendo entre los cinco primeros países con mayor participación en el programa.

El Servicio Nacional de Apoyo (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 2022-2023 se concedieron 565 Sellos de Calidad correspondientes a 330 proyectos. Además, fueron concedidos, en 2022, 871 Sellos de Calidad Europeo a 512 proyectos eTwinning. 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 129 docentes con amplia experiencia en el programa, que desarrollan una intensa labor de difusión, formación y asesoramiento. Asimismo, desde mayo de 2023, 174 centros españoles ostentan el distintivo eTwinning School (Centro eTwinning). Estos son modelo de los principios que inspiran eTwinning: el liderazgo compartido, la colaboración y el intercambio, el alumnado como agente de cambio, la inclusión y la innovación pedagógica.

CodeINTEF

CodeINTEF³¹⁰ 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 al profesorado y le motive para incorporarlos a su práctica docente;
- información sobre cursos de formación para docentes en los ámbitos del pensamiento computacional, la programación y la robótica;
- acceso a informes de interés para la comunidad educativa sobre estos temas;
- sección dedicada a la inteligencia artificial en el ámbito educativo;
- información y resultados del proyecto Escuela de Pensamiento Computacional e Inteligencia Artificial (EP-CIA) y del proyecto «Código Escuela 4.0»;
- catálogo de las iniciativas más relevantes en estos ámbitos;
- información y recursos del proyecto ChicaSTEM;
- promoción y difusión de la CodeWeek entre los docentes españoles.

En la actualidad se comparten 321 recursos educativos en la web de CodeINTEF para la introducción del Pensamiento Computacional en las aulas entre todos los proyectos e iniciativas recogidas en esta web del INTEF.

Otras acciones

El INTEF desarrolla otras acciones de modelo cooperativo con las Comunidades Autónomas y de gestión de los centros que dependen del Ministerio de Educación y Formación Profesional que se exponen a continuación.

Entorno de colaboración CConectAA

Para apoyar y desarrollar el modelo de trabajo cooperativo con las Comunidades Autónomas, en el curso escolar 2022-2023 se continuó con la implantación de la plataforma CConectAA³¹¹, un entorno virtual de colaboración abierto a todas las Comunidades Autónomas. Al finalizar el curso escolar 2022-2023, el entorno contaba con 275 grupos de trabajo y 2.800 usuarios y usuarias registrados, lo que supuso, respecto al curso anterior, un incremento de un 7,4 % en el número de grupos y de un 5,6 % en lo que a usuarios y usuarias se refiere.

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

311. < <https://cconectaa.educalab.es/es> >

A lo largo del curso escolar 2022-2023 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 175. Por su nivel de actividad y su alcance, son destacables los siguientes grupos de trabajo (GT):

- GT de Tecnologías del Aprendizaje (GTTA), Grupo de Trabajo de Formación del Profesorado (GTFP) y el GT-Convenio de Intercambio de Materiales (con 75 subgrupos de trabajo) y el subgrupo GT-Ponencia-Actualización-Marco-Competencia-Digital-Docente, coordinados por el INTEF.
- GT-Evaluación Educativa, coordinado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- GT de Educación Inclusiva, GT de Competencia Ciudadana, Convivencia Escolar, Salud Escolar y Estilos de Vida Saludable y Educación para el Desarrollo Sostenible, coordinados por la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa.
- GT-Redined, coordinado por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- GT-Comisión Permanente del CSEEA y los Grupos de Trabajo EOI-Ceuta y Melilla con los subgrupos de inglés, francés, árabe, español y alemán, el GT Enseñanzas Deportivas, el GT de Enseñanzas Artísticas y Programa Bachibac, coordinados por la Subdirección General de Ordenación Académica.

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 educativos. 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.

Los centros en el exterior en el curso 2022-2023 no utilizaron la aplicación Alborán, puesto que la UAEE migró dichos servicios a la aplicación ALEXIA, fruto de una contratación mediante procedimiento abierto.

La **tabla B4.4.14** contiene las cifras de centros, profesorado y estudiantes que durante el curso 2022-2023 utilizaron esa aplicación de gestión.

Tabla B4.4.14

Alborán. Número de centros, de profesores y profesoras y de estudiantes, dependientes del Ministerio de Educación y Formación Profesional, gestionados con la aplicación. Curso 2022-2023

	Centros	Profesorado	Estudiantes
Ceuta	34	1.840	19.751
Melilla	25	1.624	19.523
Centros militares	9	214	5.488
CESED	1	58	2.108
CIDEAD	1	180	2.679
UPE Ceuta	1	125	483
UPE Melilla	1	82	580
Total	72	4.123	50.612

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Sistema Educativo Digital (SED) en Ceuta, Melilla y centros del exterior

El Ministerio de Educación y Formación Profesional mantiene las competencias plenas en materia educativa en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, así como para los centros educativos del exterior. Desde el año 2014, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del INTEF, viene implantando en la mayor parte de los centros de su competencia el Sistema Educativo Digital (SED), un conjunto de aplicaciones y servicios orientados a cubrir todas las necesidades de índole educativa, de publicación y de acceso de contenidos de los centros.

En el curso escolar 2022-2023, el INTEF ha consolidado el Sistema Educativo Digital (SED) con sucesivas actualizaciones y mejoras del sistema, aumentando su estabilidad y usabilidad.

El SED incorpora fundamentalmente un plataforma CMS para que los centros educativos puedan publicar la página web oficial del centro con información dirigida a su propia comunidad y al público en general, una plataforma *e-learning* bajo la tecnología de Moodle, a través de la cual los docentes y su alumnado cuentan con aulas virtuales de clase para cada área, materia y grupo, un IDP para la identificación de los usuarios, independientemente de su grupo de clasificación y sincronizado con los sistemas de gestión administrativa de los centros educativos y algunas aplicaciones complementarias como el uso de videoconferencias y la aplicación de gestión de bibliotecas escolares.

Gracias al periodo de enseñanza virtual, el SED incorporó una plataforma *e-learning* bajo la tecnología de Moodle, a través de la cual los docentes y su alumnado pudieron seguir con el proceso de enseñanza-aprendizaje de modo remoto.

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 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Información y estudios en educación

Los estudios descriptivos desarrollados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) 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 está integrada por Eurydice España-REDIE y las representaciones autonómicas designadas, que conforman el Grupo de Trabajo de Información sobre Educación (GTIE), adscrito al INEE y dependiente de la Conferencia Sectorial de Educación.

Las actuaciones de Eurydice España-REDIE desarrolladas en el curso 2022-2023 se articularon en torno a las siguientes líneas de actuación:

Seguimiento del Semestre Europeo

- Actualización anual del *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2022. Overview of major reforms since 2015*, que acompaña al *Education and Training Monitor* que publica la Comisión Europea. En 2022 se publicaron las actualizaciones correspondientes al curso 2021-2022 de los más de 20 indicadores cualitativos que complementan la información incluida en el *Monitor*: educación y cuidado de la primera infancia (AEPI), logros en competencias básicas, abandono temprano de la educación y la formación (ELET), y educación superior y competencia digital en los centros escolares.
- Revisión y actualización de la enciclopedia que describe el sistema educativo español en la sección *National Education Systems (NES)* que la Red Eurydice³¹² publica en su página web. La información sobre España se ofrece en dos lenguas: español e inglés.

312. < <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/overview> >

- Actualizaciones semestrales o trimestrales previstas del capítulo 14 de NES sobre las reformas en curso y las iniciativas políticas actuales.
- Redacción de al menos tres artículos al año sobre nuevas estrategias, planes o legislaciones en el ámbito educativo en España. Estos artículos se publican en la sección News&articles³¹³ en la que se comparten noticias relevantes de todos los países que conforman la Red Eurydice.

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

La información sobre el sistema educativo español, publicada en NES de Eurydice, se completa con la Redipedia, 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 administraciones. Estos descriptores autonómicos permiten conocer dichos aspectos en cada una de las Administraciones educativas y el acceso a las referencias legislativas utilizadas³¹⁴.

En el curso 2022-2023 se siguieron actualizando e incorporando 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.

En el periodo correspondiente a este INFORME se finalizaron y publicaron en la web de Eurydice los siguientes estudios temáticos europeos:

Enseñanza y aprendizaje en los centros educativos de Europa durante la COVID 19; La informática en la educación escolar en Europa; Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa; Panel de indicadores de la movilidad - Informe sobre la situación de la educación superior.

Igualmente, se publicaron los siguientes informes de la colección Datos y Cifras:

Salarios y complementos del profesorado y los directores de centros educativos en Europa 2020/2021; Notas de País - Salarios y complementos del profesorado y los directores de centros educativos en Europa 2021/2022; La organización del curso académico en Europa 2022/2023; La organización del curso escolar en Europa en educación primaria y secundaria 2022/2023; La educación obligatoria en Europa – 2022/2023; Estructuras de los sistemas educativos europeos 2022/2023: Diagramas; Sistemas nacionales de tasas y apoyo financiero al estudiante 2022/2023; Tiempo de instrucción anual recomendado en la educación obligatoria en Europa 2022/2023.

Asimismo, se ultimaron los detalles previos a la publicación del informe *La promoción de la diversidad y la inclusión en los centros educativos de Europa*.

En muchos de estos estudios europeos participaron las Administraciones educativas autonómicas que así lo decidieron, a través del GTIE. Las traducciones al castellano de algunos de los estudios europeos se publicaron en la página web de Eurydice y en la librería del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Programas de innovación educativa

Alfabetizaciones Múltiples

Durante el curso 2022-2023, el Ministerio de Educación y Formación Profesional llevó a cabo las siguientes acciones en el ámbito de las Alfabetizaciones Múltiples:

- Premios «Clubes de lectura escolares». Estos premios están dirigidos a centros educativos españoles sostenidos con fondos públicos que hayan desarrollado proyectos de clubes de lectura escolares y que impartan las enseñanzas básicas (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, incluidos los centros que impartan Ciclos Formativos de Grado Básico y centros de educación de personas adultas).

313. < <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news> >

314. < <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos.html> >

Reconocen el esfuerzo realizado por los centros educativos y su contribución a la mejora de la calidad de la educación. En el curso 2022-2023 fueron galardonados 41 centros educativos³¹⁵.

- Cursos de formación permanente del profesorado ofertados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional a través del INTEF en el ámbito de las alfabetizaciones múltiples:
 - Bibliotecas escolares y uso de AbiesWeb.
 - Diseño del curso «Mejora de la competencia lectora: retos y propuestas para el aula» que se ha ofrecido en la primera edición de la convocatoria de cursos en red del INTEF 2023.
- Jornadas:
 - Colaboración con Aula UNED-Fundación SM y participación en la jornada «Las bibliotecas escolares en acción»³¹⁶.
 - Participación en la jornada «La alfabetización mediática en la nueva Ley General de Comunicación Audiovisual»³¹⁷ organizada por Alfa-media (asociación para la promoción y desarrollo de la alfabetización mediática), en el marco de la Semana Mundial de la Alfabetización Mediática e Informativa (Global Media and Information Literacy Week) organizada por la UNESCO.
 - Participación en las «Jornadas nacionales sobre el modelo curricular, competencial e inclusivo»³¹⁸ con la impartición del taller: «Fomentar la lectura, escritura y otras alfabetizaciones». Paraninfo del Campus de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM).
 - Participación en la jornada «La hora de la verdad. Construyendo una sociedad bien informada. Alfabetización Mediática en la era de la desinformación»³¹⁹ organizada por las universidades de Zaragoza, Huelva, Jaime I de Castelló y Carlos III de Madrid.
 - Organización, junto con la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, de las Jornadas Nacionales de Bibliotecas escolares³²⁰ dirigidas a profesorado de toda España, técnicos de las administraciones educativas y expertos en este ámbito.
 - Participación en IV Congreso de Educación mediática y Competencia digital³²¹, organizado por el Proyecto Internética, en colaboración con la Cátedra de Educomunicación y Tecnologías Disruptivas de la UVA y la Red ConTacto.
 - Organización de la Jornada de Alfabetización Audiovisual³²² junto con el Instituto de la Cinematografía y las Artes Audiovisuales (ICAA) y la Filmoteca Española. La jornada reunió a organizadores de festivales de cine, representantes de las Administraciones públicas central y autonómicas, centros educativos de diversas partes del territorio nacional, así como fundaciones y otras entidades. El encuentro tenía como objetivos principales conocer los proyectos y programas de alfabetización audiovisual de distintas Administraciones educativas, intercambiar experiencias de centros educativos que trabajan la alfabetización audiovisual y crear un foro de encuentro entre diferentes agentes que trabajan este tipo de alfabetización.
 - Participación en las jornadas de currículo dirigidas a docentes de los centros educativos de Andorra y organizadas por la Consejería de Educación de España en este país.
- Coordinación de la Estadística de bibliotecas escolares en colaboración con la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio en cooperación con los servicios estadísticos de las Consejerías o Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas y con la colaboración de la Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares. Revisión del cuestionario para la estadística de 2024.

315. < <https://www.educacionpydeportes.gob.es/mc/sgctie/comunicacion/noticias/2023/septiembre2023/premiosclubeslectura2023.html> >

316. < <https://canal.uned.es/series/magic/asxff786uqwo4sgkwkwk8cowc4kg0cg> >

317. < <https://alfamedia.es/2022/10/07/unesco-semana-la-alfabetizacion-mediatica-nueva-ley-general-de-comunicacion-audiovisual> >

318. < <https://intef.es/formacion/eventos/jornadas-nacionales-sobre-el-modelo-curricular-competencial-e-inclusivo> >

319. < <https://gjid.unizar.es/investigacion/jornada-la-hora-de-la-verdad-construyendo-una-sociedad-bien-informada-alfabetizacion-mediatica-en-la-era-de-la-desinformacion> >

320. < <https://leer.es/biblioteca/jornadas-nacionales-de-bibliotecas-escolares> >

321. < <https://www.educacionmediatica.es> >

322. < <https://www.educacionpydeportes.gob.es/mc/sgctie/alfabetizaciones-multiples/jornada-alfa-audiovisual.html> >

- Publicaciones:
 - Estudio *La alfabetización mediática en centros de Educación Secundaria Obligatoria*³²³.
 - *El videojuego como recurso pedagógico*³²⁴.
 - *Un marco para el desarrollo de la competencia lectora*³²⁵.

El Ministerio continúa cooperando con las Comunidades Autónomas en la mejora de la competencia en comunicación lingüística del alumnado a través del Grupo de Trabajo (GT) en Alfabetizaciones Múltiples. El GT desarrolla actuaciones para disminuir el porcentaje de estudiantes con un nivel insatisfactorio de lectura y lograr una participación plena y responsable del alumnado en la sociedad actual mediante la alfabetización múltiple. Durante el curso 2022-2023 se mantuvieron con el GT el 27 de octubre de 2022 y el 1 de junio de 2023.

Las actuaciones relacionadas con las bibliotecas escolares 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 Bibliotecaria³²⁶. Dentro de esa comisión se han realizado las siguientes actuaciones:

- Aportaciones para la elaboración del IV Plan Estratégico que estará vigente a partir de 2024.
- Evaluación de los proyectos presentados a la convocatoria del Distintivo de Calidad Sellos CCB³²⁷. En la convocatoria del año 2023 vuelven a participar las bibliotecas escolares de centros educativos públicos ubicados en territorio nacional, incluidos los centros de educación especial, que impartan educación infantil, las enseñanzas que constituyen la educación básica y la secundaria postobligatoria. Se han incorporado también los centros de educación de personas adultas y las Escuelas Oficiales de Idiomas.
- Constitución del grupo de trabajo de Préstamo digital.

Durante el curso 2022-2023 se participó en los siguientes grupos de trabajo:

- GT Préstamo Libro Digital.
- GT para el Plan de Especial Atención al Medio Rural.
- GT Bibliotecas y Agenda 2030.

Asimismo, se desarrollaron actuaciones a través de la gestión de contenidos de la página web Leer.es³²⁸. Este 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. Esta web está dirigida a la comunidad educativa, especialmente a docentes, estudiantes y familias que buscan información y recursos relacionados con las cuatro destrezas de la comunicación o quieren participar en las actividades y proyectos de innovación que se ofrecen. Durante el curso 2022-2023 las actividades fueron las siguientes:

- Difusión del proyecto educativo Escritura creativa. Se publicaron dos guías didácticas y varios vídeos explicativos con el objetivo de que sirvan de instrumento para crear y gestionar un taller de escritura en el aula: *Escritura creativa: una propuesta didáctica para Educación Primaria*³²⁹ y *Escritura creativa: una propuesta didáctica para Educación Secundaria*³³⁰.
- Sección web de las I Jornadas Nacionales de Bibliotecas Escolares³³¹.
- Acciones de información, difusión, concienciación y comunicación: difusión de noticias, publicación de recursos, experiencias, investigación y efemérides a través de las redes sociales (X³³², YouTube³³³ y Facebook³³⁴) y del portal Leer.es.

323. < <https://leer.es/alfamedso> >

324. < <https://www.educacionyfp.gob.es/gl/mc/sgctie/comunicacion/blog/2023/febrero2023/publicacion-videojuegos.html> >

325. < <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/comunicacion/blog/2023/diciembre2023/marcocomprensionlectora.html> >

326. < <https://www.ccbiblio.es/que-es-el-consejo> >

327. < <https://www.ccbiblio.es/sello-ccb/convocatoria-actual> >

328. < <https://leer.es> >

329. < https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/escritura-creativa-en-el-aula-una-propuesta-didactica-para-educacion-primaria_167186 >

330. < https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/escritura-creativa-en-el-aula-una-propuesta-didactica-para-educacion-secundaria_167182 >

331. < <https://www.educacionyfp.gob.es/eu/mc/sgctie/comunicacion/blog/2023/febrero2023/jornadas-bibliotecas.html> >

332. < <https://twitter.com/leeres> >

333. < <https://www.youtube.com/user/leeres20> >

334. < <https://www.facebook.com/leeres> >

En cuanto a la colaboración con otros organismos que desarrollan actuaciones relacionadas con las alfabetizaciones múltiples, cabe citar las siguientes:

- Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD): dentro del Protocolo General de Actuación entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la FAD, se continuó con la colaboración con esta entidad para la difusión de acciones relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico a través de la alfabetización mediática, la mejora de la convivencia escolar, la promoción de la salud y de los hábitos de vida saludables en el entorno escolar y el desarrollo de oferta formativa en línea para la comunidad educativa.
- Instituto de Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA): organización conjunta de la Jornada de Alfabetización Audiovisual y participación en la celebración del Día del Cine Español³³⁵.
- Filmoteca Española: organización conjunta de la Jornada de Alfabetización Audiovisual.
- Biblioteca Nacional de España: campaña de difusión del Día de las Escritoras 2022.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (FGSR): Resolución de 29 de septiembre de 2022 por la que se publica el convenio de colaboración entre el MEFP y la FGSR para realizar actuaciones relacionadas con el fomento de la lectura en niños, niñas y jóvenes de 0 a 12 años tanto en el ámbito familiar como el escolar, así como con el impulso de proyectos de cultura lectora.
- Fundación RACE: participación en el jurado de los Premios Nacionales XI Edición Concurso de Cortometrajes de Educación vial.
- Fundación Atresmedia: participación en el comité de expertos y en su convocatoria de Premios Mentes AMI cuya finalidad es impulsar la alfabetización mediática e informacional (AMI) a través de acciones que promueven el pensamiento crítico, la creatividad y los valores para facilitar el desarrollo personal y cívico de los más jóvenes en el marco de la sociedad de la información. Se ha realizado un asesoramiento pedagógico puntual en la revisión de sus guías AMIbox y se ha participado como jurado en los premios de la II Edición de los Premios Mentes AMI.

Educación para el desarrollo sostenible y la Ciudadanía mundial

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) incorpora la «Educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial», reflejadas en la Agenda 2030, recogiendo, de esta forma, lo suscrito en el «Plan de acción para la implementación de la agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible» y, atendiendo al cumplimiento de la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y de la Agenda 2030, así como de los objetivos educativos marcados por la Unión Europea.

Por otra parte, los currículos de las enseñanzas no universitarias (Educación Infantil, Primaria, secundaria y Bachillerato) aprobados en 2022, recogen en sus respectivos perfiles de salida de las etapas, las competencias clave de la Recomendación europea, las cuales se han vinculado con los principales retos y desafíos globales del siglo XXI, a los que el alumnado va a verse confrontado y ante los que necesitará desplegar esas mismas competencias clave.

La Competencia ciudadana es la más alineada con la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. Dicha competencia es aquella que contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Los descriptores operativos de esta competencia recogen cuatro bloques competenciales referidos, respectivamente, a la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030. Este cuarto bloque comprende el análisis de las relaciones sistémicas de interdependencia, ecodependencia e interconexión entre actuaciones locales y globales, así como la adopción, de forma consciente y motivada, de un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable. En este último sentido, dicha competencia está directamente relacionada con los objetivos de la transición verde.

335. < <https://www.cultura.gob.es/cultura/areas/cine/promocion-internacionalizacion/dia-cine-espanol.html> >

Principales acciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional durante el curso 2022-2023

- Resolución de 30 de mayo de 2023, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se convoca el Reconocimiento a Centros Educativos Sostenibles en el ámbito educativo. La Convocatoria está dirigida a los centros educativos no universitarios españoles sostenidos con fondos públicos, que fomenten el enfoque escolar integral para la sostenibilidad, asumiendo un compromiso firme e inequívoco con el desarrollo sostenible. En Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se concede el Reconocimiento a Centros Educativos Sostenibles en el ámbito educativo se han concedido diez reconocimientos de 7.500 euros cada uno.
- El Enfoque Escolar Integral para la Sostenibilidad (EES) es una propuesta de marco alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y que aparece en el Marco europeo de competencias sobre sostenibilidad, GreenComp. Incorpora el aprendizaje para la sostenibilidad ambiental en toda la institución educativa adoptando una visión sistémica de la educación y creando oportunidades para el aprendizaje en todo el entorno educativo. De esta manera, se busca consolidar la sostenibilidad en los distintos niveles (en la gobernanza de los centros educativos, en los marcos de enseñanza y aprendizaje, en la capacitación docente y en la gestión de las infraestructuras e instalaciones), además de favorecer los espacios de participación del alumnado, las relaciones con el entorno y el trabajo en red, con la finalidad de que los centros educativos muestren al alumnado que se puede ser lo que se aprende.
- El Seminario web «El Enfoque Escolar Integral para la Sostenibilidad»³³⁶ estuvo dirigido a docentes de todas las etapas educativas, alumnado, comunidad educativa en su conjunto, educadores del ámbito no formal, personal técnico de la Administración y asociaciones y organizaciones vinculadas al entorno escolar. Pretendía mostrar el Enfoque Escolar Integral para la Sostenibilidad (EES) como una propuesta cohesionada y colaborativa llevada a cabo por una comunidad escolar para mejorar el aprendizaje, la convivencia y el bienestar del alumnado con el objetivo de establecer una cultura de la sostenibilidad en todo el centro educativo y en todos los aspectos de la vida escolar. A través de distintos procesos, se facilita el tránsito del alumnado hacia una participación activa y comprometida con la defensa del medioambiente y la lucha contra el cambio climático, así como la adquisición de las competencias necesarias que le permitan pensar y actuar en sociedades más resilientes, inclusivas, justas y sostenibles.
- Continuación de la actividad del Grupo de trabajo «Educación para el desarrollo sostenible», creado en la Comisión General de Educación a raíz de la comunicación del 16 de julio de 2021, para promover los objetivos de la Agenda 2030. Durante el curso escolar 2022-2023 han tenido lugar dos reuniones del grupo de trabajo: en la primera se trabajó el Enfoque Escolar Integral (*Whole School Approach*), que tiene como objetivo establecer una cultura de la sostenibilidad en toda la escuela, y en la segunda las Comunidades Autónomas presentaron las distintas experiencias relacionadas con el Enfoque Escolar Integral para la Sostenibilidad.
- Productos del GT:
 - El documento de trabajo *Situación actual de Educación para el Desarrollo Sostenible y Ciudadanía Mundial en las Comunidades Autónomas*³³⁷, resultado de la cooperación y de compartir conocimiento entre las Administraciones educativas para avanzar en la consecución de centros educativos sostenibles desde una perspectiva ecosocial.
 - El documento *Análisis de la formación docente en Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial a nivel estatal*³³⁸. Este documento tiene como objetivo servir de instrumento para conformar una idea a nivel territorial de la formación del profesorado que se está llevando a cabo desde cada Comunidad Autónoma en materia de Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial.
- El Ministerio de Educación y Formación Profesional promovió la colección de buenas prácticas de educación para el desarrollo sostenible³³⁹ que permite la elaboración y edición de publicaciones dirigidas al profesorado, a las familias y al alumnado para ofrecer diferentes puntos de vista en la mejora del plano pedagógico, en el de las redes educativas, en el entorno social y en la acción de la juventud en los centros

336. < <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/educacion-para-sostenibilidad/seminario-enfoque-integral.html> >

337. < <https://www.educacionfydeportes.gob.es/dam/jcr:3c697cdd-50a6-46c4-b192-3f02f8ca4182/situacion-actual-ccaa.pdf> >

338. < <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d0070ca7-3bd1-45bd-af19-32873118685a/analisis-formacion-docente-edscm-ccaa-27-02-2023.pdf> >

339. < <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/educacion-para-sostenibilidad/rec-edu-desarrollo/public-desarrollo/buenas-practicas/castellano.html> >

educativos, en todo lo relacionado con la educación para el desarrollo sostenible y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

- En el curso 2022-2023 se publicaron cuatro nuevas buenas prácticas en la colección de buenas prácticas de educación para el desarrollo sostenible: n.º 4. *Conectados por Filabres*; n.º 5. *El mundo que queremos. Una experiencia globalizadora a través del aprendizaje basado en proyectos*; n.º 6. *Próxima Estación ODS 2030: Un camino muy Real* y n.º 7. *Eficientes con el medioambiente*.
- La publicación *Guía con orientaciones metodológicas para el anclaje curricular de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial (2022)*³⁴⁰. En esta guía se detallan diferentes metodologías asociadas al trabajo en el marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial que ayudarán a los docentes y centros educativos a promover una cultura de la sostenibilidad ambiental, de cooperación social y a desarrollar programas de estilos de vida sostenible.

Principales acciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional realizadas en colaboración con otros organismos durante el curso 2022-2023

Las principales acciones realizadas con entidades nacionales fueron las siguientes:

- Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (2021-2025). Este Plan³⁴¹, PAEAS, coordinado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (MITERD) establece un marco de seis ejes operativos y 61 acciones clave que se deben desarrollar por parte de la Administración General del Estado en materia de EAS en un periodo de cinco años desde su aprobación, así como orientaciones de trabajo y propuestas de acción para otros sectores y agentes implicados.

El tercero de los ejes es el denominado «Integración de la sostenibilidad en el sistema educativo y formativo», que subraya que todo el sistema educativo y formativo debe integrar curricularmente la EAS e impulsar la configuración de centros educativos sostenibles como motor de transformación ecológica y social del entorno, y destacando al profesorado y personal de los centros suficientemente formado para incorporar esta dimensión en toda su actividad profesional.

- Colaboración con la red estatal de redes de centros educativos sostenibles no universitarios promovidas por iniciativa de las administraciones públicas ESenRED (Escuelas hacia la Sostenibilidad en Red). El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha participado en varias reuniones llevándose a cabo las siguientes acciones:
 - XII Seminario 2022 ESenRED - Redes escolares para la Sostenibilidad, celebrado en el Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM) en el que se presentó la propuesta de trabajo en torno a ESenRED enmarcada en el PAEAS.
 - VIII Simposio de ESenRED titulado «El alumnado, protagonista en la transformación ecosocial desde la escuela», celebrado en el CENEAM.

En relación con la participación en distintos foros y grupos de trabajo con instituciones internacionales que trabajen tanto la educación para el desarrollo sostenible como la educación para la ciudadanía global, se destaca:

- Grupo de trabajo de la Comisión Europea «Escuelas: Aprendizaje para la Sostenibilidad Medioambiental». Como cierre de la Estrategia 2020 y como parte del nuevo ciclo de cooperación europea en el ámbito de la educación y formación (2021-2030), este nuevo grupo de trabajo comenzó su actividad en el mes de enero de 2022 y durante el curso 2022-2023 realizó las siguientes reuniones plenarios:
 - #3 (15-16 de septiembre de 2022): «Diseño de planes de estudio y desarrollo de competencias para la Sostenibilidad».
 - #4 (8-9 de diciembre de 2022). El tema de trabajo de la reunión fue el apoyo al liderazgo escolar para la Sostenibilidad. El trabajo se planteó sobre cómo el liderazgo en sostenibilidad crea una visión y un compromiso con un mundo mejor. Implica motivar al personal de los centros y a los estudiantes, crear

340. < https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/guia-con-orientaciones-metodologicas-para-el-anclaje-curricular-de-la-educacion-para-el-desarrollo-sostenible-y-la-ciudadania-mundial_181138 >

341. < <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/plan-accion-educacion-ambiental> >

nuevos caminos para la colaboración y conectar diversos aspectos de las actividades de la escuela para que la enseñanza, el aprendizaje y la práctica de la escuela se unan en sus esfuerzos por abordar las preocupaciones de las personas y el planeta.

- Global Education Network Europe – GENE. Es la red europea de ministerios, agencias y otros organismos nacionales responsables del apoyo, la financiación y la formulación de políticas en el ámbito de la educación global.
 - Reunión plenaria (roundtable 48): 24 y 25 de abril de 2023 en formato virtual donde participaron la Unidad de Acción Educativa en el Exterior y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), además del área de Educación para el Desarrollo Sostenible del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Entre otros se trató el seguimiento de la Declaración de Dublín, haciendo un balance del trabajo realizado hasta la fecha y la conexión existente a nivel europeo para hacer efectiva esta Declaración.

En relación con las actividades de aprendizaje entre iguales (*Peer learning activities* - PLA) se ha participado y colaborado en:

- *Learning for sustainability: good practice in teacher education and gaps in provision*. El evento tuvo lugar en Budapest y se centró en el aprendizaje profesional de los docentes para la sostenibilidad, tanto en la formación inicial como en la formación continua.
- *Collaboration and partnerships for sustainability: connections beyond the classroom*. Tuvo lugar en Cork, Irlanda. Esta PLA tuvo como objetivo fomentar el compromiso con las posibilidades de las asociaciones de colaboración e indicar algunos de los beneficios ecosociales que se derivan de ellas.
- *Sustainable infrastructure and learning environments*. Se organizó en Madrid coordinada por el Ministerio y la Comisión Europea. El objetivo de este evento fue resaltar el papel de los centros educativos como espacios determinantes para lograr la transición verde.
- *Educación para la ciudadanía y valores de la UE* del Grupo de trabajo de la Comisión Europea «Equidad y valores en la educación y la formación». Este evento fue organizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, el Ministerio de Universidades y la Comisión Europea.

En relación con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Ministerio colabora a través de una contribución voluntaria con el proyecto denominado Red Iberoamericana de Innovación e Investigación Educativa. Con este proyecto se pretende mejorar la calidad de la educación en Iberoamérica a través de la conformación y consolidación de una red educativa que involucre a los responsables de la Administración pública de los países de la región, así como a actores, tanto del ámbito público como privado, en torno a cuestiones de innovación y mejora de la calidad educativa. El objetivo que se persigue es sensibilizar a la comunidad educativa así como ayudar a la difusión y conocimiento de la agenda 2030 y, más concretamente, del ODS4 orientado a educación.

En el marco de esta colaboración se desarrolló lo siguiente:

- El estudio *Explorando la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial en Iberoamérica* publicado en noviembre de 2022.
- Premio de Educación y ODS. La OEI y el MEFP presentaron en 2022 la Primera Edición del premio. El acto de Entrega del I Premio de Educación y ODS tuvo lugar el 14 de noviembre de 2022. Se recibieron un total de 283 solicitudes de 18 países iberoamericanos.
- Convocatoria de la II Edición del premio «Innovación y ODS en los centros educativos»³⁴² (junio 2023).
- Seminario Iberoamericano: «Innovación y trabajo en Red para la Cooperación educativa»³⁴³ (9 y 10 de marzo de 2023). Se trató de un espacio creado para favorecer el trabajo en red con los finalistas del Premio Iberoamericano «Los ODS en los Centros Educativos», y generar una comunidad de conocimiento sobre estrategias educativas innovadoras que podrían orientar las acciones pedagógicas de otros centros educativos en el espacio iberoamericano.

342. < <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/la-oei-y-el-ministerio-de-educacion-de-espana-lanzan-la-2-edicion-del-premio-innovacion-y-ods-en-los-centros-educativos> >

343. < <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/eventos/seminario-iberoamericano-innovacion-y-trabajo-en-red-para-la-cooperacion> >

A
B
C
D
E
F

Con respecto a las actividades de la Comisión Económica de las Naciones Unidas para Europa (CEPE) del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC) que son relevantes para el Ministerio se resaltan las relacionadas con la Estrategia de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)³⁴⁴. Esta estrategia surge de la Declaración de los ministros de Medio Ambiente de CEPE de 2003 y su finalidad es alentar a los Estados miembros de la CEPE a potenciar la educación para el desarrollo sostenible (EDS).

Durante el curso 2022-2023 han tenido lugar las siguientes acciones:

- Participación en la Novena Conferencia Ministerial de Medio Ambiente para Europa. Estuvo organizada por la República de Chipre en colaboración con la CEPE y tuvo lugar en Nicosia (Chipre). El tema de la conferencia, «Transformar el planeta», abordó, entre otros temas, la educación como pieza clave para lograr los ODS de la Agenda 2030.
- Participación en la Decimoctava reunión del Comité Directivo de la CEPE sobre Educación para el Desarrollo Sostenible.

En lo relativo a la UNESCO, se listan a continuación las acciones e iniciativas desarrolladas por el Ministerio en la aplicación del Marco EDS para 2030:

- Iniciativa Nacional: su finalidad es impulsar la aplicación del marco EDS para 2030 en torno a sus cinco ámbitos de acción prioritarios: 1) Promoción de políticas; 2) Transformación de los entornos de aprendizaje; 3) Fortalecimiento de las capacidades de los educadores; 4) Empoderamiento y movilización de la juventud; 5) Aceleración de las acciones a nivel local.
- El Ministerio participa en la Red de EDS (ESD Net), creada en 2023. Esta comunidad mundial de prácticas de la UNESCO en materia de EDS se forjó a partir del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible en 2005. La Red pretende crear sinergias entre sus miembros y fomentar la colaboración intersectorial para apoyar la aplicación de la EDS a escala nacional, regional y mundial. Esta plataforma proporciona oportunidades de intercambio y colaboración entre autoridades y profesionales de la educación, jóvenes, investigadores, etc. mediante actividades estructuradas en torno a los siguientes objetivos:
 - Prácticas prometedoras, intercambio de conocimientos y aprendizaje mutuo.
 - Promoción y elaboración de políticas a escala mundial.
 - Colaboración y asociaciones.
 - Seguimiento y evaluación.
- Reunión regional Europa-América del Norte coorganizada por UNESCO, CEPE y la Comisión Europea en París con el objetivo de reforzar las asociaciones, la colaboración y el aprendizaje mutuo entre las múltiples partes interesadas. En este encuentro, se presentó la Iniciativa Nacional de España.
- La Alianza para la Educación Ecológica (*Greening Education Partnership*)³⁴⁵ tiene como objetivo brindar una acción sólida, coordinada e integral que preparará a cada estudiante para adquirir el conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes para enfrentar el cambio climático y promover el desarrollo sostenible. La Alianza cuenta con cuatro áreas: escuelas sostenibles, aprendizaje ecológico, capacidad y preparación del profesorado para la sostenibilidad y comunidades más ecológicas.

Para finalizar se cita el apoyo del Ministerio de Educación y Formación Profesional para la participación de dos estudiantes españoles en el Sejong Youth Forum, organizado por Corea del Sur en julio de 2023. Dicho foro reunió a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y a docentes de diversos países para debatir acerca de la preservación de la naturaleza, el ecosistema y la biodiversidad.

344. < <https://unece.org/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.sp.pdf> >

345. < <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education/greening-future> >

B5 La participación de España en programas internacionales

B5.1 Programa Erasmus+

Erasmus+ es el programa de la Unión Europea en los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte para el periodo 2021-2027. Tiene como objetivo general apoyar el desarrollo educativo, profesional y personal de los individuos en estos ámbitos, a través del aprendizaje permanente, dentro de Europa y fuera de su territorio. Pretende así contribuir al crecimiento sostenible, al empleo de calidad y a la cohesión social, junto al impulso a la innovación y al fortalecimiento de la identidad europea y la ciudadanía activa.

Entre sus objetivos específicos se encuentran:

- promover la movilidad educativa de las personas y los colectivos, así como la cooperación, la calidad, la inclusión y la equidad, la excelencia, la creatividad y la innovación a nivel de las organizaciones y las políticas en el ámbito de la educación y la formación.
- Promover la movilidad en el aprendizaje no formal e informal y la participación activa entre los jóvenes, así como la cooperación, la calidad, la inclusión, la creatividad y la innovación a nivel de las organizaciones y las políticas en la esfera de la juventud.
- Promover la movilidad educativa del personal del ámbito deportivo, así como la cooperación, la calidad, la inclusión, la creatividad y la innovación a nivel de las organizaciones deportivas y las políticas de deporte.

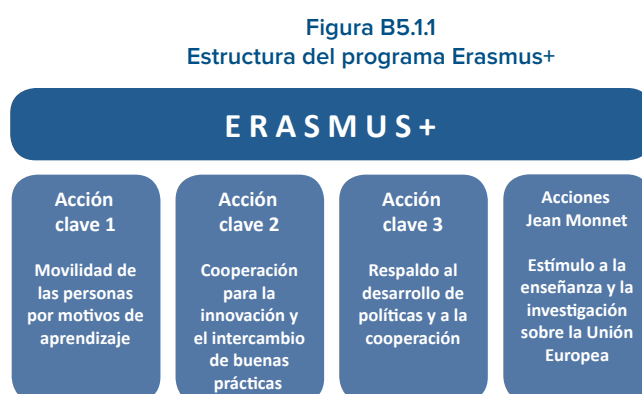
Partiendo del éxito del programa en el periodo 2014-2020, para el horizonte 2021-2027 Erasmus+ intensifica sus esfuerzos por mejorar las oportunidades que brinda y llegar a un mayor número de participantes y a una gama más amplia de organizaciones, centrándose en su impacto cualitativo y contribuyendo a crear sociedades más inclusivas y cohesionadas, más ecológicas y adaptadas al mundo digital. Aspira a promover la igualdad de oportunidades y acceso, la inclusión, la diversidad y la equidad en todas sus acciones..

El Programa es un componente clave para apoyar los objetivos del Espacio Europeo de Educación y respaldar la cooperación estratégica europea en el campo de la educación y la formación, el Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027, la Estrategia de la Unión Europea para la Juventud y el Plan de Trabajo de la Unión Europea para el Deporte (2021-2024).

Asimismo, de conformidad con los objetivos de la Agenda Europea de Innovación destinada a apoyar el desarrollo de talentos para impulsar la capacidad innovadora de Europa, el desarrollo de capacidades digitales y de competencias y capacidades en campos orientados al futuro (como la lucha contra el cambio climático, la energía limpia, la inteligencia artificial, la robótica, el análisis de macrodatos, etc.), el programa puede hacer una contribución significativa a estos objetivos al promover la innovación y reducir la brecha de conocimientos, capacidades y competencias que presenta Europa.

Estructura del programa

Erasmus+ se estructura en las siguientes acciones (ver **figura B5.1**):



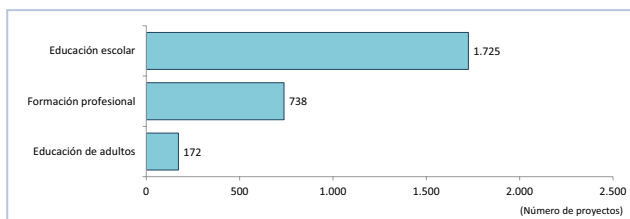
Fuente: Elaboración propia.

- Acción clave 1 (*Key Action 1 –KA1–*), de movilidad de las personas (alumnado, docentes, jóvenes, entrenadores deportivos, etc.).
- Acción clave 2 (*Key Action 2 –KA2–*), de cooperación entre organizaciones e instituciones.
- Acción clave 3 (*Key Action 3 –KA3–*), de respaldo al desarrollo de políticas y a la cooperación.
- Acciones Jean Monnet, para los campos de la educación y la formación.

Las cifras del programa Erasmus+ en España

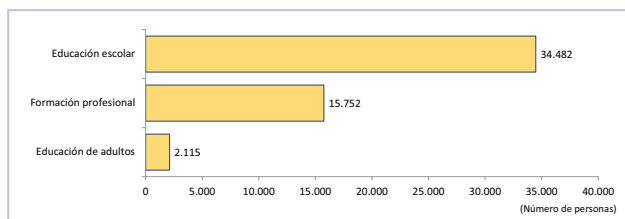
En las **figuras B5.1.2, B5.1.3, B5.1.4 y B5.1.5** se muestran las cifras del programa para el año 2023. En total se desarrollaron 2.635 proyectos; hubo 52.349 participantes –34.482 de educación escolar, 15.752 de formación profesional y 2.115 de educación de adultos–; y colaboraron 5.116 organizaciones. Asimismo, el programa Erasmus+ cuenta con una dotación general indicativa de más de 26.000 millones de euros desde 2021 a 2027 con cargo al presupuesto de la Unión Europea. En 2023 el presupuesto ascendió a 101.785 miles de euros y su distribución según el sector de la educación y la formación fue de 56.429 miles de euros para las acciones de educación escolar, 40.687 para las de formación profesional y 4.669 para acciones de educación de adultos.

Figura B5.1.2
Erasmus+. Número de proyectos según el sector de la educación y la formación. Año 2023



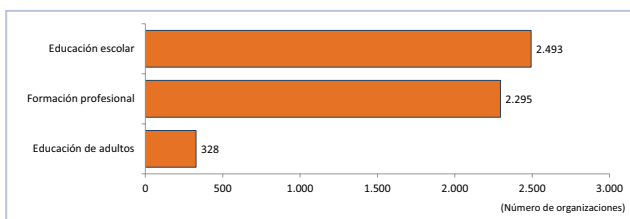
Fuente: Erasmus+ Public Dashboard. European Comision.

Figura B5.1.3
Erasmus+. Número de participantes según el sector de la educación y la formación . Año 2023



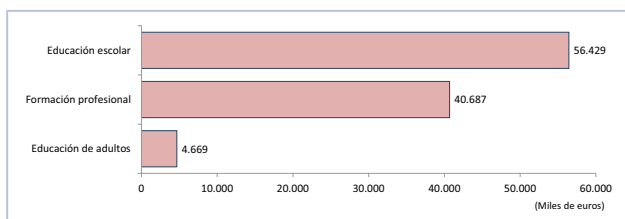
Fuente: Erasmus+ Public Dashboard. European Comision.

Figura B5.1.4
Erasmus+. Número de organizaciones según el sector de la educación y la formación . Año 2023



Fuente: Erasmus+ Public Dashboard. European Comision.

Figura B5.1.5
Erasmus+. Distribución de presupuesto según el sector de la educación y la formación . Año 2023



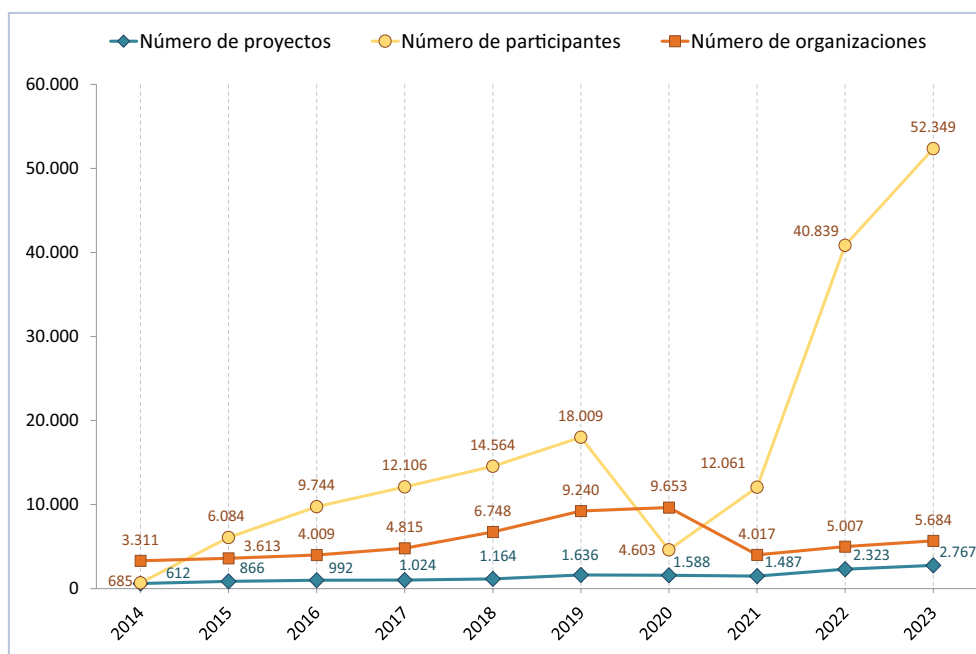
Fuente: Erasmus+ Public Dashboard. European Comision.

Evolución de las cifras del programa Erasmus+ en España

En el año 2014 hubo 685 participantes, cifra que fue en aumento lográndose, en 2019, la participación de 18.009 personas. Tras la pandemia de la COVID-19 el número de personas en el programa continuó ascendiendo, alcanzando en 2022 y 2023 los 40.839 y 52.349 participantes, respectivamente. El número de proyectos ha tenido una evolución al alza y sostenida a lo largo del periodo analizado con un incremento de 2.155 (de 612 proyectos en 2014 a los 2.767 en 2023). Por su parte, el número de organizaciones que cooperaban en el programa ha aumentado y en 2023 colaboraban 2.373 organizaciones más que en 2014 (ver **figura B5.1.6**).

Respecto al presupuesto asignado al programa, también se ha ido incrementado tal y como se muestra en la **figura B5.1.7**. En 2014 el programa disponía de 37.065 miles de euros, cantidad que ha ido elevándose a lo largo de los años analizados, excepto en aquellos en que se sufrió la pandemia de la COVID-19, alcanzando en 2023 los 101.785 miles de euros.

Figura B5.1.6
Erasmus+. Evolución del número de proyectos, participantes y organizaciones colaboradoras del programa. Años 2014 a 2023



Fuente: Erasmus+ Public Dashboard. European Comision.

Figura B5.1.7
Erasmus+. Evolución del presupuesto asignado al programa. Años 2014 a 2023



Fuente: Erasmus+ Public Dashboard. European Comision.

B5.2 Programas de colaboración bilateral

Programa educativo bilingüe

El Programa Educativo Bilingüe (PEB) es un programa bilingüe y bicultural que comenzó en el año 1996 fruto de la colaboración entre la Fundación British Council en España y el Ministerio de Educación.

El objetivo fundamental del PEB es la formación de alumnas y alumnos capaces de desenvolverse con fluidez en distintas culturas e idiomas en el contexto de una Europa multicultural y plurilingüe, dotándolos para ello de un conjunto de competencias estratégicas, lingüísticas y sociolingüísticas. Este programa se desarrolla en el marco de los convenios de colaboración establecidos entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional, la Delegación en España de la Fundación British Council y las Comunidades Autónomas que desarrollan el programa.

El programa se inicia en el 2.º ciclo de Educación Infantil y se desarrolla hasta el 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Actualmente se imparte en 91 colegios públicos de Educación Infantil y Primaria y en 58 institutos de enseñanza secundaria, repartidos en diez Comunidades Autónomas, además de en Ceuta y Melilla.

Durante el curso 2022-2023, desde el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, se llevó a cabo la publicación de la guía *Orientaciones para el desarrollo e implementación del Programa Educativo Bilingüe en el segundo ciclo de Educación Infantil*, un documento con orientaciones didácticas que proponen ejemplos concretos para su puesta en práctica. La obra va destinada específicamente a los centros que desarrollan el PEB en esta etapa educativa en todo el territorio nacional, y propone situaciones de aprendizaje concretas que pueden desarrollarse en el aula del segundo ciclo de Educación Infantil.

Programa de Lengua y Cultura Portuguesa

Este programa se inició en el año académico 1987-1988 junto con el Instituto Camões y la Embajada de Portugal. Comenzó siendo un programa de compensación educativa para favorecer la integración de los hijos e hijas de inmigrantes. Actualmente es un programa de enseñanza del portugués como segunda lengua extranjera, con especial atención a los últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

El programa tiene una doble finalidad: en el ámbito cultural, fomentar la interculturalidad e incentivar la lectura; y, en el ámbito educativo, integrar esta enseñanza en el currículo español como segunda lengua extranjera a la vez que se forma al profesorado. Las actividades específicas de enseñanza del idioma portugués se integran en el conjunto de actividades lectivas ordinarias de los centros, tanto para alumnado que participa directamente en el programa en sus horas ordinarias como para el que las cursa a través de distintas actuaciones docentes complementarias: actividades extraescolares, intercambios de estudiantes, visitas de estudio a ambos países, organización de semanas o jornadas culturales de Portugal, etc.

Durante el curso 2022-2023, este programa se ha desarrollado en 57 centros educativos, para 5.300 alumnas y alumnos repartidos en siete Comunidades Autónomas: Principado de Asturias, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Comunidad de Madrid y Comunidad Foral de Navarra.

Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí

El Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (PLACM) se estableció a través del Convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno de Marruecos³⁴⁶. El 3 de octubre de 2012 se firmó 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 Programa³⁴⁷. Tiene carácter estatal y su aplicación compete a las consejerías de educación de las Comunidades Autónomas participantes (Andalucía, Aragón, Islas Canarias, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja, Comunidad de Madrid, Región de Murcia y País Vasco).

Sus objetivos son los siguientes: favorecer la enseñanza de la lengua árabe y la cultura marroquí al alumnado marroquí y no marroquí, escolarizado en centros educativos españoles de Enseñanza Primaria y Se-

346. < BOE-A-1985-20897 >

347. < BOE-A-2013-8379 >

cundaria; desarrollar valores de tolerancia y solidaridad para lograr la inclusión escolar y sociocultural del 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.

Durante el curso 2022-2023, participaron en el programa 8.179 alumnas y alumnos repartidos en 374 centros educativos. El programa fue impartido por 116 docentes marroquíes.

Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Organización del Bachillerato Internacional

El Bachillerato Internacional (IB), también conocido como Programa del Diploma (PD), es un curso preuniversitario de dos años de duración dirigido a alumnado de 16 a 19 años.

Ofrece una educación internacional de calidad impartida en tres idiomas –inglés, francés y español– que contribuye a desarrollar habilidades intelectuales, personales, emocionales y sociales necesarias para la adaptación a un mundo globalizado. Este programa fue fundado por la Organización del Bachillerato Internacional en 1968 y se ha unificado en varios centros de los cinco continentes. El convenio vigente entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Organización de Bachillerato Internacional (OBI) se formalizó en el año 2013.

Este programa se imparte en centros españoles tanto de titularidad pública como de titularidad privada, con el objetivo de incorporar la enseñanza bilingüe en el diploma (equivalente a Bachillerato).

Programa Bachibac

Bachibac es un programa de doble titulación que brinda al alumnado la posibilidad de alcanzar simultáneamente el Título de Bachiller español y el *Diplôme du Baccalauréat* francés al término de sus estudios secundarios postobligatorios. Este programa de excelencia se puede cursar en los centros escolares de ambos países en los que se oferte el currículo mixto.

El programa Bachibac nace al amparo del Acuerdo entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Francesa relativo a la doble titulación de Bachiller y de *Baccalauréat*, hecho *ad referendum* en París el 10 de enero de 2008³⁴⁸, y permite al alumnado, en virtud de la doble titulación, acceder a los estudios superiores y a la formación y actividad profesional de ambos países en condiciones ventajosas.

La normativa reguladora es la siguiente:

- Real Decreto 102/2010 de 5 de febrero³⁴⁹, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas acogidas al acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y de *Baccalauréat* en centros docentes españoles.
- Real Decreto 95/2014, de 14 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 102/2010, de 5 de febrero, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas acogidas al acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y de *Baccalauréat* en centros docentes españoles BOE.
- Orden ECD/1961/2015 de 24 de septiembre³⁵⁰, por la que se modifica la Orden EDU/2157/2010, de 30 de julio, por la que se regula el currículo mixto de las enseñanzas acogidas al Acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y de *Baccalauréat* en centros docentes españoles, así como los requisitos para su obtención BOE.

Las materias específicas del currículo mixto que deben cursar el alumnado español en el programa Bachibac son Lengua y Literatura Francesas e Historia de España y Francia, esta última, cursada en el marco de la materia de Historia de España de 2.º de Bachillerato. Ambas se imparten en francés en su totalidad y sobre sus contenidos versa la prueba externa para la obtención del diploma de *Baccalauréat*.

348. < BOE-A-2009-5843 >

349. < BOE-A-2010-4130 >

350. < BOE-A-2015-10392 >

En España, el programa se puede cursar desde cualquier modalidad de Bachillerato (Artes, Ciencias, y Tecnología, General y Humanidades). En el curso 2022-2023 cuenta con 3.628 alumnos y alumnas de 120 centros educativos, tanto de titularidad pública como privada, repartidos en las siguientes Comunidades Autónomas: Andalucía, Aragón, Cantabria, Cataluña, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Comunitat Valenciana, Galicia, Illes Balears, Canarias, Comunidad de Madrid, Región de Murcia y Comunidad Foral de Navarra, además de en el Liceo Español Luis Buñuel de París.

Anualmente se publica la resolución que ordena las enseñanzas que, en el curso correspondiente a este INFORME, fue la Resolución de 29 de julio de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación³⁵¹, por la que se dictan instrucciones relativas al programa de doble titulación Bachiller-*Baccalauréat* correspondientes al curso 2022-2023.

Asimismo, fue de aplicación al alumnado acogido al programa de doble titulación Bachibac la Resolución de 13 de febrero de 2023, de la Subsecretaría³⁵², por la que se publica la Resolución de 8 de febrero de 2023, conjunta de la Secretaría de Estado de Educación y la Secretaría General de Universidades, por la que se establecen las adaptaciones de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad a las necesidades y situación de los centros españoles situados en el exterior del territorio nacional, los programas educativos en el exterior, los programas internacionales, el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros y las enseñanzas a distancia, en el curso 2022-2023.

Por otro lado, durante el ámbito temporal del curso que se analiza, se publicó la Orden EFP/935/2022, de 27 de septiembre³⁵³, por la que se modifica la Orden EDU/2157/2010, de 30 de julio, por la que se regula el currículo mixto de las enseñanzas acogidas al Acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y de *Baccalauréat* en centros docentes españoles, así como los requisitos para su obtención. Esta modificación tenía por objetivo garantizar la adecuada correlación entre lo dispuesto en la normativa específica aplicable a los centros españoles que imparten el programa Bachibac con respecto a la ordenación curricular de las materias que integran el currículo mixto, y lo que determina el marco regulador del sistema educativo español en relación con las materias comunes en las que aquellas se integran.

Por último, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, durante el curso 2022-2023 se constituyó un grupo de trabajo para la elaboración de materiales didácticos de la materia de Historia de España y Francia del currículo mixto Bachibac, en colaboración con el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF).

B5.3 Otras participaciones

El Ministerio coopera con múltiples organismos multilaterales internacionales, participa en reuniones institucionales y en la elaboración de informes internacionales desde sus unidades centrales y a través de dos Consejerías de Educación ante Representaciones Permanentes (REPER): una en París ante la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Consejo de Europa y Organización para la Cooperación y el desarrollo Sostenible (OCDE); y otra en Bruselas ante la Unión Europea. Desde la Unidad de Acción Educativa Exterior se coordinan estas participaciones, así como las que se llevan a cabo con la Organización de Naciones Unidas (ONU, el G20, Asia e Iberoamérica).

La Consejería de Educación ante las representaciones permanentes de OCDE, UNESCO y Consejo de Europa

Esta Consejería de Educación es la única, junto a la REPER en Bruselas, que atiende representaciones multilaterales (OCDE, UNESCO y Consejo de Europa). Los tres organismos son complementarios en su campo de acción en el ámbito educativo y, por consiguiente, ayudan a que se produzcan sinergias que favorecen la eficacia en el trabajo de la Consejería. Abordan la educación desde perspectivas diversas: ayudar a los gobiernos a invertir en políticas educativas eficaces y garantizar la equidad aplicando instrumentos de análisis cualitativo y cuantitativo (OCDE), desarrollo de los objetivos de la Agenda 2030 y refuerzo de la cooperación internacional (UNESCO), y la defensa de los valores democráticos incorporando competencias democráticas a los planes de enseñanza (CdE).

351. < BOE-A-2022-13451 >

352. < BOE-A-2023-3846 >

353. < BOE-A-2022-15953 >

La Unidad de Acción Educativa Exterior coordina la elaboración de informes y la participación de los representantes de las oficinas centrales del ahora denominado Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, que toman parte de forma regular en los grupos de trabajo técnicos. Estos representantes tienen una trayectoria de trabajo continuada y reconocida en los tres organismos. Tanto el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEE) como la Subdirección General de Estadística y Estudios y la Subdirección General de Relaciones Institucionales del Ministerio de Universidades, mantienen una relación fluida y actualizan todos los datos en los grupos en los que participan regularmente, principalmente de la OCDE (estudios PISA, PIACC, TALIS, INES, UIS, CERI, EDPC, etc.).

Los organismos internacionales recabaron información de todos los países en relación con el impacto de la COVID-19 que quedó reflejada en diversos informes. En la actualidad, el trabajo de los organismos internacionales en el ámbito educativo se centra en la consecución de los ODS de la Agenda 2030, en concreto el ODS 4, «Educación de calidad»; en los acuerdos adoptados en la Cumbre de Transformación de la Educación de 2022; en el impacto de la Inteligencia Artificial en la educación, y en el futuro de la profesión docente.

La colaboración entre las instituciones multilaterales se ha intensificado involucrando, además, en muchas de las iniciativas a otros socios como la Comisión Europea o el Banco Mundial.

UNESCO (REPER París)

En la UNESCO, la Consejería cubre todos los temas de educación y presta apoyo técnico a la Delegación española ante la UNESCO en la planificación y ejecución de su plan de acción.

La Consejería participa, junto al resto de personal de la Delegación, en el Consejo Ejecutivo de la UNESCO y en la Conferencia General de la UNESCO. Además, la Consejería asiste a todas las demás reuniones en las que se traten asuntos relacionados con educación.

La Consejería, junto a la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO, presta apoyo en las cuestiones relacionadas con la educación a la labor de la sociedad civil integrada por cátedras, escuelas, asociaciones, centros y clubs UNESCO. Asimismo, colabora, junto con la Unidad de Acción Educativa Exterior, en la coordinación y en la entrega de informes, cuestionarios y datos solicitados por la organización y en la presentación de candidaturas y entrega de los premios UNESCO propuestos por España.

Las prioridades de la UNESCO son el seguimiento y apoyo a la consecución de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, siendo África y la igualdad de género asuntos transversales. Todo el trabajo de la UNESCO en educación se enmarca en el desarrollo, implementación y monitorización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), denominado también Educación-Agenda 2030: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos». Además, la Inteligencia Artificial y la emergencia climática son también temas de continuo debate.

La Consejería participa en todas las reuniones y actividades de los órganos directivos de la UNESCO relacionadas con la educación:

- 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. En octubre de 2023 se celebrará el 217.º Consejo Ejecutivo.
- Conferencia General. Se reúne cada dos años. Integra a todos los representantes de los Estados miembros, observadores de países asociados y de países no miembros, organizaciones intergubernamentales y organizaciones no gubernamentales. En noviembre de 2023 se celebrará la 42.ª Conferencia General.

Las reuniones y grupos de trabajo se centraron en: Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) y Agenda 2030 – Educación.

Las actividades más relevantes de los grupos de trabajo durante el periodo correspondiente al curso objeto del INFORME fueron:

- Presentación de la Iniciativa Nacional 2030.
- Publicación del informe *Global Education Monitoring Report* cuya temática en 2023 se centró en la tecnología en la educación.
- Alianza para una educación ecológica (Greening Education Partnership): España forma parte de esta Alianza y apoyó la Declaración sobre la agenda común para la educación y el cambio climático en la COP 28, del 8 de diciembre de 2023 en Emiratos Árabes Unidos.

A
B
C
D
E
F

- Transforming Education Summit (TES): celebrada en Nueva York en septiembre 2022 y convocada por el Secretario General de Naciones Unidas, significa el comienzo de un movimiento para transformar la educación en el mundo. La TES ha servido de impulso para que un gran número de países se comprometan a poner en práctica los acuerdos de esa cumbre. El High Level Steering Committee (HLSC) se encarga de realizar el seguimiento del cumplimiento de esos acuerdos. EL HLSC realiza reuniones periódicas.
- Mobile Learning Week: 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.
- Revisión de la Recomendación de 1974 sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y libertades fundamentales. El proceso de revisión se inició en diciembre de 2021 y finalizó en julio de 2023. Es la primera vez que se hace una revisión exhaustiva de este texto jurídico que ha tomado una gran relevancia en los últimos tiempos, vigente desde hace 50 años. España ha participado de forma presencial y en línea en los debates sobre la revisión.
- Recursos Educativos Abiertos (REA): la UNESCO está trabajando en un Proyecto de Recomendación relativo a los REA, por su importancia para el aprovechamiento de las ventajas de las TIC para la educación y para facilitar el acceso de los recursos educativos al máximo número de personas en todo el mundo.
- Recomendación sobre la Educación y Formación Profesional: la UNESCO hace un seguimiento de la aplicación de la Recomendación de 2015 dada la importancia de la Educación y Formación Profesional.
- Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior: la Convención fue aprobada en noviembre de 2019, en la 40.ª Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, convirtiéndose en el primer tratado de las Naciones Unidas sobre la educación superior con alcance mundial. Entró en vigor el 5 de marzo del 2023 y actualmente 22 Estados, entre los que no se encuentra España, la han ratificado.
- Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística: España ha participado en la elaboración y revisión del Marco que se firmó en febrero de 2024 en la Conferencia Mundial sobre Educación Cultural y Artística en Abu Dabi.
- 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 desde la perspectiva de la educación.
- Antisemitismo: en enero de 2023 se aprobó en Consejo de Ministros el Plan Nacional para la Implementación de la Estrategia Europea de Lucha contra el Antisemitismo y el fomento del modo de vida judío 2023-2030. Una de las medidas clave del Plan es la participación de España en el proyecto de la UNESCO, «Prevenir el antisemitismo en Europa a través de la Educación».
- Inteligencia artificial (IA): la UNESCO es consciente de que la IA proporciona múltiples oportunidades, de que plantea numerosos retos y de que es preciso orientarla para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), velando por que se utilice para el servicio de la humanidad y para conseguir una sociedad más inclusiva y equitativa.
- Conmemoración de días internacionales: la Consejería 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; Día Internacional de la Educación; Día Internacional de la Conmemoración del Holocausto.

Asimismo, 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, 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: alfabetización; educación para las mujeres y las niñas; educación para el desarrollo sostenible; Premio UNESCO-Japón de Educación para el Desarrollo Sostenible; el uso de las TIC en la educación; y la eficacia docente.

OCDE (REPER París)

La Consejería de Educación 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 clave. 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. Se pretende comprender mejor la efectividad de la educación y la formación para desarrollar destrezas cognitivas y habilidades necesarias para el puesto de trabajo, especialmente en los estadios cercanos a la finalización de la educación secundaria y, en el extremo opuesto, en el proceso de pérdida progresiva de habilidades si los adultos se aproximan a la edad de jubilación.
- TALIS (Teaching and Learning International Survey Governing Board – Consejo directivo sobre la encuesta internacional de enseñanza y aprendizaje): 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): es un proyecto que combina la realización de foros, el análisis de datos con talleres temáticos e informes de países sobre políticas y prácticas relacionadas con la diversidad en las aulas, para promover una educación inclusiva.
- *Education 2030. The Future of Education and Skills* (Educación 2030 – El Futuro de la educación y las competencias): 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.

- *GNE-SR (Group of National Experts on School Resources – Grupo de expertos nacionales en recursos escolares – Financiación de la educación)*: el proyecto pretende asesorar a los países en la toma de decisiones sobre el uso de los recursos económicos de manera eficaz y eficiente para garantizar la calidad y equidad de la enseñanza.
- *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)*: 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.

Consejo de Europa (REPER París)

En materia de educación, el Consejo de Europa tiene como objetivo general desarrollar una visión coherente del papel de la educación, con especial énfasis en la protección y promoción de los derechos humanos, la democracia y el imperio de la ley y el diálogo intercultural.

El Comité Directivo de Educación supervisa los programas del Consejo de Europa en el campo de la educación y asesora al Comité de Ministros en cuestiones educativas. Su objetivo principal es apoyar a los Estados miembros en el desarrollo de políticas, legislación y prácticas que promuevan sistemas educativos democráticos, de calidad, inclusivos y libres de corrupción. El CDEDU cuenta con un país observador (Israel) y 16 organizaciones observadoras. Estas organizaciones brindan aportes valiosos al trabajo del CDEDU al permitir que el Comité escuche la voz de otros actores en el campo de la educación, como estudiantes, profesores e instituciones educativas.

La División de Política Educativa trabaja temas relacionados con el Marco de Referencia de competencias para la Cultura democrática, educación para la ciudadanía digital, ética, transparencia e integridad en la educación (ETINED) y la prevención de crímenes contra la humanidad.

El Observatorio de la Enseñanza de la Historia en Europa tiene la misión de promover una educación de calidad para mejorar la comprensión de la cultura democrática y su objetivo principal es promover prácticas que fomenten la enseñanza y el aprendizaje de la historia con vistas a reforzar los valores europeos. España forma parte del Comité de Dirección.

El Centro Europeo para las Lenguas Modernas tiene como misión el fomento de la excelencia y la innovación en la enseñanza de idiomas, y apoyar a sus Estados miembros en la aplicación de políticas eficaces de educación lingüística. Fue creado en Graz (Austria) en 1994, y en 1996 adoptó la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias, que constituye su marco legal.

En 2023 España volvió al ECML, del que ha estado ausente desde 2012, con lo que el centro cuenta ya con 36 países miembros.

La Consejería de Educación ante las representaciones permanentes de la Unión Europea (REPER Bruselas)

La Consejería de Educación en Bruselas se encarga, entre otros asuntos, de:

- Seguir y analizar las políticas, programas e iniciativas educativas de la Unión Europea. Informa a las unidades centrales del Ministerio de Educación y Formación Profesional de todas las cuestiones relevantes que se traten en las distintas instituciones europeas: Consejo Europeo, Consejo de la Unión Europea, Comisión Europea, Parlamento Europeo, Comité Europeo de las Regiones, Comité Económico y Social Europeo, etc.
- Participar en las reuniones semanales del Comité de Educación, órgano del Consejo donde están representados los 27 Estados miembros y la Comisión, preparatorias de los asuntos y textos que serán adoptados en el Consejo de Ministros. La Consejería estudia y analiza los comentarios, sugerencias y posiciones de todos los miembros, y traslada y defiende la posición española con respecto a los expedientes objeto de análisis. Además, mantiene un estrecho contacto con la Secretaría General del Consejo y la Comisión sobre las distintas cuestiones abordadas en las reuniones.
- Asistir al Embajador o Embajadora Representante Permanente Adjunto en los asuntos de educación que se lleven al Comité de Representantes Permanentes (Coreper).
- Organizar o prestar apoyo en las diversas reuniones formales e informales de altos cargos en Bruselas con las instituciones europeas.

Los Grupos de Trabajo del marco estratégico del Espacio Europeo de Educación

Con el fin de facilitar la cooperación europea en educación y formación, y en consonancia con la Comunicación sobre el Espacio Europeo de Educación 2025 y la Resolución del Consejo de febrero de 2021 relativa al nuevo marco estratégico, se han creado distintos Grupos de Trabajo que reúnen a personal experto de la Comisión Europea y de los distintos ministerios y administraciones educativas de los Estados miembros. Desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional, participa funcionariado de distintas unidades de la Secretaría de Estado de Educación y de la Secretaría General de Formación Profesional.

Concretamente, para apoyar el desarrollo de las políticas educativas comunes, se han constituido los siguientes Grupos de Trabajo:

- Educación y cuidados de la primera infancia.
- Centros escolares, con los subgrupos siguientes:
 - Caminos hacia el éxito escolar.
 - Educación para la sostenibilidad medioambiental.
- Educación superior.
- Educación y formación profesionales y transición ecológica.
- Aprendizaje de adultos: crear oportunidades para todos.
- Educación digital: aprendizaje, formación y evaluación.
- Igualdad y valores en la educación y la formación.

El objetivo de los grupos de trabajo es, en el marco del aprendizaje mutuo, compartir información sobre las reformas de las políticas educativas nacionales e inspirar cambios positivos en toda la Unión Europea (UE). Los resultados de los grupos de trabajo inspirarán perspectivas inclusivas, globales y de aprendizaje permanente, y reforzarán las sinergias entre la educación, la formación y otras políticas y medidas financieras de la UE que contribuirán a la realización del Espacio Europeo de Educación.

Participaciones en otros organismos

Iberoamérica

Como miembro de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), España colabora en las Ediciones del Premio iberoamericano de educación de derechos humanos Óscar Arnulfo Romero.

A
B
C
D
E
F

El Ministerio de Educación y Formación Profesional participó en la reunión del 78 Consejo Directivo de OEI el 1 de diciembre 2020 que incidió en tres ejes temáticos: «La inversión en educación en la post pandemia», «La superación de la brecha digital» y «La reducción del abandono escolar temprano». Este Consejo Directivo de OEI tiene carácter bianual. La última reunión se realizó a finales de 2022.

Otro organismo intergubernamental importante dentro de Iberoamérica es el Convenio Andrés Bello. La entidad trabaja en la estrategia de integración educativa (ESINED), tablas de equivalencia, formación docente y recursos educativos.

Por último, cabe destacar el liderazgo del ahora denominado Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes en la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de personas con necesidades educativas especiales (RIINEE), que tiene la finalidad de contribuir al desarrollo de la educación para las personas con necesidades educativas especiales.

Organización de las Naciones Unidas (ONU)

El Ministerio participa en todos aquellos foros, redacción de documentos, informes y cuestionarios vinculados a discapacidad, migración y personas refugiadas, menores, minorías, explotación y trata, afrodescendientes y Derechos Humanos.

Grupo de los veinte (G20)

España acude como invitado permanente a las reuniones del Grupo.

En 2021, la Presidencia italiana continuó con las reuniones del grupo de trabajo de educación que habían sido inauguradas en la Presidencia Argentina (2018) y pasó el testigo a Indonesia en 2022.

En 2023 la Presidencia india estableció las siguientes prioridades:

1. Garantizar la alfabetización y la aritmética básica, especialmente el aprendizaje semipresencial.
2. Hacer que el aprendizaje basado en la tecnología sea más inclusivo, cualitativo y colaborativo en todos los niveles.
3. Construyendo capacidades, promoviendo el aprendizaje permanente en el contexto del futuro del trabajo.
4. Fortalecer la investigación y promover la innovación a través de una colaboración más rica

El Ministerio participó en las cuatro reuniones del Grupo de Trabajo, que culminó con la Reunión Ministerial en Pune.

EPAN: Red de Asesores de Política Educativa

Integrada en el Consejo de Europa esta red tiene como finalidad mejorar la cooperación entre los Estados miembros, apoyar la aplicación de la *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos* y contribuir al desarrollo de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el desarrollo sostenible.

GENE: Red mundial de educación en Europa

GENE es una red de Ministerios de Educación, Exteriores, Agencias de Desarrollo y otros organismos nacionales con responsabilidad en coordinar la Educación Global en los países europeos a nivel nacional. La red en sí se centra en el intercambio y aprendizaje de políticas y tiene como objetivo aumentar la calidad y el alcance de la Educación Global (GE) y la Educación para el Desarrollo y la Concienciación.

En el periodo objeto del INFORME, el GENE ha trabajado en una Declaración Europea sobre la Educación Global 2050, un proceso participativo en el que el Ministerio ha participado a lo largo de 2021 junto con AECID y que culminó en 2022 con la firma de la declaración, tras 18 meses de trabajos conjuntos entre los 40 ministerios y 25 países que participan en la red.

Capítulo C

Recursos de la educación

C1 Financiación y gasto en educación	269
C1.1 Financiación y gasto público en educación	271
C1.2 Estructura económica y gasto privado de los hogares en educación	301
C2 Personal	308
C2.1 Profesorado. Aspectos generales	308
C2.2 Profesorado en centros educativos	321
C2.3 La movilidad del profesorado	332
C2.4 La dirección escolar y la coordinación docente	335
C2.5 El personal no docente al servicio de los centros educativos	339
C3 Redes de centros	343
C3.1 Una visión general	343
C3.2 Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General	345
C3.3 Centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial	381
C3.4 Centros que imparten Educación de Personas Adultas	389
C3.5 Centros extranjeros en España	390
C4 Recursos y servicios de la sociedad de la información y la comunicación	392
C4.1 Equipamiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los hogares	392
C4.2 La Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos: recursos y servicios digitales	401

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)³⁵⁴. 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 (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), la educación básica en el sistema educativo español está conformada por la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y los Ciclos Formativos de Grado Básico que son consideradas como niveles básicos y gratuitos para todas las personas (artículo 3, apartado 3 LOE)³⁵⁵.

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)³⁵⁶. A este respecto, los Presupuestos Generales del Estado correspondientes al ámbito temporal de aplicación de la Ley, deberán incorporar progresivamente los créditos necesarios para hacer efectiva la gratuidad del segundo ciclo de la Educación Infantil (Disposición adicional vigesimocuarta).

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. Cuando el alumnado se escolarice 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, cuando se trate de educación básica en zonas rurales que aconsejen la escolarización en un municipio próximo al de su residencia (artículo 82, apartado 2 LOE)³⁵⁷.

La gratuidad de aquellos niveles declarados como tales comporta que todo el alumnado, sin discriminación, pueda acceder a las enseñanzas sin obstáculos basados en motivos socioeconómicos. En ningún caso los centros públicos o privados concertados podrán percibir cantidades de las familias por recibir las enseñanzas de carácter gratuito, 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, por parte de las familias de los alumnos. Las actividades complementarias necesarias para el desarrollo del currículo deben programarse y realizarse de forma que no supongan discriminación por motivos económicos (artículo 88.1 LOE)³⁵⁸.

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 Educación³⁵⁹, y artículo 1, letra q LOE³⁶⁰).

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 conciertos. 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 conciertos aquellos que atiendan a poblaciones escolares de condiciones económicas desfavorables, los que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo, los que fomenten la escolarización de proximidad y los que estén constituidos y funcionen en régimen de cooperativa, cuya especificidad será objeto de reconocimiento en la normativa correspondiente (art. 116.2 LOE).

354. < BOE-A-1978-31229, artículo 27 >

355. < BOE-A-2006-7899, artículo 3 >

356. < BOE-A-2006-7899, artículo 15 >

357. < BOE-A-2006-7899, artículo 82 >

358. < BOE-A-2006-7899, artículo 88 >

359. < BOE-A-1985-12978, artículo 4 >

360. < BOE-A-2006-7899, artículo 1 >

A
B
C
D
E
F

En consonancia con lo indicado anteriormente, las Administraciones educativas podrán concertar, con carácter preferente, los Ciclos Formativos de Grado Básico 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)³⁶¹.

Con el fin de 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).

En la nueva Ley educativa, se contempla que el Estado y las Comunidades Autónomas deben acordar un plan de incremento del gasto público en educación para los próximos diez años asegurando la eficiencia del gasto educativo de las Administraciones públicas, que permita el cumplimiento de los objetivos establecidos en la normativa legal y la equiparación progresiva a la media de los países de la Unión Europea. El plan de incremento del gasto público se debe formular en el plazo de dos años a partir del momento de entrada en vigor de la Ley. En todo caso, dicho plan deberá contemplar el incremento del gasto público educativo hasta un mínimo del 5 % del producto interior bruto. (Artículo 155.2³⁶² LOE y Disposición adicional octava³⁶³ LOMLOE.)

Asimismo, la norma legal detalla que en el Informe educativo que el Gobierno debe presentar anualmente al Congreso de los Diputados se incluirán los datos relativos al gasto público en educación.

La Ley 12/1987 de 2 de julio³⁶⁴, 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. Sin embargo, la Ley 12/1987 es de aplicación limitada en el marco del estado autonómico teniendo en cuenta que en su Disposición adicional primera se señala que «La presente Ley no será de aplicación en las Comunidades Autónomas que se hallen en el pleno ejercicio de competencias en las materias propias de la misma.»

Respecto a los conciertos con los centros que impartan enseñanzas postobligatorias, cabe señalar que los 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 (artículos 116.7 y 117.9 LOE).

361. < BOE-A-2006-7899, artículo 117 >

362. < BOE-A-2006-7899, artículo 155 >

363. < BOE-A-2020-17264, disposición adicional octava >

364. < BOE-A-1987-15278 >

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 2022 y 2023

Con fecha 28 de diciembre del año 2021 se aprobó en el Congreso de los Diputados la Ley 22/2021 de Presupuestos Generales del Estado para el año 2022³⁶⁵.

Con fecha 23 de diciembre del año 2022 se aprobó en el Congreso de los Diputados la Ley 31/2022 de Presupuestos Generales del Estado para el año 2023³⁶⁶.

Al poner el foco en el ámbito de la Sección 18, referente al Ministerio de Educación y Formación Profesional, se observa que los gastos en el área de educación en los ejercicios 2022 y 2023 se dotaron con créditos por un importe de 6.017.828,60 y 6.386.070,70 miles de euros, respectivamente, excluidas las transferencias internas, destinados a la financiación de actuaciones en el ámbito de las enseñanzas no universitarias. Cabe señalar que el Real Decreto 829/2023, de 20 de noviembre, por el que se reestructuran los departamentos ministeriales, incorporó a esta Sección la competencia de la propuesta y ejecución de la política del Gobierno en materia de deporte, política 33 «Cultura», cuyo gasto queda también excluido en este INFORME.

En las **tablas C1.1.1 y C1.1.2** se presentan los resúmenes de los presupuestos de gastos en educación, por capítulo y programa, para los ejercicios correspondientes a 2022 y 2023, ejercicios concernientes con el curso al que se refiere este INFORME.

Por lo expuesto, si se comparan los presupuestos de 2022 y 2023 del actual Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, se observa que de un ejercicio a otro, comparando únicamente presupuesto nacional, se ha experimentado un aumento de 757.615,10 miles de euros, lo que supone un incremento relativo del 17,36 %. Ahora bien, si en la comparativa incluimos los créditos dotados en el servicio 50 Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR) en ambos presupuestos, el aumento es de 368.242,10 miles de euros, lo que supone un incremento relativo del 6,12 %.

Impacto del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR) en el presupuesto de gastos

El 21 de julio de 2020, el Consejo Europeo acordó un instrumento excepcional de recuperación temporal conocido como Next Generation EU por un importe de 750.000 millones de euros con el objetivo de garantizar una respuesta europea coordinada con los Estados miembros para hacer frente a las consecuencias económicas y sociales de la pandemia. El Mecanismo para la Recuperación y la Resiliencia que constituye su núcleo, dotado con 672.500 millones de euros, tiene cuatro objetivos principales: promover la cohesión económica, social y territorial de la UE; fortalecer la resiliencia y la capacidad de ajuste de los Estados miembros; mitigar las repercusiones sociales y económicas de la crisis de la COVID-19; y apoyar las transiciones ecológica y digital. Todos ellos van dirigidos a restaurar el potencial de crecimiento de las economías de la Unión Europea, fomentar la creación de empleo tras la crisis y promover el crecimiento sostenible.

Para alcanzar esos objetivos, cada Estado miembro debe diseñar un Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia que incluya las reformas y los proyectos de inversión necesarios. El plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia aprobado por el Gobierno de España define cuatro ejes transversales a través de los que se distribuyen en España los fondos europeos: «Transición ecológica», «Transformación digital», «Cohesión social y territorial» e «Igualdad de género», que se proyectan en 10 políticas palanca que recogen los 30 componentes que articulan los proyectos coherentes de inversiones y reformas para modernizar nuestro país.

365. < BOE-A-2021-21653 >

366. < BOE-A-2022-22128 >

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 2022

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
A. Presupuesto nacional								
144B	Cooperación, promoción y difusión educativa en el exterior	1.273,09	601,54		9.292,92			11.167,55
321M	Dirección y servicios generales de Educación y FP	42.277,38	14.703,98	285,26	611,00	4.684,05	86,06	62.647,73
321N	Formación permanente del profesorado de Educación	3,87	800,61		1.282,96	10,00		2.097,44
322A	Educación Infantil y Primaria	176.606,56	531,78		15.485,89			192.624,23
322B	Educación Secundaria, FP y Escuelas Oficiales de Idiomas	90.619,03	15.407,32		79.565,16	991,84	432.090,70	618.674,05
322E	Enseñanzas Artísticas	3.959,92	298,83					4.258,75
322F	Educación en el exterior	101.830,86	9.484,83	27,28	28,00	40,00		111.410,97
322G	Educación compensatoria	2.077,75	389,91		1.676,10			4.143,76
322L	Inversiones en centros educativos y otras actividades educativas	21.591,84	10.797,39		21.210,46	2.725,30		56.324,99
323M	Becas y ayudas a estudiantes	944,62	172,02	1,00	2.148.474,73			2.149.592,37
241B	Formación profesional para el Empleo	2.226,39	20.504,91		1.123.519,40	5.000,00		1.151.250,70
Total A		443.411,31	73.693,12	313,54	3.401.146,62	13.451,19	432.176,76	4.364.192,54
B. Mecanismo de Recuperación y Resiliencia								
145B C19.I02	Transformación Digital de la Educación. Política Exterior		160,80			273,26		434,06
24TA C20.I01	Reskilling y upskilling de la población activa ligado a cualificaciones profesionales. Fomen[...]				49.000,00			49.000,00
325B C19.I02	Transformación Digital de la Educación. Educación	1.629,20	218,90		284.741,80	54.977,10		341.567,00
32TA C20.I01	Reskilling y upskilling de la población activa ligado a cualificaciones profesionales. Educa[...]		2.874,13		419.974,87			422.849,00
32TB C20.I02	Transformación digital de la Formación Profesional				93.578,90	121,10		93.700,00
32TC C20.I03	Innovación e internacionalización de la Formación Profesional	6.020,06	1.047,60		202.598,34			209.666,00
32TR C20.R01	Plan de modernización de la Formación Profesional		200,00					200,00
32UB C21.I02	Programa de orientación, avance y enriquecimiento educativo en centros[...]	1.238,82	56,05		118.705,13			120.000,00
32UC C21.I03	Creación de unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar del[...]	479,00			38.521,00			39.000,00
32SA C19.I01	Competencias Digitales Transversales. Educación				42.000,00			42.000,00
32UA C21.I01	Creación de plazas del primer ciclo de Educación Infantil de titularidad pública[...]				333.820,00			333.820,00
32US C21.R02	Diseño y aplicación de nuevo modelo curricular por competencias clave[...]	84,00	1.316,00					1.400,00
Total B		9.451,08	5.873,48		1.582.940,04	55.371,46		1.653.636,06
Total (A+B)		452.862,39	79.566,60	313,54	4.984.086,66	68.822,65	432.176,76	6.017.828,60

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Oficina Presupuestaria del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla C1.1.2
Presupuestos Generales del Estado. Resumen del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional por capítulo y programa. Ejercicio 2023

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
A. Presupuesto nacional								
144B	Cooperación, promoción y difusión educativa en el exterior	1.409,82	601,54		9.292,92			11.304,28
321M	Dirección y servicios generales de la Educación y FP	64.439,36	15.478,98	285,26	477,00	4.684,05	86,06	85.450,71
321N	Formación permanente del profesorado de Educación	3,87	800,61		1.032,96	10,00		1.847,44
322A	Educación Infantil y Primaria	178.677,71	531,78		15.485,89			194.695,38
322B	Educación Secundaria, FP y Escuelas Oficiales de Idiomas	93.693,48	16.057,32		41.565,16	991,84	432.090,70	584.398,50
322E	Enseñanzas Artísticas	4.459,14	298,83					4.757,97
322F	Educación en el exterior	100.752,38	9.484,83	42,28	28,00	25,00		110.332,49
322G	Educación compensatoria	2.078,06	389,91		1.676,10			4.144,07
322L	Inversiones en centros educativos y otras actividades educativas	23.589,29	10.797,39		58.454,46	2.865,30	301.000,00	396.706,44
323M	Becas y ayudas a estudiantes	1.136,35	172,02	1,00	2.548.474,73			2.549.784,10
241B	Formación profesional para el Empleo	1.953,50	20.787,53		1.150.576,33	5.068,90		1.178.386,26
Total A		472.192,96	75.400,74	328,54	3.827.063,55	13.645,09	301.000,00	5.121.807,64
B. Mecanismo de Recuperación y Resiliencia								
14SB C19.102	Transformación Digital de la Educación. Política Exterior		72,60			251,51		324,11
24TA C20.101	Reskilling y upskilling de la población activa ligado a cualificaciones profesionales. Fomen[...]				73.500,00			73.500,00
32SB C19.102	Transformación Digital de la Educación. Educación	1.292,82	769,55			57.741,64		59.804,01
32TA C20.101	Reskilling y upskilling de la población activa ligado a cualificaciones profesionales. Educa[...]		5.647,13		433.153,29			438.800,42
32TB C20.102	Transformación digital de la Formación Profesional				142.615,67	444,20		143.059,87
32TC C20.103	Innovación e internacionalización de la Formación Profesional	6.020,06	1.047,60		186.135,57			193.203,23
32TR C20.R01	Plan de modernización de la Formación Profesional	99,56	300,44					400,00
32UB C21.102	Programa de orientación, avance y enriquecimiento educativo en centros[...]	1.435,71			119.190,79			120.626,50
32UC C21.103	Creación de unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar del[...]	895,52			55.039,40			55.934,92
32SA C19.101	Competencias Digitales Transversales. Educación				42.000,00			42.000,00
32UA C21.101	Creación de plazas del primer ciclo de Educación Infantil de titularidad pública[...]				134.774,30	1.435,70		136.210,00
32US C21.R02	Diseño y aplicación de nuevo modelo curricular por competencias clave[...]		400,00					400,00
24WA C23.101	Empleo joven							
Total B		9.743,67	8.237,32		1.186.409,02	58.437,35	1.435,70	1.264.263,06
Total (A+B)		481.936,63	83.638,06	328,54	5.013.472,57	72.082,44	302.435,70	6.386.070,70

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Oficina Presupuestaria del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El actual Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes desarrolla sus actuaciones del ámbito de la educación dentro de la palanca VII «Educación y conocimiento, formación continua y desarrollo de capacidades» para el refuerzo del capital humano, tanto en la generación de actividad a corto plazo, como en el refuerzo estructural de la economía y las nuevas oportunidades laborales a medio y largo plazo, repartidas en los 3 componentes siguientes:

- «C19. Plan Nacional de Competencias Digitales (*digital skills*)».
- «C20. Plan estratégico de impulso de la Formación Profesional».
- «C21. Modernización y digitalización del sistema educativo, incluida la educación temprana de 0 a 3 años».

Estos componentes se desarrollan en Inversiones o Reformas que, a su vez, se dividen en proyectos. En la **tabla C1.1.3** se detalla la distribución del importe de los créditos destinados al MRR en el presupuesto del año 2022 por componentes, así como sus inversiones o reformas y los proyectos que las integran. La misma distribución para el presupuesto del año 2023 se incluye en la **tabla C1.1.4**.

De la dotación total del MRR, correspondieron al departamento, Sección 18, y ámbito de la educación y del sistema de formación profesional, unas anualidades de 1.653,64 millones de euros para 2022 y 1.264,26 millones de euros, para 2023. Estos importes representaban, respecto del total del presupuesto del Ministerio, el 27,48 % y el 19,80 %, respectivamente.

En 2022, el componente C20 era el que presentaba un mayor volumen de créditos, con un 46,89 % sobre el total y un importe de 775.415,00 miles de euros, distribuidos en 3 inversiones y una reforma. En este componente, era el proyecto «P01. Evaluación y acreditación de competencias profesionales» de la inversión «I1. *Reskilling* y *upskilling* de la población activa ligado a cualificaciones profesionales» el que tenía el mayor importe –298.368,00 miles de euros y un porcentaje del 18,04 del total del MRR–. Los componentes C19 y C21 representaron el 23,22 % y el 29,89 % del MRR, respectivamente.

En 2023, el componente con un mayor volumen de créditos volvió a ser el C20, con un total 848.963,52 miles de euros, el 67,15 %. Con una inversión de 310.529,12 miles de euros y un porcentaje del 24,56 % del total del MRR, destacó de nuevo, al igual que en el ejercicio 2022, el proyecto «P01. Evaluación y acreditación de competencias profesionales» de la inversión «I1. *Reskilling* y *upskilling* de la población activa ligado a cualificaciones profesionales». Los componentes C19 y C21 representaron el 8,08 % y 24,77 % del MRR, respectivamente.

Tabla C1.1.3

Presupuestos Generales del Estado. Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR): resumen del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional por programas y componentes e inversiones/reformas. Ejercicio 2022

MECANISMO DE RECUPERACIÓN Y RESILIENCIA		Crédito inicial (miles de euros)	% Vertical
A. C19 PLAN NACIONAL DE COMPETENCIAS DIGITALES (DIGITAL SKILLS)			
C19.II Competencias digitales transversales		42.000,00	3,32
P01	Red de Centros Nacionales de Capacitación Digital (FP)	42.000,00	3,32
C19.I2 Transformación digital de la educación		342.001,06	20,68
P01	Plan FP Digital	54.000,00	3,27
P02	32 centros de titularidad del Estado español y ALCE en el exterior usarán la aplicación web que permita efectuar la gestión académica y económica	160,80	0,01
P03	Sistema de información de gestión de personal del exterior	145,00	0,01
P04	Sistema de información de gestión de convocatorias de programas educativos en el exterior	128,26	0,01
P05	Desarrollo de una nueva infraestructura digital para la gestión del sistema educativo en los 56 centros de Ceuta y Melilla	1.196,00	0,07
P09	Acciones de formación para la adquisición de la competencia digital de mínimo 700.000 docentes y mentorización para el diseño e implementación del Plan Digital de Centro	286.371,00	17,32
Total A		384.001,06	23,22

(Continúa)

Tabla C1.1.3 (continuación)
Presupuestos Generales del Estado. Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR): resumen del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional por programas y componentes e inversiones/reformas. Ejercicio 2022

B. C20 PLAN ESTRATÉGICO DE IMPULSO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

C20.11 Reskilling y upskilling de la población activa ligado a cualificaciones profesionales		471.849,00	28,53
P01	Evaluación y acreditación de competencias profesionales	298.368,00	18,04
P02	Oferta modular digital para ocupados	30.625,00	1,85
P03	Flexibilización y accesibilidad de la formación profesional a través de la creación Aulas Mentor	3.000,00	0,18
P04	Formación modular destinada al <i>reskillings</i> y <i>upskillings</i> de ocupados y desempleados	139.856,00	8,46
C20.12 Transformación digital de la Formación Profesional		93.700,00	5,67
P02	Conversión de aulas en espacios de tecnología aplicada	11.700,00	0,71
P03	Creación de aulas de emprendimiento	7.000,00	0,42
P04	Red de 50 centros de excelencia	75.000,00	4,54
C20.13 Innovación e internacionalización de la Formación Profesional		209.666,00	12,68
P01	Proyectos de innovación y transferencia del conocimiento	15.000,01	0,91
P02	Redimensionamiento de la oferta de Formación Profesional	94.666,03	5,72
P03	Transformación en bilingües de Ciclos Formativos de Grados Medio y Grado Superior	99.999,96	6,05
C20.R1 Plan de Modernización de la Formación Profesional		200,00	0,01
P02	Renovación del catálogo de títulos en sectores estratégicos	200,00	0,01
Total B		775.415,00	46,89
C. C2.21 MODERNIZACIÓN Y DIGITALIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO, INCLUIDA LA EDUCACIÓN TEMPRANA 0 A 3 AÑOS			
C21.11 Creación de plazas del primer ciclo de Educación Infantil de titularidad pública (prioritariamente de 1 y 2 años)		333.820,00	20,19
P01	Creación de 65.382 plazas del primer ciclo de Educación Infantil de titularidad pública (prioritariamente de 1 y 2 años): Reforma/rehabilitación y equipamiento para nuevas unidades; nueva construcción y equipamiento; y gastos de personal y otros gastos.	333.820,00	20,19
C21.12 PROA+. Programa de Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo en centros de especial complejidad educativa (Programa #PROA+)		120.000,00	7,26
P01	Al menos 3.000 centros de especial complejidad educativa tendrán el Programa de Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo (Programa #PROA+)	120.000,00	7,26
C21.13 Creación de Unidades de Acompañamiento y Orientación Personal y Familiar del alumnado educativamente vulnerable		39.000,00	2,36
P01	Creación de 1.148 Unidades de Acompañamiento y Orientación Personal y Familiar del alumnado educativamente vulnerable, en los servicios educativos o psicopedagógicos situados en zonas y distritos escolares (empiezan 618 en 2021 para llegar a 1.148 en 2023)	39.000,00	2,36
C21.R2 Diseño y aplicación de nuevo modelo curricular por competencias clave, priorizando aprendizajes fundamentales, y regulación de una ordenación académica inclusiva		1.400,00	0,08
P01	Diseño y aplicación de nuevo modelo curricular por competencias clave, priorizando aprendizajes fundamentales, y regulación de una ordenación académica inclusiva	1.400,00	0,08
Total C		494.220,00	29,89
Total (A+B+C)		1.653.636,06	100

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Oficina Presupuestaria del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

Tabla C1.1.4
Presupuestos Generales del Estado. Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR): resumen del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional por programas y componentes e inversiones/reformas. Ejercicio 2023

MECANISMO DE RECUPERACIÓN Y RESILIENCIA		Crédito inicial (miles de euros)	% Vertical
A. C19 PLAN NACIONAL DE COMPETENCIAS DIGITALES (DIGITAL SKILLS)			
C19.II Competencias digitales transversales		42.000,00	3,32
P01	Red de Centros Nacionales de Capacitación Digital (FP)	42.000,00	3,32
C19.I2 Transformación digital de la educación		60.128,12	4,76
P01	Plan FP Digital	56.000,00	4,43
P02	32 centros de titularidad del Estado español y ALCE en el exterior usarán la aplicación web que permita efectuar la gestión académica y económica	97,37	0,01
P03	Sistema de información de gestión de personal del exterior	55,00	0,00
P04	Sistema de información de gestión de convocatorias de programas educativos en el exterior	171,74	0,01
P05	Desarrollo de una nueva infraestructura digital para la gestión del sistema educativo en los 56 centros de Ceuta y Melilla	2.121,81	0,17
P09	Acciones de formación para la adquisición de la competencia digital de mínimo 700.000 docentes y mentorización para el diseño e implementación del Plan Digital de Centro	1.682,20	0,13
Total A		102.128,12	8,08
B. C20 PLAN ESTRATÉGICO DE IMPULSO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL			
C20.II Reskilling y upskilling de la población activa ligado a cualificaciones profesionales		512.300,42	40,52
P01	Evaluación y acreditación de competencias profesionales	310.529,12	24,56
P02	Oferta modular digital para ocupados	30.625,00	2,42
P03	Flexibilización y accesibilidad de la formación profesional a través de la creación Aulas Mentor	3.960,00	0,31
P04	Formación modular destinada al <i>reskillings</i> y <i>upskillings</i> de ocupados y desempleados	167.186,30	13,22
C20.I2 Transformación digital de la Formación Profesional		143.059,87	11,32
P01	Formación digital y verde aplicada a los sectores productivos para los docentes	68,45	0,01
P02	Conversión de aulas en espacios de tecnología aplicada	11.256,42	0,89
P03	Creación de aulas de emprendimiento	6.735,00	0,53
P04	Red de 50 centros de excelencia	125.000,00	9,89
C20.I3 Innovación e internacionalización de la Formación Profesional		193.203,23	15,28
P01	Proyectos de innovación y transferencia del conocimiento	6.159,46	0,49
P02	Redimensionamiento de la oferta de Formación Profesional	80.328,78	6,35
P03	Transformación en bilingües de Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior	106.714,99	8,44
C20.R1 Plan de Modernización de la Formación Profesional		400,00	0,03
P02	Renovación del catálogo de títulos en sectores estratégicos	400,00	0,03
Total B		848.963,52	67,15

(Continúa)

Tabla C1.1.4 (continuación)

Presupuestos Generales del Estado. Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR): resumen del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional por programas y componentes e inversiones/reformas. Ejercicio 2023

C. C2.21 MODERNIZACIÓN Y DIGITALIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO, INCLUIDA LA EDUCACIÓN TEMPRANA 0 A 3 AÑOS			
C21.II Creación de plazas del primer ciclo de Educación Infantil de titularidad pública (prioritariamente de 1 y 2 años)		136.210,00	10,77
P01	Creación de al menos 60.000 plazas del primer ciclo de Educación Infantil de titularidad pública (prioritariamente de 1 y 2 años): Reforma/rehabilitación y equipamiento para nuevas unidades; nueva construcción y equipamiento; y gastos de personal y otros gastos.	136.210,00	10,77
C21.I2 PROA+. Programa de Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo en centros de especial complejidad educativa (Programa #PROA+)		120.626,50	9,54
P01	Al menos 2.700 centros de especial complejidad educativa tendrán el Programa de Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo (Programa #PROA+)	120.626,50	9,54
C21.I3 Creación de Unidades de Acompañamiento y Orientación Personal y Familiar del alumnado educativamente vulnerable		55.934,92	4,42
P01	Creación de al menos 1.000 Unidades de Acompañamiento y Orientación Personal y Familiar del alumnado educativamente vulnerable, en los servicios educativos o psicopedagógicos situados en zonas y distritos escolares (empiezan 618 en 2021 para llegar a 1.148 en 2023)	55.039,40	4,35
P02	Unidades de Acompañamiento y Orientación para Ceuta y Melilla	895,52	0,07
C21.R2 Diseño y aplicación de nuevo modelo curricular por competencias clave, priorizando aprendizajes fundamentales, y regulación de una ordenación académica inclusiva		400,00	0,03
P01	Diseño y aplicación de nuevo modelo curricular por competencias clave, priorizando aprendizajes fundamentales, y regulación de una ordenación académica inclusiva	400,00	0,03
Total C		313.171,42	24,77
Total (A+B+C)		1.264.263,06	100

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Oficina Presupuestaria del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Capítulos presupuestarios³⁶⁷

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 los capítulos correspondientes son el 1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8. Su distribución por capítulos y la comparación entre los presupuestos de los ejercicios 2022 y 2023, se muestran en la **tabla C.1.1.5**. Cabe señalar que esta distribución no contempla los créditos dotados en el MRR, analizados en el apartado anterior.

El capítulo 1 «Gastos de personal» comprende las partidas presupuestarias destinadas al pago de nóminas de empleados públicos del sistema educativo público competencia del actual Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. En estas partidas no se incluyen, por lo tanto, las nóminas del personal docente de los centros privados concertados. En el presupuesto de 2023 el capítulo 1 se dotó con una cantidad global de 472.192,96 miles de euros, que representaba un 9,22 % del total presupuestado, con un incremento de 28.781,65 miles de euros con respecto al ejercicio 2022. Incremento que incluye, entre otros, la subida de las retribuciones del personal al servicio del sector público del 3,5 %, según el incremento definido en el artículo 19 de la Ley 31/2022 de Presupuestos Generales del Estado para el año 2023.

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, cuyos gastos de personal ascendió en 2023 a 178.677,71 miles de euros, seguido del programa «322F. Educación en el exterior», con 100.752,38 miles de euros. En el programa 322B los gastos para el personal docente de los centros de educación secundaria, formación profesional y escuelas oficiales de idiomas ocuparon la siguiente posición, con un crédito de 93.693,48 miles de euros.

367. Sin servicio 50.

Tabla C11.5
Presupuestos Generales del Estado. Variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por capítulo. Ejercicios 2022 y 2023

Capítulo		Año 2022		Año 2023		Incremento (miles de euros)	Variación 2023/2022 (%)
		Total (miles de euros)	% vertical	Total (miles de euros)	% vertical		
Capítulo 1	Gastos de personal	443.411,31	10,16	472.192,96	9,22	28.781,65	6,49
Capítulo 2	Gastos corrientes en bienes y servicios	73.693,12	1,69	75.400,74	1,47	1.707,62	2,32
Capítulo 3	Gastos financieros	313,54	0,01	328,54	0,01	15,00	4,78
Capítulo 4	Transferencias corrientes	3.401.146,62	77,93	3.827.063,55	74,72	425.916,93	12,52
Capítulo 6	Inversiones reales	13.451,19	0,31	13.645,09	0,27	193,90	1,44
Capítulo 7	Transferencias de capital	0,00	0,00	301.000,00	0,27	301.000,00	–
Capítulo 8	Activos financieros	432.176,76	9,90	432.176,76	8,44	0,00	0,00
Total		4.364.192,54	100	5.121.807,64	100	757.615,10	17,36

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Oficina Presupuestaria del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El capítulo 2 «Gastos corrientes en bienes y servicios» se dotó, en 2023, con un crédito de 75.400,74 miles de euros, lo que representaba un incremento interanual de 1.707,62 miles de euros, el 2,32 %. Cabe destacar que es el programa «321M. Dirección y Servicios Generales de Educación y Formación Profesional», el que representó el 45,38 % de este incremento, con un crédito inicial 15.478,98 miles de euros y una variación con respecto al ejercicio anterior de +775,00 miles de euros, incremento que se corresponde con la previsión de los gastos en este capítulo de la Presidencia española del Consejo de la Unión Europea durante el segundo semestre del año 2023.

El capítulo 3 «Gastos financieros», con una dotación inicial de 328,54 miles de euros en 2023, experimentó un incremento de 15,00 miles de euros, representado un 4,78%. Este incremento obedece a las necesidades previstas para la liquidación de intereses de demora correspondientes, entre otros, al reconocimiento de diferencias salariales derivadas de resoluciones judiciales.

El capítulo 4 «Transferencias corrientes», que es el de mayor peso en el presupuesto en educación del actual Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, en principio 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. Con una dotación inicial en 2023 de 3.827.063,55 miles de euros, el mayor volumen de crédito correspondió al programa «323M. Becas y Ayudas a estudiantes» con 2.548.474,73 miles de euros, de los que 2.474.326,19 miles de euros se destinaron a financiar el sistema general de becas y ayudas al estudio para estudiantes universitarios y no universitarios, y 60.000,00 miles de euros al programa de cobertura de libros de texto y material didáctico. Cabe destacar la importancia, en el presupuesto de 2023, del programa «241B Formación Profesional para el Empleo», con un crédito de 1.150.576,33 miles de euros.

El resto del capítulo 4 se distribuyó entre la práctica totalidad del resto de programas presupuestarios, entre los que destacó el programa «322L Inversiones en centros educativos y otras actividades educativas», dotado con 58.454,46 miles de euros, con un incremento del 175,59 % respecto al ejercicio 2022. Este incremento tiene su explicación en la creación del nuevo Programa de Inclusión Educativa, dotado con 37.000,00 miles de euros.

En cuanto al análisis comparativo de los presupuestos de 2022 y 2023, el incremento interanual en este capítulo fue de 425.916,93 miles de euros, el 12,52 %, que se distribuyó fundamentalmente entre las becas y ayudas al estudio de carácter general (400.000,00 miles de euros).

El capítulo 6 «Inversiones Reales» partía en 2023 de un crédito inicial de 13.645,09 miles de euros, experimentado un aumento de 193,90 miles de euros respecto a 2022, que se correspondió, fundamentalmente, al incremento necesario para el mantenimiento correctivo y evolutivo de la Plataforma de Gestión integral del Programa Aula Mentor.

El capítulo 7 «Transferencias de capital» sin crédito en el ejercicio 2022, se dotó en el ejercicio 2023 con 301.000,00 miles de euros, de los cuales 300.000,00 miles de euros se destinaron al Programa Código Escuela 4.0 con el objeto de dotar de equipamiento de robótica a los centros educativos de infantil, primaria y secundaria, y formar a los docentes para aprender a utilizar el equipamiento adquirido y llevar a cabo una correcta enseñanza del pensamiento computacional y la robótica.

El capítulo 8 «Activos financieros», partía en 2023 de un crédito inicial de 432.176,76 miles de euros, sin cambios respecto a lo presupuestado en 2022.

Programas presupuestarios

De los datos que se presentan en la **tabla C.1.1.6**, en la que se muestra la variación entre los presupuestos del gasto público en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional por programas entre los ejercicios 2022 y 2023, al igual que en el apartado anterior, solo se comparan los presupuestos nacionales en ambos ejercicios. Los incrementos registrados más significativos se detallan a continuación.

- La mayor subida porcentual la presentó el programa «322L. Inversiones en centros educativos y otras actividades». La dotación de este programa se incrementó en 2023 en 340.381,45 miles de euros, lo que representaba una variación del 604,32 % con respecto a 2022.

Tabla C.1.6
Presupuestos Generales del Estado. Variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por programa. Ejercicios 2022 y 2023

Programa		Año 2022		Año 2023		Incremento (miles de euros)	Variación 2023/2022 (%)
		Total (miles de euros)	% vertical	Total (miles de euros)	% vertical		
144B	Cooperación, promoción y difusión educativa en el exterior	11.167,55	0,26	11.304,28	0,22	136,73	1,22
214B	Formación Profesional para el Empleo	1.151.250,70	26,38	1.178.386,26	23,01	27.135,56	2,36
321M	Dirección y Servicios Generales de Educación y FP	62.647,73	1,44	85.450,71	1,67	22.802,98	36,40
321N	Formación permanente del profesorado de Educación	2.097,44	0,05	1.847,44	0,04	-250,00	-11,92
322A	Educación Infantil y Primaria	192.624,23	4,4	194.695,38	3,80	2.071,15	1,08
322B	Educación Secundaria, FP y Escuelas Oficiales de Idiomas	618.674,05	14,18	584.398,50	11,41	-34.275,55	-5,54
322E	Enseñanzas artísticas	4.258,75	0,10	4.757,97	0,09	499,22	11,72
322F	Educación en el exterior	111.410,97	2,55	110.332,49	2,15	-1.078,48	-0,97
322G	Educación Compensatoria	4.143,76	0,09	4.144,07	0,08	0,31	0,01
322L	Inversiones en centros educativos y otras actividades educativas	56.324,99	1,29	396.706,44	7,75	340.381,45	604,32
323M	Becas y Ayudas a estudiantes	2.149.592,37	49,26	2.549.784,10	49,78	400.191,73	18,62
Total		4.364.192,54	100	5.121.807,64	100	757.615,10	17,36

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Oficina Presupuestaria del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

- Por otro lado, el programa con mayor peso en el presupuesto del departamento fue el programa «323M. Becas y ayudas a estudiantes», representando algo más 49,0 % en ambos ejercicios. Este programa partía, en 2022, de un crédito inicial de 2.149.592,37 miles de euros y, en 2023, ascendió a 2.549.784,10 miles de euros –incremento interanual de 400.191,73 miles de euros, lo que equivale a una variación del 18,62 %–. Este incremento representó la mayor subida en términos absolutos.
- En cuanto a las minoraciones en los créditos totales por programas, destaca porcentualmente, de una parte, la producida en el programa «321N. Formación permanente del profesorado de Educación» que representó una variación negativa del 11,92 % y, de otra, la minoración más elevada en términos absolutos, que fue la del programa «322B Educación Secundaria, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas», por un importe de 34.275,55 miles de euros.

Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas. Ejercicios 2022 y 2023

Los presupuestos de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas correspondientes a los ejercicios 2022 y 2023, y su comparación en términos de variación porcentual, se muestran en la **tabla C1.1.7**. Si se considera el total de las Comunidades Autónomas, se observa que existió un incremento del 6,40 % del presupuesto de gasto público destinado a educación para el ejercicio de 2023 con respecto al del ejercicio de 2022. Como se advierte en la citada tabla, en todas las Comunidades Autónomas el presupuesto de gasto en educación aumentó.

La política de gasto en educación en 2023 –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 2022 (20,60 % en 2022 y 19,85 % en 2023). Al colocar las Comunidades en orden creciente con respecto a su política de gasto público en educación, el primer lugar quedó ocupado por Andalucía (23,04 %) y el último por la Comunidad Foral de Navarra (16,38 %).

Tabla C1.1.7¹
Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas.
Ejercicios 2022 y 2023

	Año 2022		Año 2023		Variación 2023/2022 (%)
	(Miles de euros)	(% sobre el presupuesto de gasto público total)	(Miles de euros)	(% sobre el presupuesto de gasto público total)	
Andalucía	8.681.843,12	24,07	9.465.666,51	23,04%	9,03%
Aragón	1.312.942,35	18,78	1.376.457,73	17,65%	4,84%
Asturias, Principado de	940.491,14	17,78	996.585,46	16,88%	5,96%
Baleares, Illes	1.155.066,11	18,05	1.244.294,60	17,44%	7,72%
Canarias	2.051.860,81	20,57	2.270.815,55	20,53%	10,67%
Cantabria	682.703,97	20,42	716.632,16	20,43%	4,97%
Castilla y León	2.299.953,99	20,47	2.538.863,85	19,91%	10,39%
Castilla-La Mancha	2.117.649,67	18,52	2.199.311,04	19,01%	3,86%

Continúa

Tabla C1.1.7¹ (continuación)
Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas.
Ejercicios 2022 y 2023

	Año 2022		Año 2023		Variación 2023/2022 (%)
	(Miles de euros)	(% sobre el presupuesto de gasto público total)	(Miles de euros)	(% sobre el presupuesto de gasto público total)	
Cataluña	7.837.999,04	17,58	8.239.245,88	17,47	5,12
Comunitat Valenciana	6.089.017,40	21,39	6.366.584,40	21,98	4,56
Extremadura	1.233.864,42	19,33	1.308.948,18	18,28	6,09
Galicia	2.687.558,71	20,50	2.787.677,76	19,69	3,73
Madrid, Comunidad de	5.588.014,78	21,49	5.886.380,46	20,92	5,34
Murcia, Región de	1.653.778,50	23,75	1.778.766,73	22,89	7,58
Navarra, Com. Foral de	892.991,39	16,93	941.822,78	16,38	5,47
País Vasco	3.151.500,35	23,98	3.381.120,86	23,62	7,29
Rioja, La	347.811,37	17,94	366.653,80	19,31	5,42
Total	48.725.047,12	20,60	50.839.306,80	19,85	6,40

1. Presupuestos aprobados una vez depuradas las cuantías destinadas a la intermediación financiera local y las ayudas concedidas a los agricultores en el marco del Fondo Europeo Agrícola de Garantía (FEAGA).

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los presupuestos generales de las Comunidades Autónomas, años 2022 y 2023. 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 han sido extraídos de la Estadística del Gasto Público en Educación. Esta operación forma parte del Plan Estadístico Nacional realizada por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, en cooperación con los servicios estadísticos de las Consejerías o Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas, y con la colaboración de la Oficina Presupuestaria del Ministerio. Proporciona anualmente información sobre el gasto destinado a todos los niveles de educación por el conjunto de las Administraciones públicas.

Los datos usados hacen referencia a los resultados provisionales del año 2022 pero, en alguna ocasión y por cuestiones de disponibilidad, se han usado los datos de 2021.

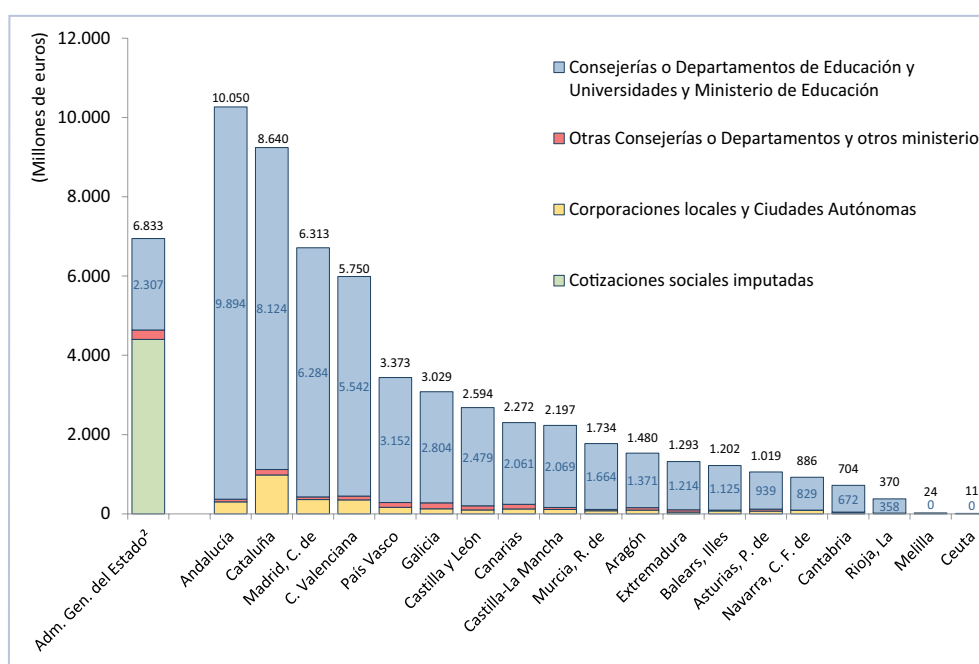
Gasto público total

La **figura C1.1.1** representa la distribución del gasto público total realizado en educación por las Administraciones públicas en 2021, según la Administración pública que ejecuta el gasto y la Comunidad o Ciudad Autónoma (los datos de 2022 con la desagregación de la información que se muestra en la gráfica aún no se encuentran disponibles). La distribución de los 59.773 millones de euros se hace entre las Administraciones

educativas: Ministerio de Educación y Formación Profesional y consejerías o departamentos de educación de las Comunidades Autónomas y Universidades –52.889 millones de euros; 88,5 %–; Administraciones no educativas –otros ministerios y otras consejerías (1.416 millones de euros; 2,4 %–; y las Corporaciones Locales de las Comunidades Autónomas y de las Ciudades Autónomas de Ceuta y de Melilla –3.137 millones de euros; 5,2 %–, lo que hay que completar con las cotizaciones sociales y otras partidas de ajuste.

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 2021, son Andalucía (10.050 millones de euros; 16,8 %); Cataluña (8.640 millones de euros; 14,5 %) y la Comunidad de Madrid (6.313 millones de euros; 10,6 %).

Figura C1.1.1'
Gasto público total en educación, según la Administración pública que ejecuta el gasto, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2021



1. Los datos de 2022 no están disponibles con este nivel de desagregación.
2. Deducidos del Ministerio de Educación y Formación Profesional 2.892.445 miles de euros que figuran en las Administraciones educativas de 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, Formación Profesional y Deportes.

Por otro lado, la **tabla C1.1.8** 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 2022, los 44.995 millones de euros que se destinaron a financiar la educación no universitaria representaron el 71,0 % del total del gasto liquidado por las Administraciones públicas y las Corporaciones locales.

Destaca por su magnitud el gasto 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 29,0 % y el 29,2 % del gasto público total realizado en educación.

Asimismo, se aprecia en 2022 una variación relativa del gasto público total en educación de +6,0 % con respecto al gasto liquidado el año anterior. En el caso concreto de la educación no universitaria, el aumento alcanzó un valor relativo de +4,8 %.

Tabla C1.8
Gasto público total en educación, realizado por el total de las Administraciones públicas, por tipo de actividad educativa. Años 2021 y 2022

	Año 2021		Año 2022 ¹		Variación 2022/2021
	(Miles de euros)	(%)	(Miles de euros)	(%)	(%)
A. Educación no universitaria					
Educación Infantil y Primaria	17.762.993,7	29,7	18.390.301,9	29,0	3,5
Educación Secundaria y Formación Profesional	17.528.972,4	29,3	18.496.535,9	29,2	5,5
Enseñanzas de Régimen Especial	1.243.001,5	2,1	1.408.329,5	2,2	13,3
Educación Especial	1.676.625,6	2,8	1.697.455,7	2,7	1,2
Educación de Personas Adultas	407.834,6	0,7	416.662,5	0,7	2,2
Educación en el exterior	105.354,2	0,2	114.453,0	0,2	8,6
Servicios complementarios	1.319.944,1	2,2	1.267.653,0	2,0	-4,0
Educación compensatoria	296.271,0	0,5	318.782,7	0,5	7,6
Actividades extraescolares y anexas	723.218,6	1,2	705.645,3	1,1	-2,4
Formación del profesorado	164.774,2	0,3	196.973,2	0,3	19,5
Investigación educativa	79.934,3	0,1	70.967,3	0,1	-11,2
Administración general	1.618.163,0	2,7	1.892.493,4	3,0	17,0
Otras enseñanzas superiores	18.983,8	0,0	18.983,8	0,0	0,0
Total A	42.946.070,9	71,8	44.995.237,2	71,0	4,8
B. Educación universitaria					
Total B	10.804.433,3²	18,1	11.620.036,0³	18,3	7,5
C. Formación ocupacional/Formación profesional acreditable					
Total C	1.051.132,3	1,8	1.179.287,5	1,9	12,2
D. Becas y ayudas al estudio					
Total D	2.515.658,1	4,2	3.062.033,1	4,8	21,7
E. Gasto Administraciones públicas					
Total E (A+B+C+D)	57.317.294,60	95,9	60.856.593,80	96,0	6,2
F. Gasto no distribuido					
Cotizaciones sociales imputadas	4.403.000,0	7,4	4.457.000,0	7,0	1,2
Total F	4.403.000,0	7,4	4.457.000,0	7,0	1,2
G. Partida de ajuste					
Financiación privada incluida en educación universitaria	-1.592.463,7	-2,7	-1.549.139,8	-2,4	-2,7
Becas por exención de precios académicos	-354.898,0	-0,6	-383.867,8	-0,6	8,2
Total G	-1.947.361,7	-3,3	-1.933.007,6	-3,0	-0,7
Total (E+F+G)	59.772.932,9	100,0	63.380.586,2	100,0	6,0

1. Datos provisionales.

2. Incorpora 354.898,2 miles de euros de becas por exención de precios académicos y 1.592.463,7 miles de euros de financiación de origen privado (véase partida de ajuste).

3. Incorpora 383.868,0 miles de euros de becas por exención de precios académicos y 1.549.140,0 miles de euros de financiación de origen privado (véase partida de ajuste).

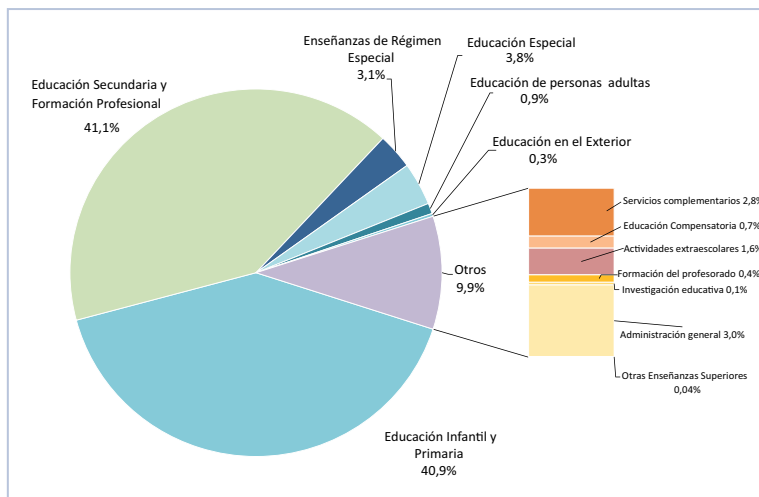
Fuente: «Estadística del gasto público en educación». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Gasto público en educación no universitaria

En la **figura C11.2** centramos la atención sobre la distribución de los 44.995 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 en 2022. Se observa que las partidas de gasto más elevadas corresponden a Educación Infantil y a Educación Primaria (18.390 millones de euros; 40,9 %), y a Educación Secundaria y Formación Profesional (18.497 millones de euros; 41,1 %).

Por su parte, en la **figura C11.3** se desglosa el gasto público en educación no universitaria realizado en 2022 por las Administraciones educativas (41.869 millones de euros) según la Comunidad Autónoma y el tipo de actividad. Las Comunidades Autónomas que realizaron el mayor gasto fueron Andalucía (7.981 millones de euros; 19,1 %), Cataluña (6.507 millones de euros; 15,5 %), la Comunitat Valenciana (4.595 millones de euros; 11,0 %) y la Comunidad de Madrid (4.497 millones de euros; 10,7 %). El gasto atribuido al Ministerio de Educación y Formación Profesional (585 millones de euros) es el que resulta una vez deducidas las transferencias a las Comunidades Autónomas.

Figura C11.2'
Distribución del gasto público total en educación no universitaria, realizado por el conjunto de las Administraciones públicas, por actividad educativa. Año 2022

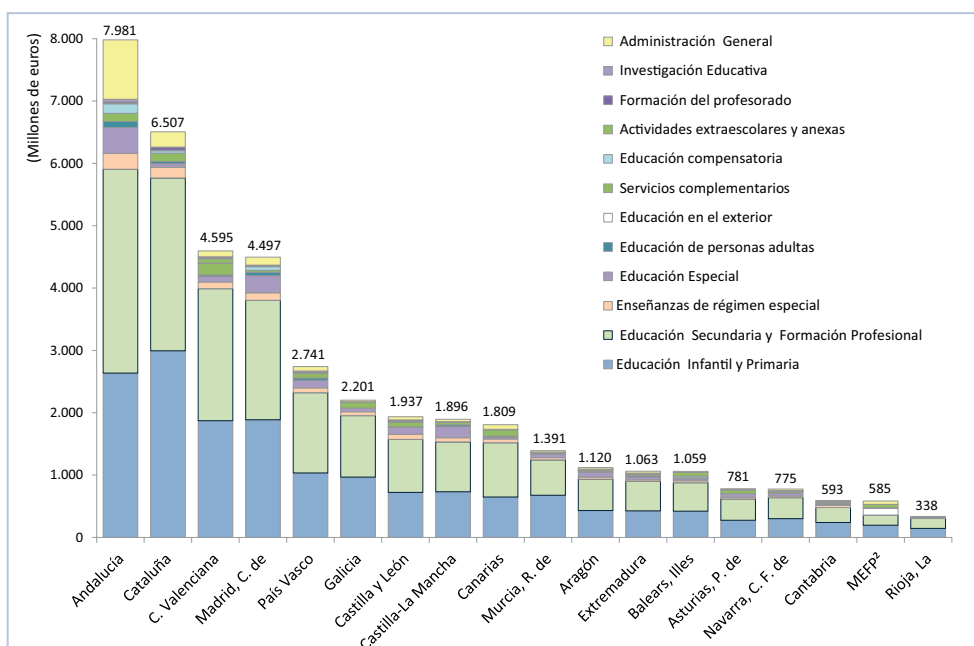


1. Datos provisionales.

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, Formación Profesional y Deportes.

Figura C11.3

Gasto público en educación no universitaria, realizado por las Administraciones educativas según el tipo de actividad, por Comunidades Autónomas. Año 2022¹



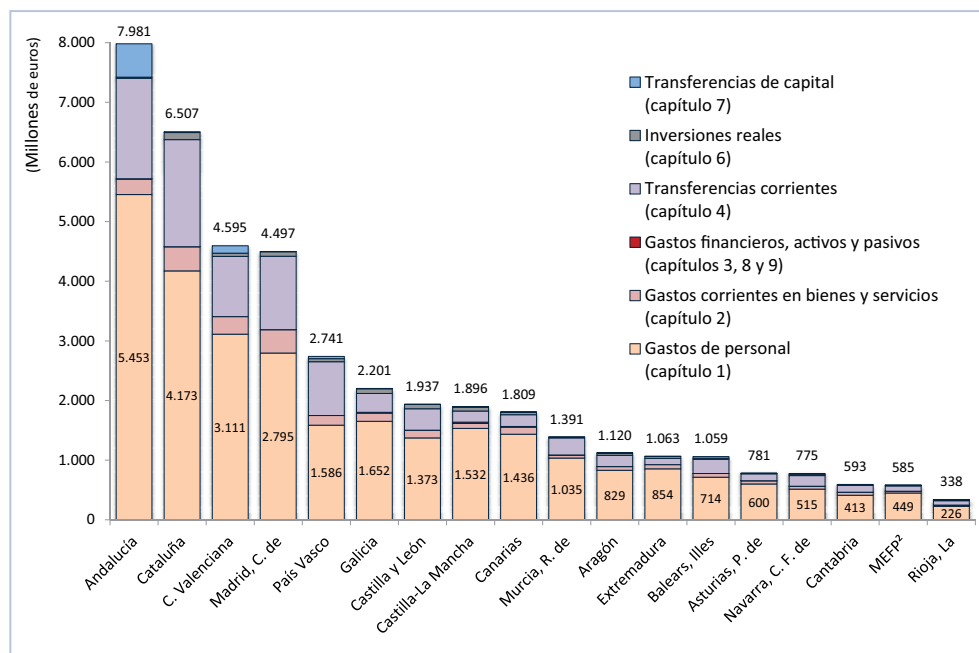
1. Datos provisionales.

2. Gasto realizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional 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, Formación Profesional y Deportes.

En la **figura C1.1.4** se muestra la distribución del gasto realizado por las Administraciones educativas en educación no universitaria, para el año 2022, teniendo en cuenta la naturaleza económica del gasto, 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 57,9 % del País Vasco y el 80,8 % de Castilla-La Mancha.

Figura C1.1.4¹
Gasto público en educación no universitaria, realizado por las Administraciones educativas, según la naturaleza económica del gasto y Comunidad Autónoma. Año 2022



1. Datos provisionales.

2. Gasto realizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional 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, Formación Profesional y Deportes.

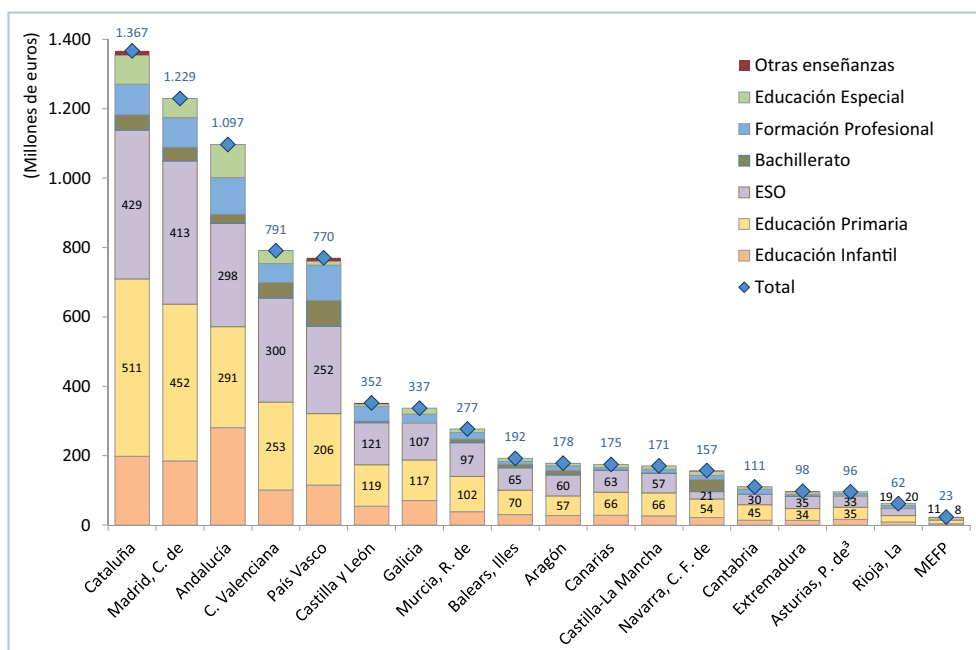
El gasto público realizado por las Administraciones educativas en los centros de titularidad privada ascendió en 2022 a 7.495 millones de euros, distribuidos principalmente entre Educación Infantil y Primaria (3.744 millones de euros; 50,0 %), Educación Secundaria y Formación Profesional (3.320 millones de euros; 44,3 %), Educación Especial (388 millones de euros; 5,2%) y otras enseñanzas (30 millones de euros; 0,4 %). La **figura C1.1.5** muestra la distribución del total de concertos y subvenciones –transferencias de las Administraciones educativas a centros educativos de titularidad privada concertada y no concertada– realizados en 2022 por Comunidad Autónoma y nivel de enseñanza. En cifras absolutas sobresalen Cataluña (1.367 millones de euros), la Comunidad de Madrid (1.229 millones de euros), Andalucía (1.097 millones de euros), la Comunitat Valenciana (790 millones de euros) y País Vasco (770 millones de euros).

Por otra parte, las Corporaciones locales han venido efectuando un apreciable esfuerzo de gasto en el ámbito educativo. En la **tabla C1.1.9** se detalla la distribución del gasto realizado en los años 2021 y 2022 por las Corporaciones locales en educación no universitaria (3.137 y 3.404 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 8,5 % en 2022 con respecto a 2021. En la mencionada tabla se puede apreciar que en 2022 la mayor parte del gasto educativo –el 62,0 %– fue destinado a financiar actividades relacionadas con las enseñanzas de Educación Infantil y de Educación Primaria.

A
B
C
D
E
F

Figura C11.5¹

Conciertos y subvenciones. Transferencias de las Administraciones educativas a centros educativos de titularidad privada (concertada y no concertada) desglosado según la enseñanza, por Comunidades Autónomas. Año 2022



1. Datos provisionales.
2. No se dispone de datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.
3. En el Principado de Asturias la parte correspondiente a Bachillerato está incluido en Educación Secundaria Obligatoria.

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, Formación Profesional y Deportes.

Tabla C11.9
Gasto realizado por las Corporaciones locales en educación no universitaria por tipo de actividad educativa. Años 2021 y 2022

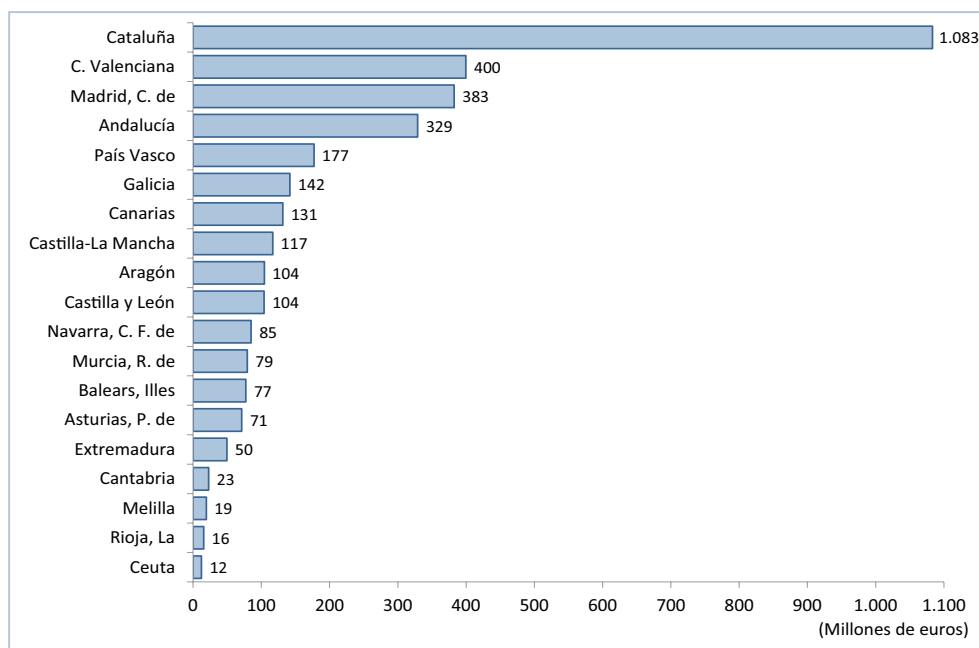
	Año 2021		Año 2022 ¹		Variación 2022/2021 (%)
	(Miles de euros)	% vertical	(Miles de euros)	% vertical	
Educación Infantil y Educación Primaria	1.946.577,2	62,0	2.118.774,9	62,3	8,8
Educación Secundaria y Formación Profesional	287.866,9	9,2	307.902,3	9,0	7,0
Enseñanzas de Régimen Especial	214.220,0	6,8	232.021,4	6,8	8,3
Educación Especial	33.563,6	1,1	35.754,2	1,1	6,5
Educación de Personas Adultas	30.749,5	1,0	32.633,1	1,0	6,1
Servicios complementarios	204.754,9	6,5	218.107,1	6,4	6,5
Actividades extraescolares y anexas	399.883,1	12,7	436.334,1	12,8	9,1
Becas y ayudas al estudio	19.760,3	0,6	21.989,3	0,6	11,3
Total	3.137.375,5	100,0	3.403.516,4	100,0	8,5

1. Datos provisionales.

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, Formación Profesional y Deportes.

En la **figura C11.6** se detalla la distribución de dicho gasto por Comunidad y Ciudad Autónoma en el ejercicio de 2022 (3.404 millones de euros). Destaca por su magnitud el gasto realizado por las Corporaciones locales de Cataluña en educación no universitaria –1.083 millones de euros–, lo que supone el 31,8 % del total de gasto realizado por las Corporaciones locales de todas las Comunidades Autónomas en 2022, seguida de la Comunitat Valenciana con 400 millones de euros, el 11,7 % del total.

Figura C11.6¹
Gasto realizado por las Corporaciones locales en educación no universitaria por Comunidad y Ciudad Autónoma.
Año 2022



1. Datos provisionales.

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, Formación Profesional y Deportes.

Evolución del gasto público en educación

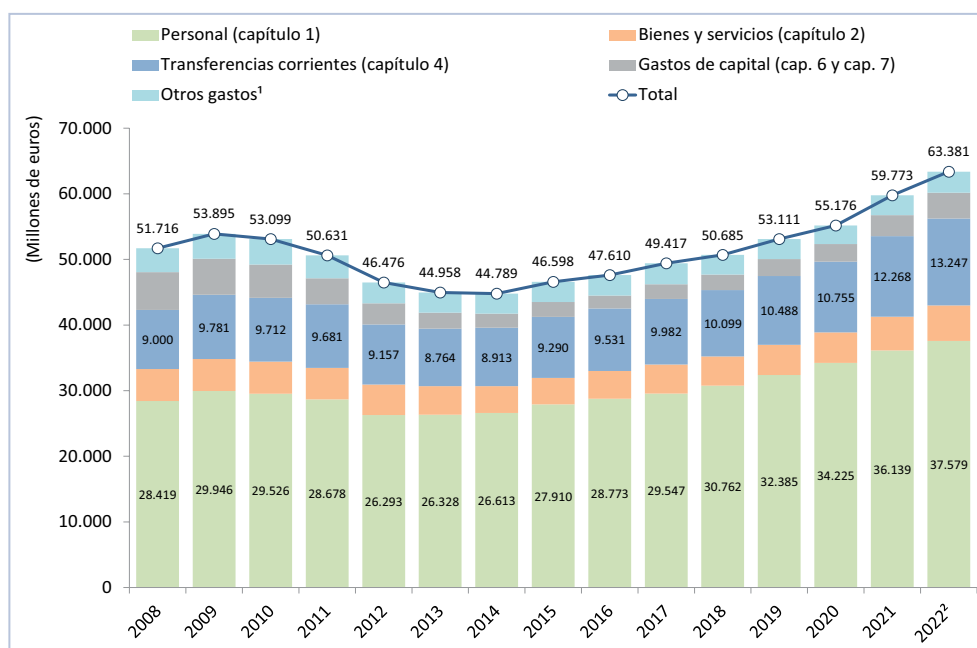
Por capítulos de gasto

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 2008-2022³⁶⁸, se muestra en la **figura C11.7**. 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, el incremento de gasto público total en educación durante el periodo comprendido entre 2008 y 2022 alcanzó un valor de 11.664.578 millones de euros, lo que supone, en términos relativos, un aumento del 22,6 % en 2022 con respecto a 2008, que comporta un 32,2 % en personal (capítulo 1); un 10,6 % en bienes y servicios (capítulo 2); un 47,2 % en transferencias corrientes (capítulo 4); una disminución (-31,8 %) en gastos de capital (capítulos 6 y 7) y un -11,9 % 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). En el año 2022 el gasto público en educación se incrementó en un 6,0 % en relación a 2021, alcanzado el valor más elevado de los años analizados en la evolución.

368. En el año 2000 se extendieron a todas las Comunidades Autónomas las competencias de gestión en materia educativa.



Figura C1.1.7
Evolución del gasto público total en educación por naturaleza económica. Años 2008-2022



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).
2. Datos provisionales.

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, Formación Profesional y Deportes.

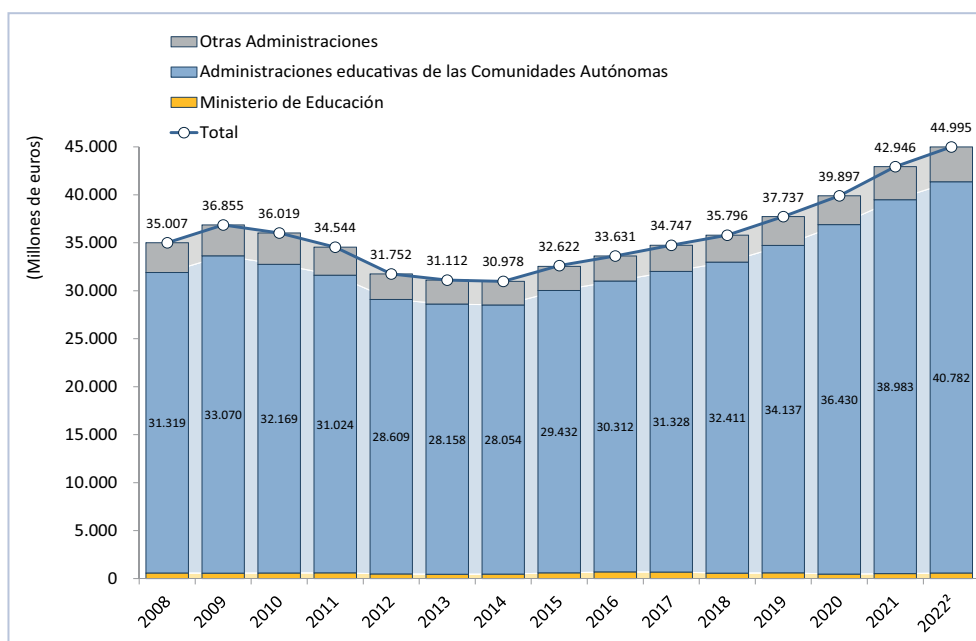
En educación no universitaria

Cuando el análisis se centra en la evolución del gasto público liquidado por todas las Administraciones entre los años 2008 y 2022, referido exclusivamente a la educación no universitaria, en la **figura C1.1.8** se aprecia un crecimiento entre 2008 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 2008 y 2022, el gasto público total en instituciones de educación no universitaria experimentó un aumento del 28,5 % en 2022 con respecto a 2008 (aumento del 1,1% en el gasto realizado por el Ministerio de Educación, aumento del 30,2 % por parte de las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas, y del 16,7 % 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 que la cifra de gasto en 2022 fue la más elevada de la evolución mostrada.

Cuando el análisis de la evolución del gasto público en el periodo comprendido entre 2008 y 2022 en instituciones de educación no universitaria, se efectúa por tipo de actividad, como se muestra en la **figura C1.1.9**, se advierte que las actividades que experimentan los mayores incrementos en cifras absolutas, en el conjunto del periodo, son las relacionadas con la Educación Secundaria, la Formación Profesional y las Enseñanzas de Régimen Especial (4.906 millones de euros; 32,7 %), y las dirigidas a Educación Infantil y Primaria (3.449 millones de euros; 23,1 %). Respecto a la variación del gasto entre 2021 y 2022 por actividad académica, se observa que globalmente supuso un incremento de 2.049 millones de euros, lo que equivale al 4,8 % de incremento sobre el anterior.

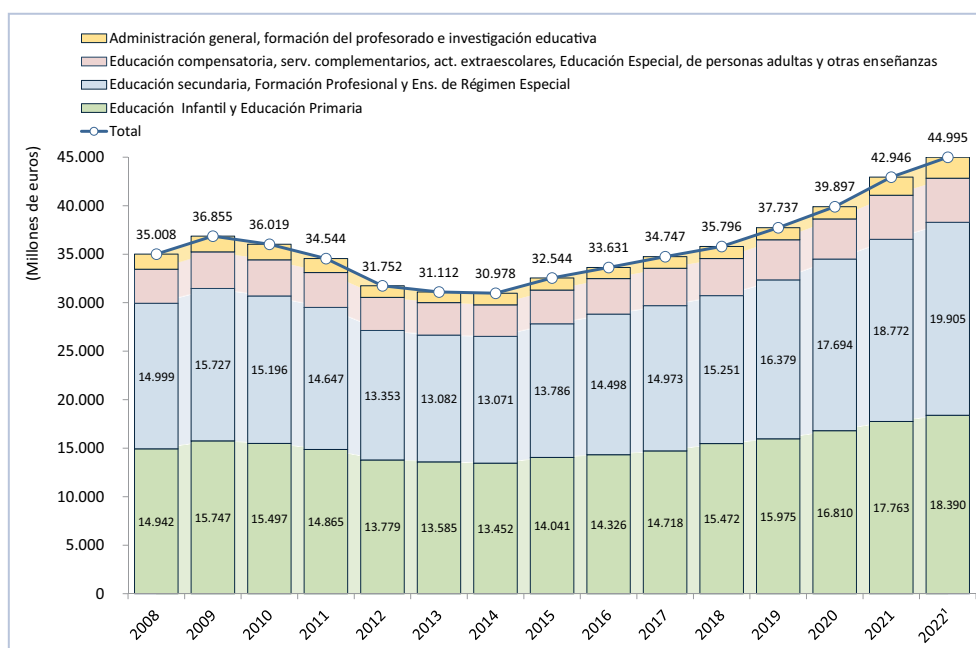
Figura C1.1.8¹
Evolución del gasto público en instituciones de educación no universitaria por tipo de Administración.
Años 2008-2022



1. Para una correcta consolidación del gasto, las transferencias de las Administraciones educativas a las Corporaciones locales deben ser deducidas en el cómputo final.
2. Datos provisionales.

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, Formación Profesional y Deportes.

Figura C1.1.9
Evolución del gasto público en instituciones de educación no universitaria por tipo de actividad.
Años 2008-2022



1. Datos provisionales.

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, Formación Profesional y Deportes.

Gasto público por estudiante en España

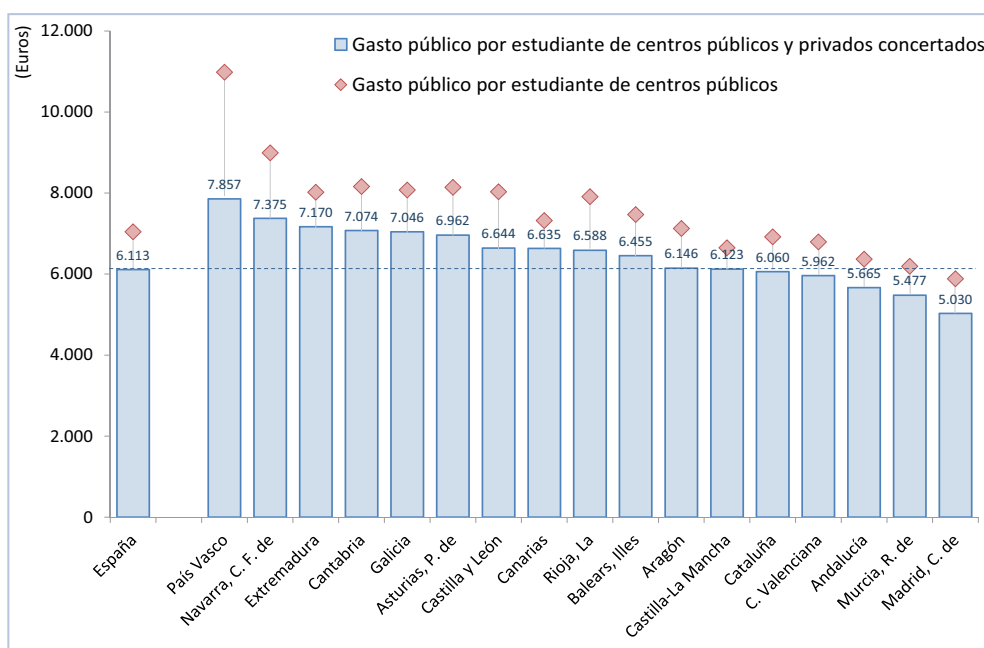
Un indicador que hace posible la comparación interregional en cuanto al gasto público efectuado en fase de obligaciones reconocidas en enseñanza no universitaria –en condiciones que reflejan mejor la intensidad del esfuerzo efectuado por el conjunto de las Administraciones–, es el gasto público por estudiante 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 posteriores 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 C1.1.10** 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 2021 (último disponible), en promedio, 6.113 euros por cada alumna y alumno escolarizado en instituciones de educación no universitaria financiadas con fondos públicos (cifra que junta centros públicos y centros privados con enseñanzas concertadas) y 7.043 euros por cada alumna y alumno escolarizado solo en centros públicos. No obstante, una comparación más rigurosa de esas cifras de gasto por estudiante 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.

Figura C1.1.10¹

Gasto público por estudiante de educación no universitaria en instituciones financiadas con fondos públicos (centros públicos y centros privados concertados) por Comunidades Autónomas. Año 2021

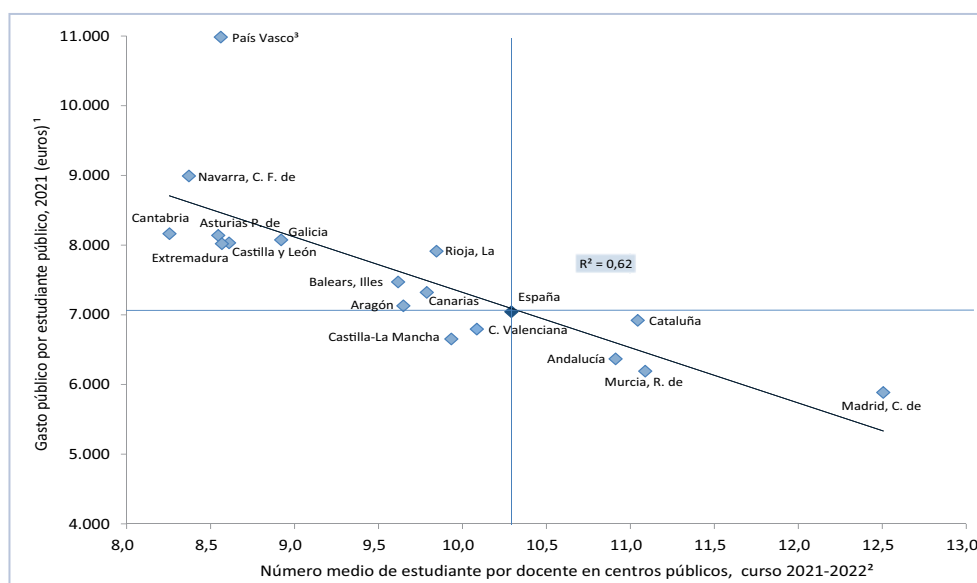


1. No se desagregan los datos entre centros públicos y centros privados concertados por no existir estadística oficial que contenga esta información.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Las cifras de la educación en España. Curso 2021-2022 (Edición 2024)*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La **figura C1.1.11** representa gráficamente la relación existente entre el gasto público por estudiante escolarizado en centros públicos y el número medio de estudiante por profesor que imparte enseñanzas no universitarias en esos centros, en el conjunto de las Comunidades Autónomas. El correspondiente análisis estadístico muestra que el 62 % de las diferencias de gasto público por estudiante entre Comunidades Autónomas se explica por sus diferencias en la ratio estudiante/profesor ($R^2 = 0,62$). Es, por tanto, esta última una variable fuertemente correlacionada con el gasto público por alumna y alumno.

Figura C1.1.1
Gasto público por estudiante en relación con el número medio de estudiantes por docente en centros públicos que imparten enseñanzas no universitarias por Comunidad Autónoma. Curso 2021-2022



1. El alumnado se ha transformado en equivalente a tiempo completo, de acuerdo a la metodología utilizada en la estadística internacional.
2. Calculado como cociente entre las cifras de alumnado y de profesorado en centros de enseñanzas de Régimen General, transformando los datos de alumnado y de profesorado a tiempo parcial en equivalente a tiempo completo.
3. En el País Vasco no se incluyen los datos de centros extranjeros.

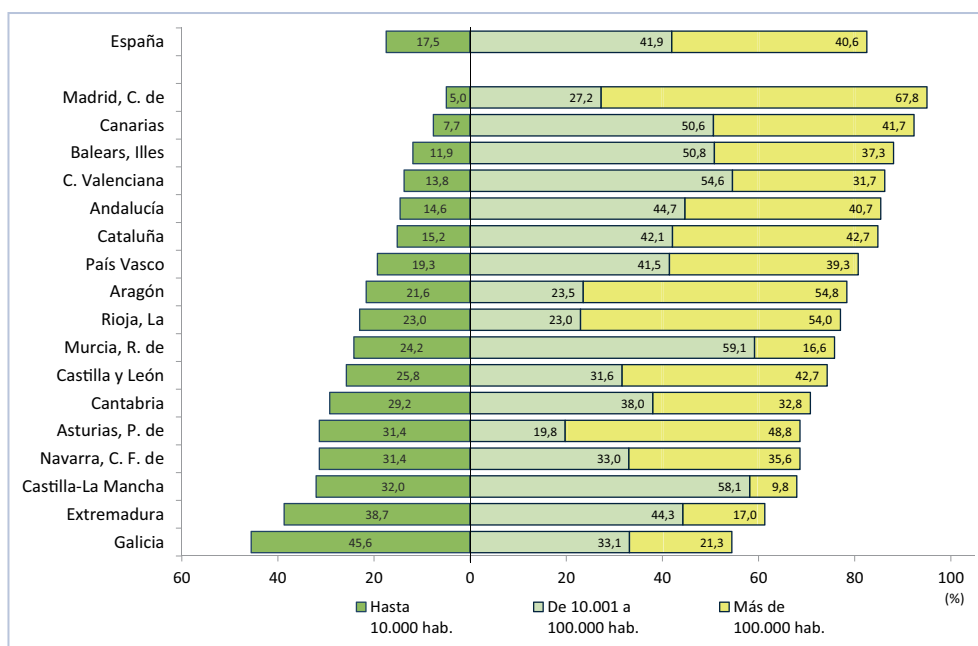
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Las cifras de la educación en España. Curso 2021-2022 (Edición 2024)*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Por otro lado, el factor que incide más significativamente sobre las diferencias entre Comunidades Autónomas con respecto al número medio de estudiantes por docente, es el grado de dispersión de su correspondiente población escolar, medible por el porcentaje sobre el total de alumnado, 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 estudiantes/aula legalmente establecidas para las diferentes etapas educativas, lo que hace disminuir la ratio estudiantes/profesor e incrementar el gasto por estudiante tal y como se pone de manifiesto en la **figura C1.1.12**. 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 estudiantes por docente. Así, la Comunidad de Madrid (5,0 %) y Canarias (7,7 %) 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 estudiantes/profesor. En el extremo opuesto se sitúan Galicia (45,6 %), Extremadura (38,7 %), Castilla-La Mancha (32,0 %), Asturias (31,4 %) y Navarra (31,4 %), Comunidades Autónomas que se encuentran, por lo general, en el grupo de las que presentan un número medio de alumnos y alumnas por docente 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 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.



Figura C1.1.12¹
Distribución porcentual del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por tamaño de municipio y Comunidad Autónoma. Curso 2021-2022



1. No se incluye el alumnado de enseñanza a distancia (Bachillerato y Ciclos Formativos).

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Las cifras de la educación en España. Curso 2021-2022 (Edición 2024)*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), 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 que 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, los que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo o los que fomenten la escolarización de proximidad y funcionen 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.

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 duración máxima del concierto y sus causas de extinción, las obligaciones de los titulares de los 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.

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 alumnado 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:

- a. 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.
- b. 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.
- c. En el 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 concurren en cada docente 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. Al afectar 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

Los módulos de la enseñanza concertada se incrementaron en el Proyecto de Presupuestos Generales del Estado para el año 2023, tanto en el anexo correspondiente a Ceuta y Melilla como en el anexo por el que se establecen los módulos mínimos para todas las Comunidades Autónomas, en la misma proporción que para los funcionarios públicos, de tal manera que se incrementaron en un 2,5 % y posteriormente un 1 % más.

33. En el ámbito temporal del curso 2022-2023 fueron de aplicación los módulos económicos recogidos en la Ley 31/2022 de 23 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2023³⁶⁹. Al 2,5 %, se realizaron dos incrementos para actualizar las retribuciones del personal de la enseñanza concertada, un incremento de un 0,5 % aprobado en Acuerdo del Consejo de Ministros, de 3 de octubre de 2023 y un incremento de un 0,5 % aprobado en Consejo de Ministros, de 6 de febrero de 2024, con efectos retroactivos de 2023. A estos incrementos se añadió la nueva cotización a la Seguridad Social para hacer frente a los retos coyunturales que plantea el sistema de pensiones. El Mecanismo de Equidad Intergeneracional (MEI) comenzó a aplicarse el 1 de enero de 2023 en las nóminas de todos los trabajadores por cuenta ajena, abonándose también por parte de las empresas empleadoras, sin excepción. Esta cotización para el año 2023 tenía un valor de 0,6 %: un 0,1 % para el empleado y un 0,5 % para el empleador. La **tabla**

369. < BOE-A-2022-22128 >

C1.1.10 presenta los módulos por unidad escolar aplicables en el año 2023 a Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

La **tabla C1.1.11** se centra en los módulos económicos de los Ciclos Formativos de Formación Profesional y, por último, la **tabla C1.1.12** presenta los módulos aplicables a Educación Especial.

Tabla C1.1.10¹

Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados. Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Año 2023

Unidades: euros

Educación Infantil y Primaria	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	32.232,61
	Gastos variables	4.387,12
	Otros gastos	6.869,48
	Importe total anual	43.489,21
Educación Secundaria Obligatoria 1.º y 2.º cursos ²	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	38.679,12
	Gastos variables	5.161,08
	Otros gastos	8.930,38
	Importe total anual	52.770,58
Educación Secundaria Obligatoria 1.º y 2.º cursos ³	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	45.421,20
	Gastos variables	8.721,42
	Otros gastos	8.930,38
	Importe total anual	63.073,00
Educación Secundaria Obligatoria 3.º y 4.º cursos	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	51.477,35
	Gastos variables	9.884,27
	Otros gastos	9.856,84
	Importe total anual	71.218,46
Bachillerato	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	62.075,66
	Gastos variables	11.919,27
	Otros gastos	10.866,30
	Importe total anual	84.861,23

1. Módulos:

Los salarios del personal docente, incluidas las cotizaciones por cuota patronal a la Seguridad Social que correspondan a los titulares de los centros. «Otros gastos»: cantidades asignadas que comprenderán las de personal de administración y servicios, las ordinarias de mantenimiento, conservación y funcionamiento, así como las cantidades que correspondan a la reposición de inversiones reales. Asimismo, podrán considerarse las derivadas del ejercicio de la función directiva no docente. En ningún caso, se computarán intereses del capital propio. Las citadas cantidades se fijarán con criterios análogos a los aplicados a los centros públicos.

«Gastos variables»: comprende las cantidades pertinentes para atender el pago de los conceptos de antigüedad del personal docente de los centros privados concertados y consiguiente repercusión en las cuotas de la Seguridad Social; pago de las sustituciones del profesorado y los derivados del ejercicio de la función directiva docente; pago de las obligaciones derivadas del ejercicio de las garantías reconocidas a los representantes legales de los trabajadores según lo establecido en el artículo 68 del Estatuto de los Trabajadores. Tales cantidades se recogerán en un fondo general que se distribuirá 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.

2. A los maestros que impartieron 1.º y 2.º cursos de Educación Secundaria Obligatoria las Administraciones educativas les abonaron en 2023 la misma cuantía del complemento que para esta finalidad se les abona a los maestros de la enseñanza pública.

3. 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 Centros y Programas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Los datos económicos consolidados referidos a la financiación de los centros concertados deben completarse con lo que a ese respecto consta en el apartado C1.2 de este INFORME.

Tabla C1.11
Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados.
Ciclos formativos de Formación Profesional. Año 2023

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.	57.642,71	
	Grupo 2. Ciclos Formativos de Grado Medio de 2.000 h.	57.642,71	57.642,71
	Grupo 3. Ciclos Formativos de Grado Superior de 1.300 a 1.700 h.	53.208,67	
	Grupo 4. Ciclos Formativos de Grado Superior de 2.000 h.	53.208,67	53.208,67
Ciclos Formativos	Gastos variables		
	Grupo	Primer curso	Segundo curso
	Grupo 1. Ciclos Formativos de Grado Medio de 1.300 a 1.700 h.	7.783,95	
	Grupo 2. Ciclos Formativos de Grado Medio de 2.000 h.	7.783,95	7.783,95
	Grupo 3. Ciclos Formativos de Grado Superior de 1.300 a 1.700 h.	7.733,58	
	Grupo 4. Ciclos Formativos de Grado Superior de 2.000 h.	7.733,58	7.733,58
Ciclos Formativos	Otros gastos dependiendo de cuál sea el ciclo impartido		
	Grupo ¹	Primer curso	Segundo curso
	Grupo 1	11.939,03	2.792,27
	Grupo 2	14.516,28	2.792,27
	Grupo 3	17.276,41	2.792,27
	Grupo 4	19.988,31	2.792,27
	Grupo 5	11.939,03	4.515,42
	Grupo 6	10.752,58	12.989,21
	Grupo 7	13.243,24	15.116,65
	Grupo 8	15.576,44	17.281,76
	Grupo 9	18.017,62	19.320,28

Continúa

Tabla C1.1.11 (continuación)
Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados.
Ciclos Formativos de Formación Profesional. Año 2023

Unidades: euros

Formación Profesional Básica Primer y segundo cursos	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales (1.º y 2.º cursos)	
	Importe	57.862,15
	Gastos variables (1.º y 2.º cursos)	
	Importe	7.813,58
	Otros gastos dependiendo de cuál sea el ciclo impartido (1.º y 2.º cursos)	
	Importe mínimo	10.724,48
	Importe máximo	14.055,03

1. Los ciclos impartidos en cada grupo están especificados en el Anexo IV de la Ley 31/2022, de 23 de diciembre. <BOE-A-2022-22128 >.

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

Tabla C1.1.12¹
Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados.
Educación Especial. Año 2023

Unidades: euros

I. Educación Básica/Primaria	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	32.232,61
	Gastos variables	4.387,12
	Otros gastos	7.327,48
	Importe total anual	43.947,21
	Personal complementario, según deficiencias atendidas	
	Psíquicos	23.358,69
	Autistas o problemas graves de personalidad	18.947,51
	Auditivos	21.734,35
	Plurideficientes	26.975,44
	II. Programas de formación para la transición a la vida adulta	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales
Gastos variables		5.756,26
Otros gastos		10.438,96
Importe total anual		80.660,40
Personal complementario, según deficiencias atendidas		
Psíquicos		37.295,40
Autistas o problemas graves de personalidad		33.358,35
Auditivos		28.896,52
Plurideficientes		41.472,00

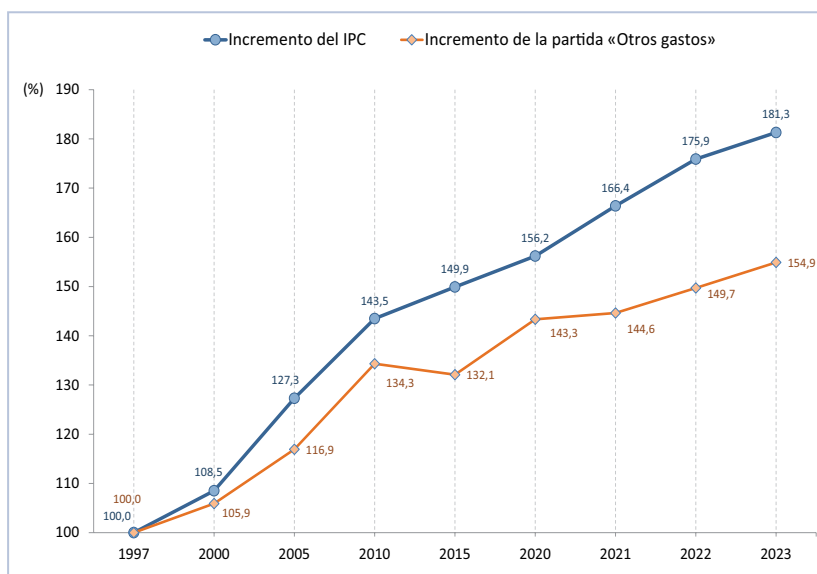
1. Las Comunidades Autónomas en pleno ejercicio de competencias educativas podrán adecuar los módulos de Personal Complementario de Educación Especial a las exigencias derivadas de la normativa aplicable en cada una de ellas.

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

La evolución anual del incremento en porcentaje de la partida «Otros gastos» de la enseñanza concertada obligatoria y del IPC, tomando como punto de referencia diciembre de 1997 y finalizando la evolución en diciembre de 2023, se recoge en la **figura C1.1.13**. Entre el año 1997 y el año 2000 la partida se fue incrementando y obtuvo valores ligeramente inferiores al IPC, sin embargo entre los años 2000 y 2010 se fueron distanciando. Desde el año 2010 hasta el año 2015 la partida «Otros gastos» disminuyó mientras que el IPC siguió aumentando. A partir de entonces ambos indicadores se han incrementado dándose la mayor diferencia entre uno y otro en el año 2023 (26,4 puntos).

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 26 años analizados el IPC subió un 81,3 %, mientras que la partida de «Otros gastos» subió un 54,9 %.

Figura C1.1.13
Evolución de la partida «Otros gastos» en la enseñanza concertada obligatoria desde diciembre de 1997 hasta diciembre de 2023 y comparación con el IPC (1997=100)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Centros y Programas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y de los datos del Instituto Nacional de Estadística.

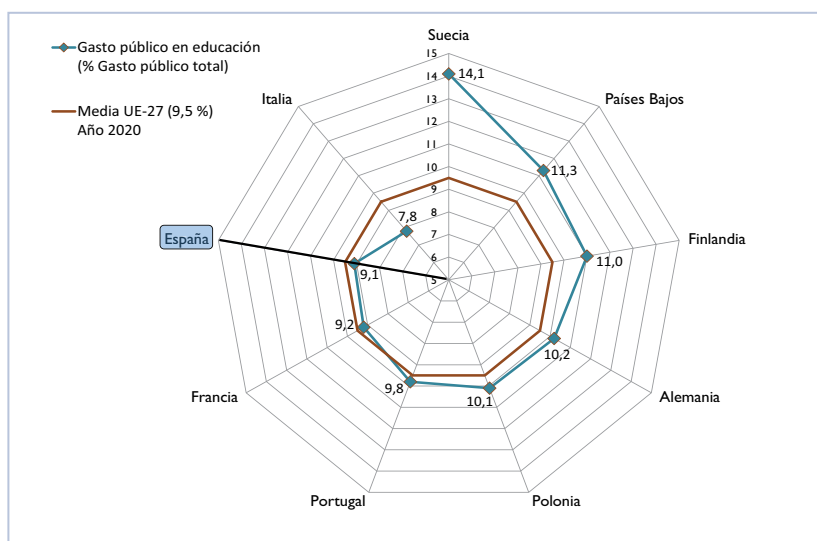
Gasto público total en los países de la Unión Europea³⁷⁰

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, 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 estudiante en instituciones públicas y gasto anual por estudiante 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 2020 representó un 9,1 %, situándose por debajo del promedio de los 27 países de la Unión Europea (9,5 %). En la **figura C1.1.14**, en la que aparecen ordenados, de mayor a menor, una selección de países de la UE de los que se dispone de datos, según el

Figura C1.1.14
Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total en una selección de países de la Unión Europea. Año 2020



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

370. En este epígrafe se utilizan los datos del año 2019, último disponible.

A
B
C
D
E
F

porcentaje del gasto público total asignado a gasto público en educación, se puede apreciar que España se sitúa al mismo nivel que Francia, por delante de Italia, y por detrás del resto de países de la selección. Suecia destina el porcentaje más alto (14,1 %).

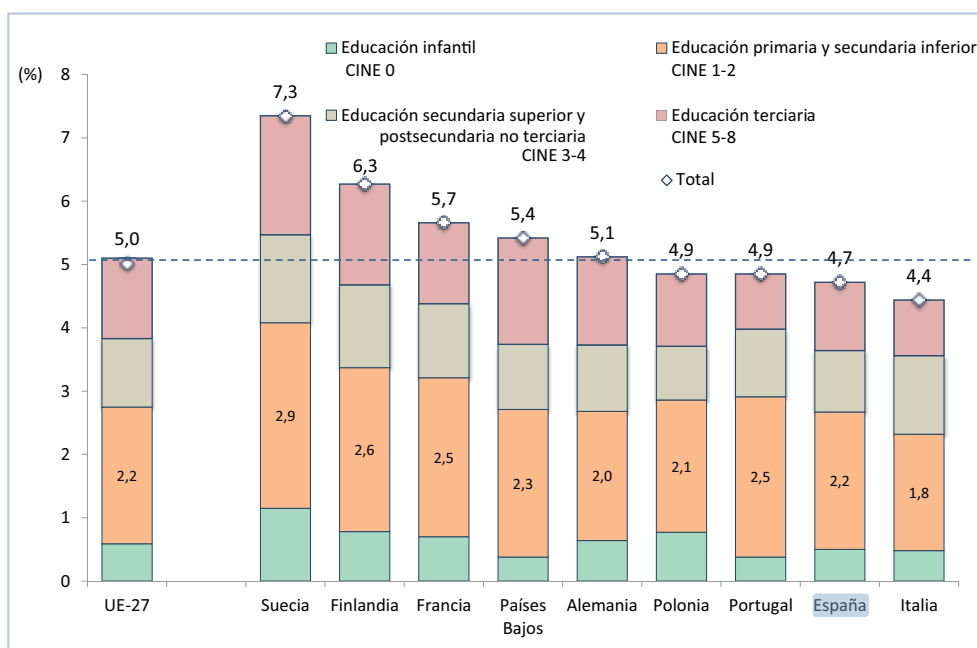
Por otro lado, atendiendo al nivel educativo, en 2020 España se destinó el 1,0 % del gasto público total a Educación Infantil, el 2,5 % a Educación Primaria, el 1,7 % al nivel educativo de secundaria inferior (ESO), el 1,9 % a secundaria superior (Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio) y el 2,1 % 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 C1.1.15** se ordenan, de mayor a menor, una serie de países de la Unión Europea según el porcentaje del PIB designado a gasto público en educación. En ella aparece desagregado el gasto educativo correspondiente a cada uno de los diferentes niveles de enseñanza.

Cuando se considera el conjunto de todos los niveles educativos, España obtuvo para 2020 una cifra de gasto público en educación, en relación con su PIB, del 4,7 %, es decir, 0,3 puntos porcentuales por debajo de la media de la UE-27 (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.

Figura C1.1.15
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 2020

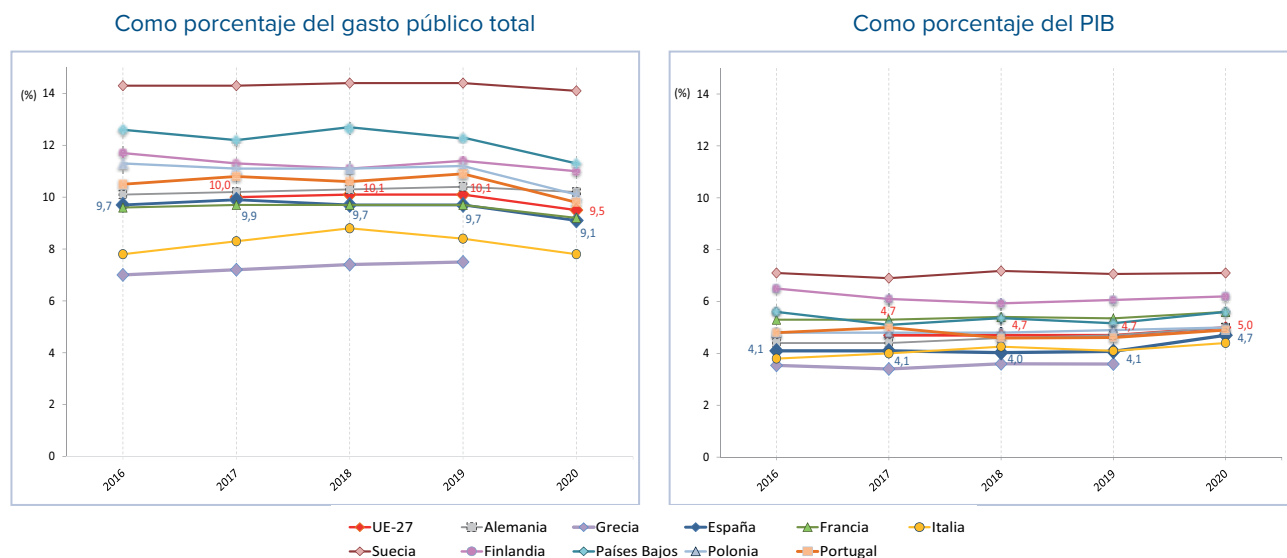


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

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 2016 y 2020. La **figura C1.1.16** muestra gráficamente ambas evoluciones; de su análisis se infiere que, el gasto público en educación referido al gasto público total disminuyó en España desde el 9,7 % en 2016 al 9,1 % en 2019; si analizamos la evolución de ese gasto público educativo referida al PIB, el porcentaje de gasto aumentó del 4,1 % en 2015 al 4,7 % en 2019.

Figura C1.1.16
Evolución del gasto público en educación en una selección de países de la Unión Europea.
Años 2016 a 2020



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat.

Gasto público por estudiante en los países de la Unión Europea

Gasto público por estudiante, según el nivel educativo

En la **figura C1.1.17** 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, para el año 2021. En España el gasto público total anual por estudiante (CINE 0-8) ascendió a 7.899 euros. Según los niveles educativos, en educación primaria el gasto fue de 6.069 euros, en educación secundaria inferior 8.057 euros, en secundaria superior 8.176 euros y en educación terciaria 9.945 euros.

Se observa que el gasto público anual total de España (CINE 0-8) está por debajo de países como Países Bajos (14.586 euros), Suecia (14.175), Finlandia (12.189), Alemania (11.928), Francia (10.122) e Italia (8.169), y por encima de otros como Portugal (5.636 euros) o Polonia (4.261).

Gasto público por estudiante, según el nivel educativo, en paridad de poder adquisitivo

Para realizar un mejor análisis internacional comparado, se calcula el gasto público por estudiante 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 PPS (*Purchasing Power Standard*), y el correspondiente número de alumnos y alumnas, en equivalente a tiempo completo.

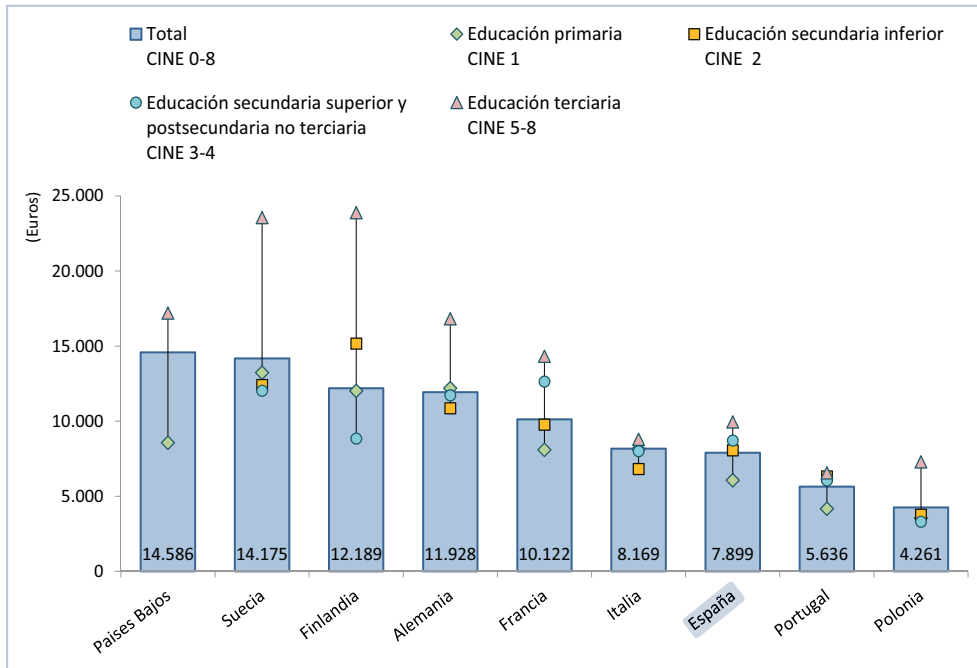
En la **figura C1.1.18**, equivalente a la figura C1.1.17 pero teniendo en cuenta la paridad de poder adquisitivo, se observa que Países Bajos (12.538 PPS), Suecia (10.912), Alemania (10.714), Finlandia (9.819) y Francia (9.306) presentan un gasto público total por estudiante menor al ajustar las cantidades según la paridad de poder adquisitivo, y que España (8.429 PPS), Italia (8.343), Polonia (7.120) y Portugal (6.610), lo incrementan. Al realizar la comparación entre los países seleccionados, el gasto de España es inferior al de Países Bajos, Suecia, Alemania, Finlandia y Francia, y superior al de Italia, Polonia y Portugal.

La **figura C1.1.19** presenta la evolución del gasto anual por alumno y alumna en instituciones públicas en paridad de poder adquisitivo entre 2017 y 2021. De su análisis se infiere que los países seleccionados han incrementado el gasto en el periodo analizado, destacando en el último año, Países Bajos.



Figura C1.1.17

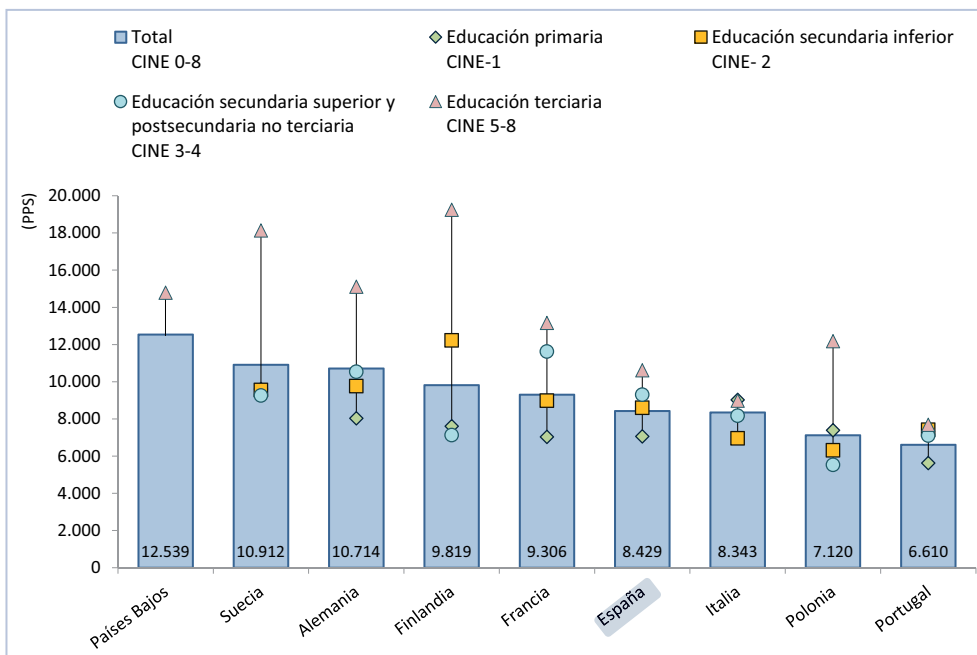
Gasto público por estudiante según el nivel educativo en una selección de países de la Unión Europea. Año 2021



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

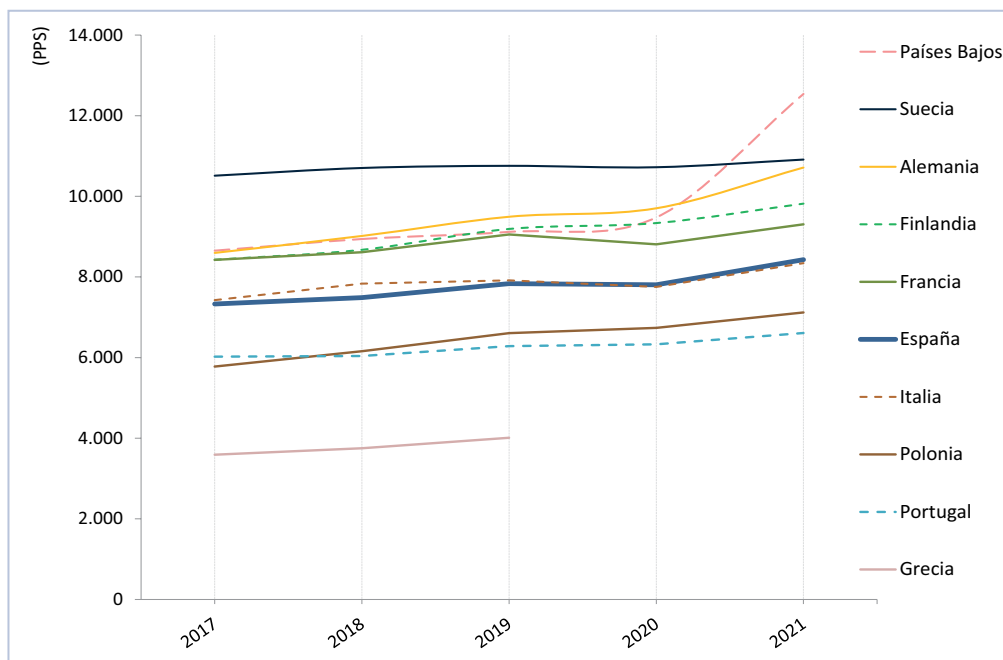
Figura C1.1.18

Gasto público por estudiante en paridad de poder adquisitivo (PPS), según el nivel educativo, de una selección de países de la Unión Europea. Año 2021



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

Figura C1.1.19
Evolución del gasto público anual por estudiante en paridad de poder adquisitivo (PPS), para el conjunto de los niveles educativos, en una selección de países de la Unión Europea.
Años 2017 a 2021



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

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

En los INFORMES del Consejo Escolar del Estado se describen dos aspectos diferenciados. Primeramente, 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 de 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 estudiantes 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. Para la elaboración del presente INFORME se han utilizado los datos de la última edición de esta encuesta, referida al curso 2020-2021. A la hora de interpretar los datos debe tenerse en cuenta que pueden estar afectados por la situación de emergencia sanitaria producida por la COVID-19.

A
B
C
D
E
F

Estructura de ingresos y gastos corrientes

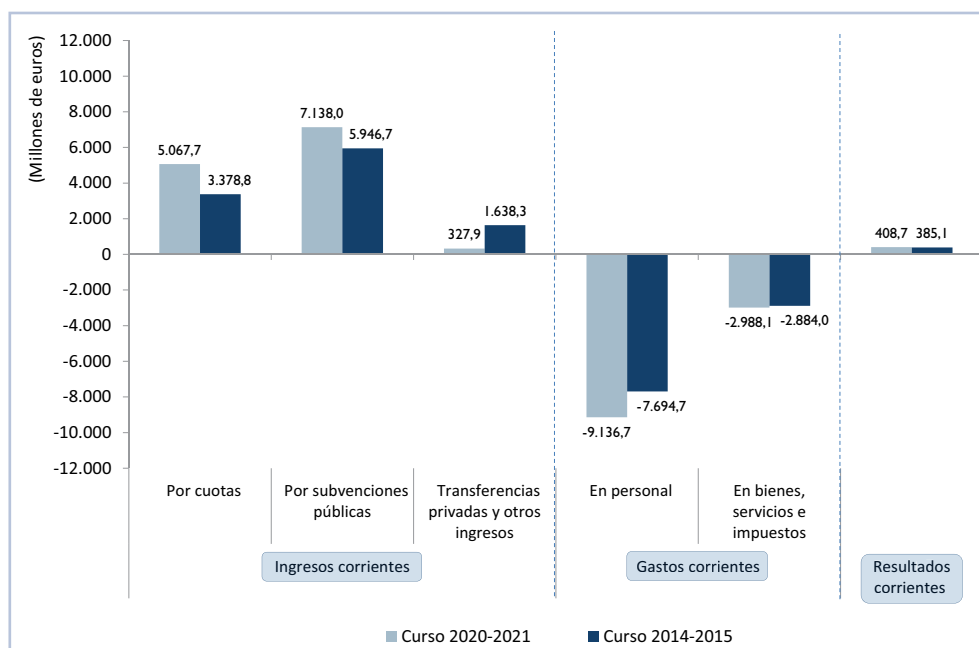
En el curso 2020-2021, la enseñanza de titularidad privada no universitaria de España obtuvo unos resultados corrientes en términos globales (ingresos corrientes – gastos corrientes) de 408,7 millones de euros, frente a los 385,1 millones de euros del curso 2014-2015, lo que supone una variación de +6,1 %. 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. A título indicativo, cabe recordar que en el curso 2020-2021, el 32,8 % del alumnado español matriculado en enseñanzas de régimen general lo estaban en centros de titularidad privada; el 25,2 % en centros privados con enseñanzas concertadas y el 7,6 % en centros privados no concertados.

La **figura C1.2.1** 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 2020-2021 y 2014-2015.

Por un lado, los ingresos corrientes que percibieron los centros educativos de titularidad privada en el curso 2020-2021 en el conjunto del territorio nacional se situaron en 12.533,6 millones de euros frente a los 10.963,8 del curso 2014-2015 –incremento del 14,3 %–. Esta cifra equivale a 4.621 euros por estudiante y supone un aumento del 11,7 % con respecto al curso 2014-2015. El 57,0 % de esos ingresos corrientes procedieron de la Administración pública, el 30,8 % de las cuotas pagadas por los hogares y el 12,3 % por transferencias privadas y otros ingresos –el 9,7 % por servicios complementarios y el 2,6 % 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 2020-2021, los gastos corrientes de los centros de enseñanza no universitaria de titularidad privada ascendieron a 12.124,8 millones de euros frente a los 10.578,6 del curso 2014-2015, lo que representa un aumento del 14,6 % con respecto al citado curso y equivale a un gasto por estudiante de 4.471 euros en el conjunto de las enseñanzas no universitarias (un 12,0 % más respecto al curso 2014-2015). 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 en este cómputo, por tanto, los bienes no inventariables que serían gastos de capital y no gastos corrientes. En el curso 2020-2021, el 75,4 % de los gastos se destinó a las retribuciones del personal, el 24,2 % a gastos en bienes y servicios, y el 0,5 % al pago de impuestos.

Figura C1.2.1
Estructura de ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria en España.
Cursos 2020-2021 y 2014-2015



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada». Curso 2014-2015 y curso 2020-2021. Instituto Nacional de Estadística.

En lo que se refiere a la estructura de ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria por Comunidades y Ciudades Autónomas para el curso 2020-2021, se observa que todos los territorios presentaron un balance positivo, excepción hecha de Aragón. Destacan los valores de la Comunidad de Madrid, (159,2 millones de euros), Cataluña (90,4 millones de euros) y Andalucía (71,8 millones de euros) (ver **tabla C1.2.1**).

Tabla C1.2.1
Estructura de ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria por tipo de centro y financiación de sus aulas, en España. Curso 2020-2021

Unidades: miles de euros

	Centros concertados			Centros no concertados		
	Aula concertada	Aula no concertada	Total	Aula concertada	Aula no concertada	Total
Gastos corrientes						
Gastos de personal	7.043.105	517.568	7.560.673	–	1.576.039	1.576.039
Gastos en bienes y servicios	1.826.985	166.001	1.992.985	–	937.550	937.550
Gasto en impuestos	20.099	2.699	22.798	–	34.803	34.803
Total	8.890.189	686.268	9.576.457	–	2.548.391	2.548.391
Ingresos corrientes						
Ingresos por cuotas educativas	1.178.682	469.910	1.648.592	–	2.205.544	2.205.544
Ingresos por servicios complementarios	750.909	81.383	832.292	–	381.242	381.242
Ingresos por subvenciones corrientes públicas	7.045.070	35.919	7.080.989	–	56.997	56.997
Ingresos por transferencias privadas	59.742	8.048	67.790	–	49.375	49.375
Otros ingresos privados	137.643	12.873	150.516	–	60.227	60.227
Total	9.172.046	608.133	9.780.179	–	2.753.385	2.753.385
Resultado de explotación	281.858	-78.135	203.722	–	204.994	204.994

Fuente: «Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada. Curso 2020-2021». Instituto Nacional de Estadística.

Con el fin de establecer comparaciones homogéneas entre las Comunidades y Ciudades Autónomas en materia de los ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria, resulta conveniente referirse a los valores en euros por estudiante, en lugar de a los valores totales; de este modo, se tiene en cuenta el número de alumnos y alumnas de cada uno de los territorios. En la **figura C1.2.2**, que representa los ingresos, gastos y resultados corrientes –en euros por estudiante– en centros privados de enseñanza no universitaria, por Comunidades y Ciudades Autónomas, se puede apreciar que los resultados corrientes oscilaron desde los 23 euros por estudiante de Navarra hasta los 284 euros de la Comunidad de Madrid, excepto el resultado de Aragón que presentó un valor de -32 euros.

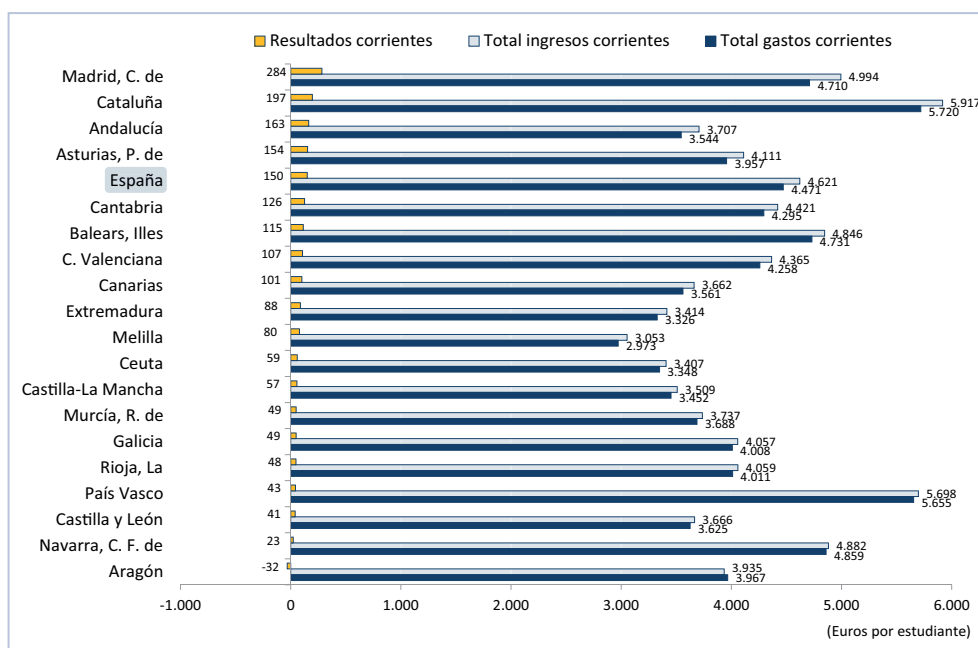
El gasto de los hogares españoles en educación

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*)³⁷¹, 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

371. 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.

A
B
C
D
E
F

Figura C1.2.2
Ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Valores por alumno. Curso 2020-2021



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada. Curso 2020-2021». Instituto Nacional de Estadística.

(IPC). La EPF se adapta permanentemente 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. Los datos de la EPF relativos al año 2023 se han elaborado a partir de las cifras de población actualizadas con el censo 2021; esto hace que se produzca un corte en las series de datos y que, por el momento, solo se puedan realizar comparaciones homogéneas con los datos de 2022.

En 2023 el gasto medio³⁷² anual de una familia española ascendía a 32.616,7 euros, 1.049,0 más que el año anterior, lo que conllevó una tasa de variación anual de 3,8 %. En la **tabla C1.2.2** 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 485,8 euros, un 6,9 % más respecto al año anterior, y supuso el 1,5 %, mismo porcentaje que en el año 2022.

La **figura C1.2.3** 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 anterior. La Comunidad de Madrid presentó en el año 2023 la mayor cifra de gasto medio por hogar (889,4 euros), seguida de Cataluña (703,1 euros) y País Vasco (616,9 euros). Durante el año 2023 el gasto medio por hogar en enseñanza en España aumentó en 6,9 puntos porcentuales, destacando los incrementos de los hogares de La Rioja (41,1 %) y Castilla y León (24,6 %). Por el contrario, los hogares de las Comunidades Autónomas que más redujeron su gasto en enseñanza fueron Illes Balears (-16,3 %) y País Vasco (-15,6 %).

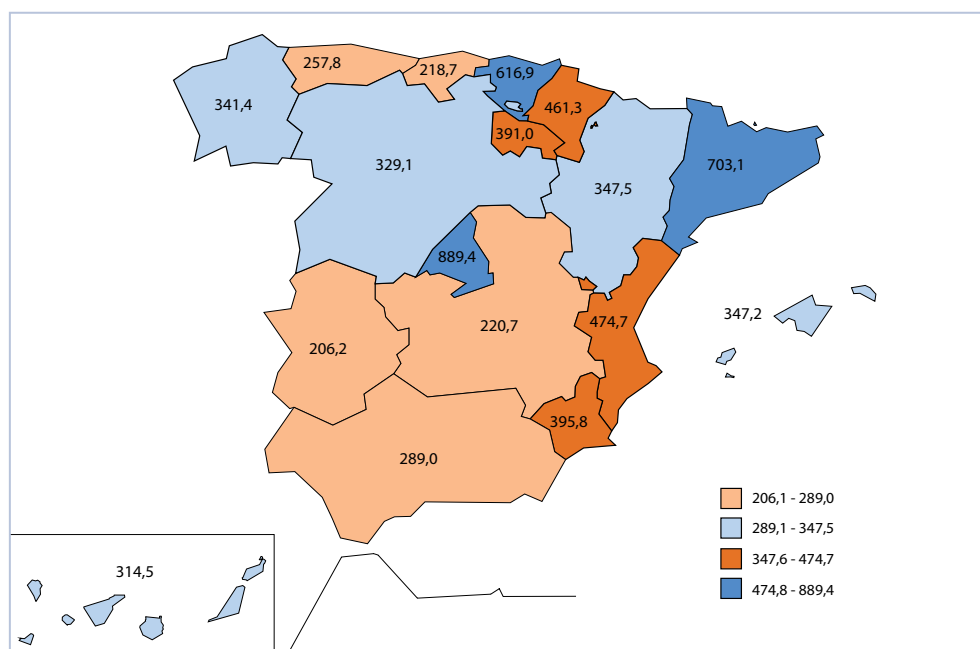
372. Los gastos medios y su distribución por grupos dentro de la «Encuesta de Presupuestos Familiares» se presentan en términos corrientes de cada año, salvo indicación expresa. Los gastos se refieren tanto al flujo monetario como al valor de determinados consumos no monetarios, el principal de los cuales es el alquiler imputado de la vivienda en la que reside el hogar (cuando es propietario de esta).

Tabla C1.2.2
Gasto medio de consumo anual por hogar y su distribución por grupos de gasto en España. Año 2023

	Gasto medio por hogar (euros)	Distribución del gasto (%)	Tasa de variación anual (%)
Grupo 1. Alimentos y bebidas no alcohólicas	5.333,5	16,4	5,6
Grupo 2. Bebidas alcohólicas y tabaco	473,6	1,5	-1,2
Grupo 3. Artículos de vestir y calzado	1.319,4	4,1	8,1
Grupo 4. Vivienda, agua, electricidad, gas y otros combustibles	10.367,3	31,8	1,5
Grupo 5. Mobiliario, artículos del hogar y artículos para el mantenimiento corriente del hogar	1.349,3	4,1	4,6
Grupo 6. Sanidad	1.242,7	3,8	1,7
Grupo 7. Transportes	3.777,7	11,6	0,1
Grupo 8. Comunicaciones	896,1	2,8	-3,0
Grupo 9. Ocio y cultura	1.651,1	5,1	9,1
Grupo 10. Enseñanza	485,8	1,5	6,9
Grupo 11. Hoteles y restaurantes	3.310,7	10,2	13,2
Grupo 12. Otros bienes y servicios	2.409,6	7,4	2,7
Total Nacional	32.616,7	100,0	3,8

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta de presupuestos familiares. Base 2006». Instituto Nacional de Estadística.

Figura C1.2.3¹
Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» por Comunidades Autónomas. Año 2023



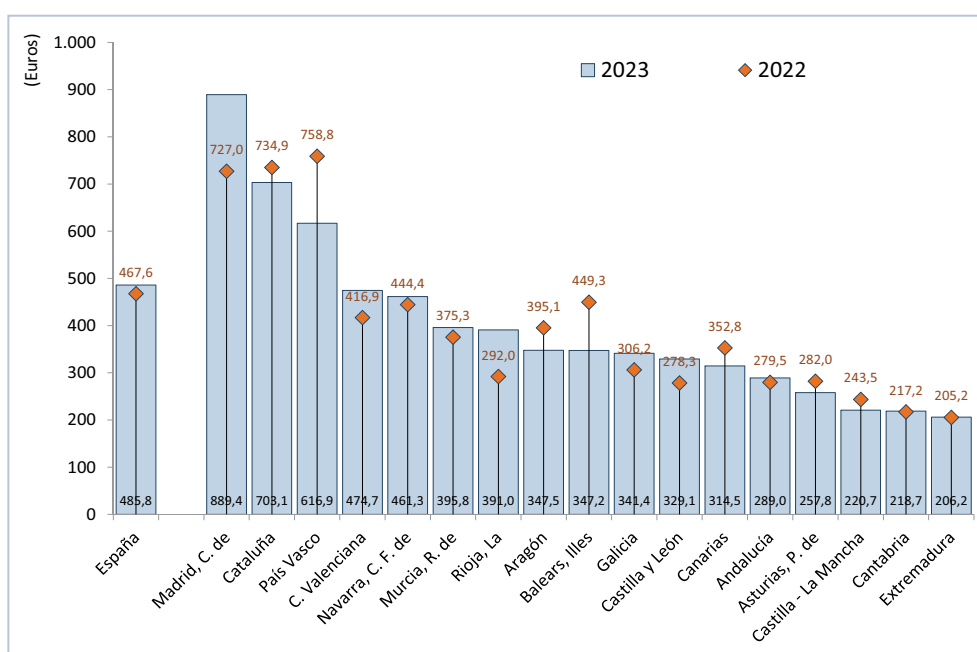
1. Por falta de representatividad no se pueden facilitar estimaciones de Ceuta y Melilla.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta de presupuestos familiares. Base 2006». Instituto Nacional de Estadística.

A
B
C
D
E
F

La **figura C1.2.4** 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 2022 a 2023, aunque en la tabla de datos asociada están incluidos los datos revisados y adaptados a la nueva clasificación ECOICOP desde 2014. Se puede observar que, en esos dos años, 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 C1.2.4¹
Evolución del gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2023 y 2022



1. Por falta de representatividad no se pueden facilitar las estimaciones de Ceuta y Melilla.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta de presupuestos familiares. Base 2006». Instituto Nacional de Estadística.

En la **tabla C1.2.3** que muestra, para el conjunto del territorio nacional, el gasto medio por hogar realizado en educación en el año 2023, según el nivel de formación alcanzado por el sustentador o sustentadora principal, se observa una relación directa entre su nivel de estudios y el gasto dedicado a actividades relacionadas con el grupo de gasto «10. Enseñanza», el cual ascendió a 1.211,1 euros en el caso de que el nivel alcanzado por el sustentador o sustentadora sea de estudios universitarios de segundo y tercer ciclo. Le siguen los 603,1 euros que destinaron aquellos hogares cuyo sustentador o sustentadora 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 1,6 % en el segundo, valores que contrastan con el 0,2 % de gasto que realizaron los hogares cuyo sustentador o sustentadora principal no sabe leer ni escribir, no tiene estudios o solo estudios de primer grado.

Asimismo, en la **tabla C1.2.4** se observa que, en 2023, el porcentaje de gasto medio por hogar que se dedicó a enseñanza fue superior entre las familias cuyo sustentador principal fue un hombre que en aquellas cuyo sustentadora principal fue una mujer, encontrando también diferencias 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 C1.2.3
Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» según el nivel de formación del sustentador o sustentadora principal en España. Año 2023

	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)	22.715,1	50,4	0,2
Primera etapa de educación secundaria (CINE 2)	28.567,3	213,3	0,8
Segunda etapa de educación secundaria (CINE 3)	31.927,9	394,4	1,2
Formación Profesional de grado superior (CINE 5.1)	34.723,9	534,2	1,5
Estudios universitarios de primer ciclo (CINE 5.2)	37.310,7	603,1	1,6
Estudios universitarios de 2.º y 3.º ciclo (CINE 6-7-8)	42.950,2	1.211,1	2,8
Total	32.616,7	485,8	1,5

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la «Encuesta de presupuestos familiares. Base 2006» del Instituto Nacional de Estadística.

Tabla C1.2.4
Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» según la edad y el sexo del sustentador o sustentadora principal en España. Año 2023

	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	–	–	711,3	2,8	460,4	1,8
De 30 a 44 años	522,6	1,6	485,2	1,6	510,1	1,6
De 45 a 64 años	792,1	2,1	702,6	2,1	762,6	2,1
65 y más años	81,1	0,3	47,8	0,2	67,6	0,2
Total	514,8	1,5	433,6	1,5	485,8	1,5

–. No pueden realizarse estimaciones por falta de representatividad.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la «Encuesta de presupuestos familiares. Base 2006» del Instituto Nacional de Estadística.

C2 Personal

En este apartado se describen los recursos humanos, entendidos como el conjunto de personas que realizan su labor profesional en los centros educativos. 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 Educación³⁷³, 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.

El ministerio competente en enseñanza universitaria y las Administraciones educativas deben garantizar la mencionada oferta de formación pedagógica y didáctica, de modo que quede asegurado que el sistema educativo dispone de suficientes profesionales en todas las enseñanzas y especialidades, así como el derecho al acceso al empleo público de acuerdo con los principios constitucionales de mérito y capacidad.

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 materia 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).

El Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre³⁷⁴, 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. Por su parte, el Real Decreto 860/2010, de 2 de julio³⁷⁵, 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 asimismo por el Real Decreto 665/2015.

Por otro lado, la Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre, 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.

En el ámbito del curso que se analiza fueron aprobadas diversas normas que afectaban al profesorado, con el propósito de dar cumplimiento a la normativa aprobada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modificó determinados aspectos referidos a este.

El Real Decreto 270/2022, de 12 de abril³⁷⁶, modificó el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes regulados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y con dicha modificación se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley, aprobado por Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero (BOE 13/04/2022). Se introduce en el Reglamento la regulación del concurso excepcional de estabilización de empleo temporal de larga duración que estaba previsto en las disposiciones adicionales sexta y octava de la Ley 20/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el empleo público, y que podrá convocarse por una sola vez, afectando a todas las plazas de carácter estructural ocupadas de forma temporal con anterioridad a 1 de enero de 2016. De acuerdo con la ley, se regula con carácter básico el baremo para el concurso excepcional de méritos, en el que se valorarán la experiencia previa, la formación académica y otros méritos como son la superación de la fase de oposición en un procedimiento selectivo anterior, en las condiciones que se detallan y la formación permanente.

373. < BOE-A-2006-7899, artículo 100 >

374. < BOE-A-2008-19174 >

375. < BOE-A-2010-11426 >

376. < BOE-A-2022-6048 >

El Real Decreto 187/2023, de 21 de marzo³⁷⁷, modificó el Real Decreto 860/2010, de 2 de julio, por el que se regulan 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, y se establece, a efectos de continuidad de la actividad docente en estos centros, la correspondencia entre determinadas materias.

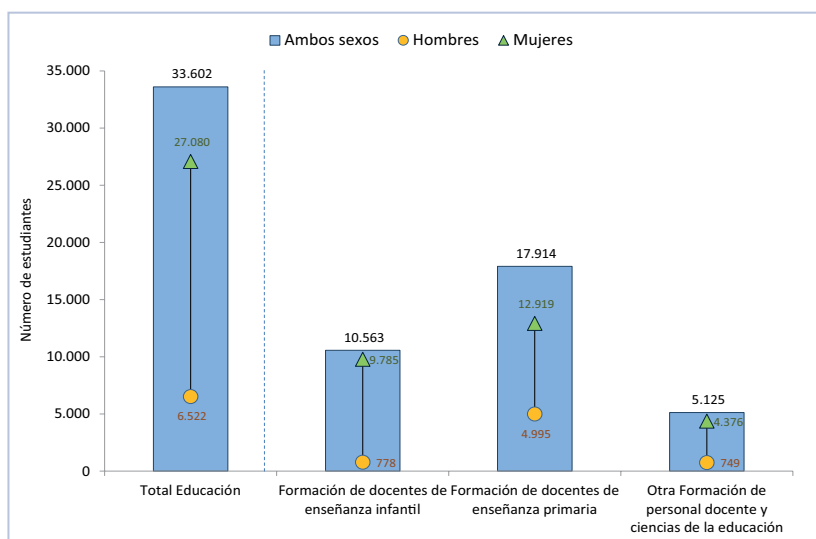
Por otra parte, el Real Decreto 800/2022, de 4 de octubre³⁷⁸, reguló la integración del profesorado del Cuerpo, a extinguir, de Profesores Técnicos de Formación Profesional en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, y modificó diversos reales decretos relativos al profesorado de enseñanzas no universitarias.

Por último, se debe poner de manifiesto la publicación del Real Decreto 588/2022, de 19 de julio³⁷⁹, que estableció las especialidades docentes de los Cuerpos de Profesores y Catedráticos de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Arte Dramático, así como la adscripción a las nuevas especialidades d"de los funcionarios y funcionarias de los Cuerpos de Profesores y de Catedráticos de Música y Artes Escénicas que imparten enseñanzas de Arte Dramático.

La **figura C2.1.1** presenta el número de docentes que se formaron en enseñanza infantil, enseñanza primaria, ciencias de la educación y en otras especialidades en el curso 2022-2023. Egresaron 33.602 estudiantes, siendo en todos los casos muy superior el número de mujeres al de hombres. La diferencia total fue de 20.558 y el porcentaje de mujeres tituladas el 80,6 %.

El número de personas que finalizaron los estudios en formación de docentes para la enseñanza de Educación Infantil fue de 10.563, de los que el 92,6 % eran mujeres. La mayor parte de los futuros profesionales optaron por prepararse para la docencia en las enseñanzas de Educación Primaria (17.914) 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 72,1 % frente al 27,9 % de hombres. En ciencias de la educación y en otra formación de personal titularon 5.125 personas de las cuales el 85,4 % fueron mujeres.

Figura C2.1.1
Número de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa en España. Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integral de Información Universitaria.

La **figura C2.1.2** 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, 23.753 estudiantes (70,7 %) se formaron en centros públicos y 9.849 (29,3 %) en centros privados.

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 C2.1.3**, 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 5,9 %).

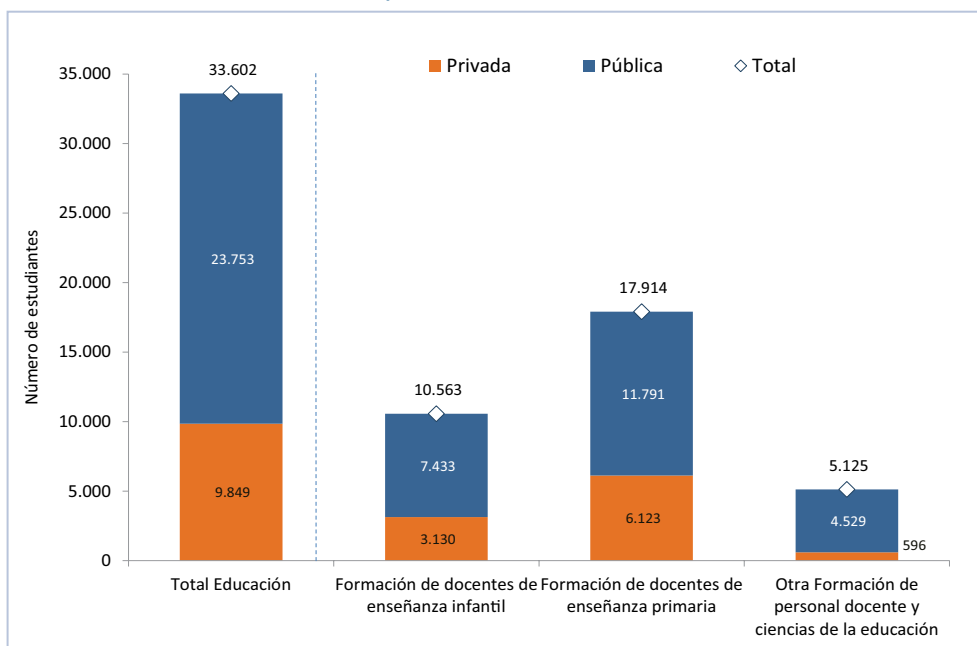
377. < BOE-A-2023-7411 >

378. < BOE-A-2022-16194 >

379. < BOE-A-2022-12014 >

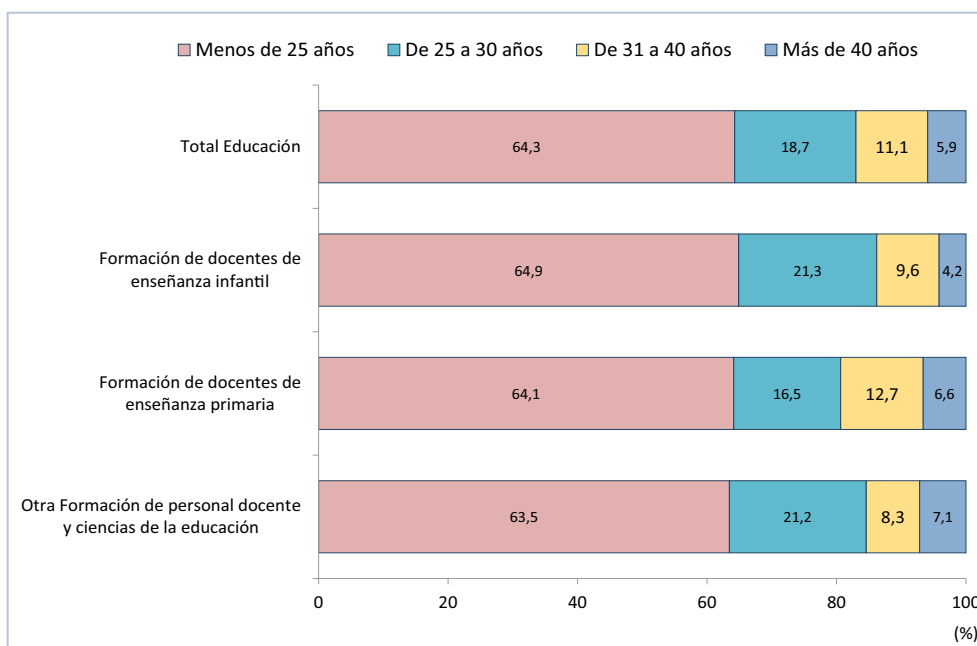


Figura C2.1.2
Distribución de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa y titularidad de centro en España. Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integral de Información Universitaria.

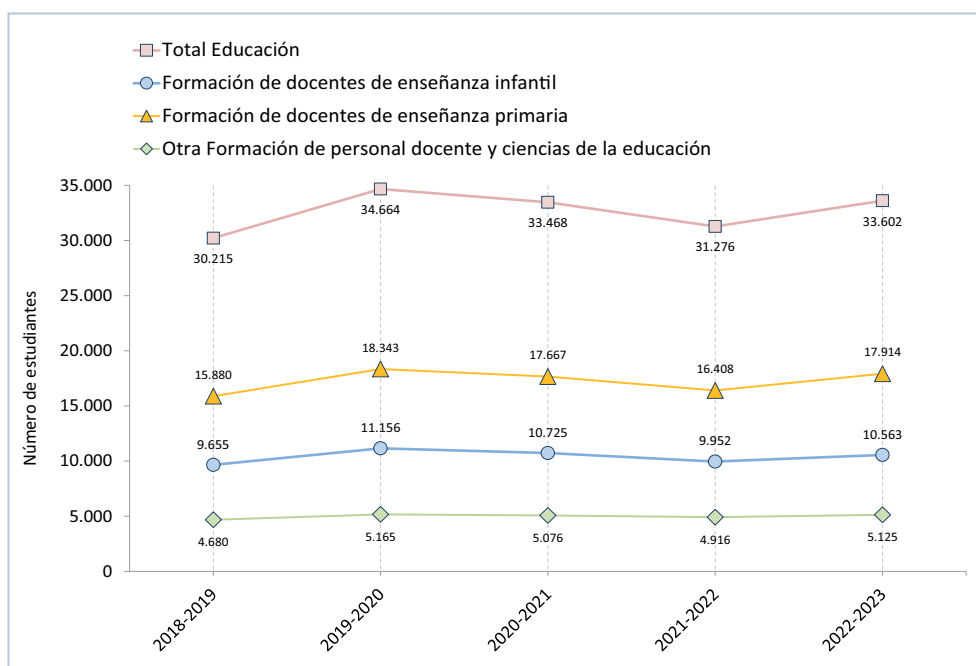
Figura C2.1.3
Distribución de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa y tramos de edad en España. Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integral de Información Universitaria.

La evolución del número de personas que se formaron en estos estudios desde el curso 2018-2019 hasta el curso 2022-2023 se expone en la **figura C2.1.4**. En todas las enseñanzas los datos se han mantenido con algunas oscilaciones. El número total de estudiantes que finalizó enseñanzas universitarias de educación aumentó un 11,2 % al pasar de 30.215 egresados en el curso 2018-2019 a 33.602 en el curso 2022-2023.

Figura C2.1.4
Evolución del número de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa en España.
Cursos 2018-2019 a 2022-2023



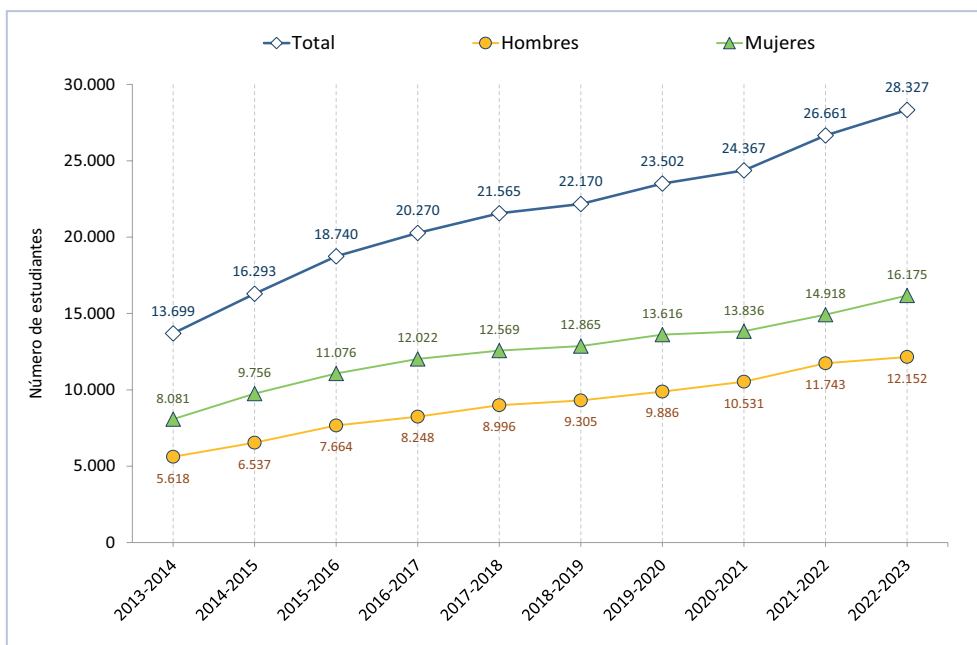
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integral de Información Universitaria.

Por otro lado, la evolución del número de estudiantes que realizaron el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, necesario para ejercer como docente en dichas enseñanzas, se muestra en la **figura C2.1.5**. En el curso 2013-2014, hubo 13.699 egresados y en el curso 2022-2023 esta cifra se eleva a 28.327. El número de mujeres que finalizó este máster en el periodo analizado fue siempre superior al de los hombres, pero con porcentajes que han ido descendiendo desde el 59,0 % en el curso 2013-2014 hasta el 56,1 % en el 2022-2023.

El número de personas que realizaron este máster en centros públicos fue superior al de los centros privados en todos los cursos estudiados, salvo en el dos últimos cursos analizados, donde se produce un cambio de tendencia. En la **figura C2.1.6** se observa que en el curso 2022-2023, 13.357 alumnos y alumnas acabaron este máster en centros públicos frente a los 4.970 de los centros privados. El número de estudiantes egresados en las universidades públicas ascendió un 1,4 % en el último curso analizado, destacando que los que realizaron el máster de forma presencial fue muy superior a los que lo hicieron de forma no presencial, con porcentajes en torno al 95,4 %. Esta situación no se da en las universidades privadas: en este caso, el incremento en el último curso fue de un 11,0 %, siendo la cifra de los estudiantes egresados que realizaron estos estudios de forma no presencial muy similar a la presencial.

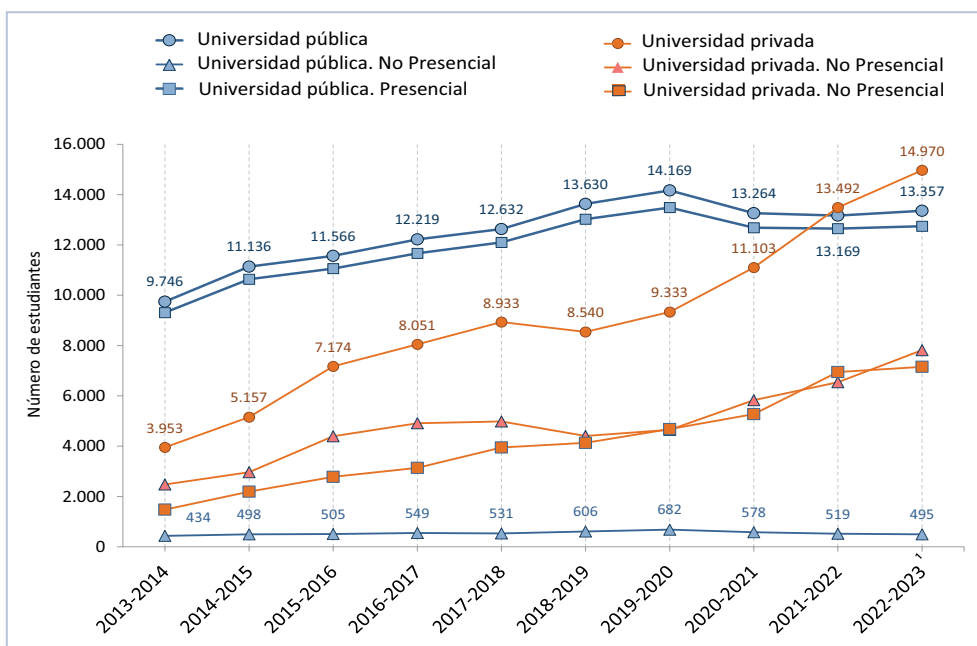
A
B
C
D
E
F

Figura C2.1.5
Evolución del número de estudiantes egresados del Máster y del Programación Conjunta de Enseñanzas Oficiales (PCEO) de Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por sexo en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integral de Información Universitaria.

Figura C2.1.6
Evolución del número de estudiantes egresados del Máster y del Programación Conjunta de Enseñanzas Oficiales (PCEO) de Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas según el tipo de centro y la presencialidad de las enseñanzas, en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



1. En el total de la Universidad pública se incluyen 119 estudiantes de la modalidad «Especial».

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integral de Información Universitaria.

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.

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, en el caso de la educación secundaria, 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.

La variable sexo en el profesorado

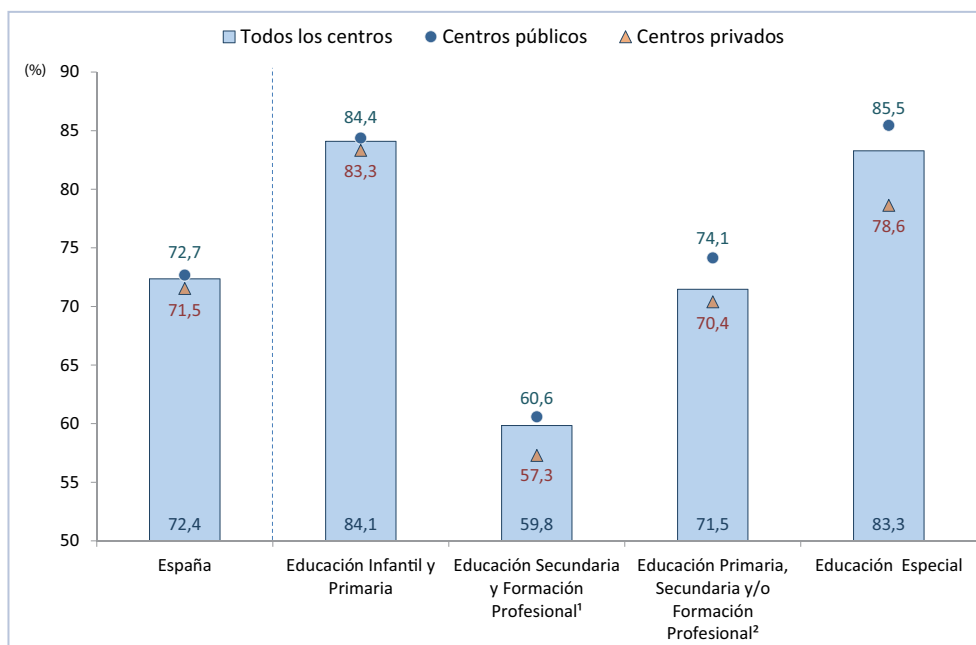
En las Enseñanzas de Régimen General

En el curso 2022-2023, la presencia relativa de mujeres en el profesorado que imparte Enseñanzas de Régimen General, fue mayor que la de los hombres, como se aprecia en la **figura C2.1.7**, sobre todo en los niveles de Educación Infantil y Primaria (84,1%) y Educación Especial (83,3%), datos que se corresponden con los analizados anteriormente en el apartado sobre la formación inicial del profesorado.

En Educación Secundaria y Formación Profesional la proporción de mujeres fue del 59,8%. 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.

Figura C2.1.7

Enseñanzas de Régimen General. Porcentaje de mujeres en el profesorado según el tipo de enseñanza que impartan y según la titularidad del centro, en España. Curso 2022-2023



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

2. Se refiere al profesorado que compatibiliza las enseñanzas en Educación Infantil/Educación Primaria y en Educación Secundaria/Formación Profesional.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

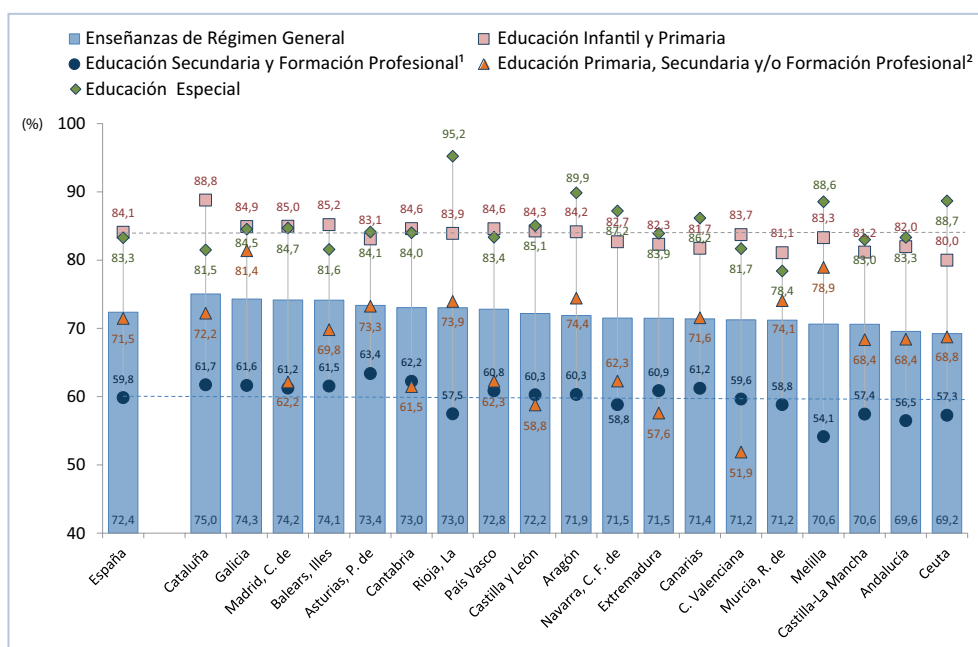
A
B
C
D
E
F

En el conjunto de las etapas educativas, como se observa en la **figura C2.1.8**, se presentan también ciertas disimilitudes entre Comunidades y Ciudades Autónomas. Considerando el profesorado del conjunto de las Enseñanzas de Régimen General, Ceuta 69,2 % y Andalucía 69,6 % tenían una presencia relativa femenina menor, mientras que en Cataluña era de un 75,0 %. En el caso de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, Ceuta, con un 80,0 % y Cataluña, con un 88,8 %, presentaban, respectivamente, la menor y la mayor presencia femenina.

Para las enseñanzas de Educación Secundaria (Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) y Formación Profesional, la Ciudad Autónoma de Melilla, con un 54,1 % y el Principado de Asturias con un 63,4 %, eran las regiones que presentaban la mayor diferencia.

Entre los centros que imparten todas las enseñanzas integradas, Extremadura con un 57,6 %, tenía una menor presencia femenina frente a Galicia (81,4 %). Finalmente, dentro de la Educación Especial, las mayores diferencias se daban entre La Rioja (95,2 %) y la Región de Murcia (78,4 %).

Figura C2.1.8
Enseñanzas de Régimen General. Porcentaje de mujeres en el profesorado según la enseñanza que imparten, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



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

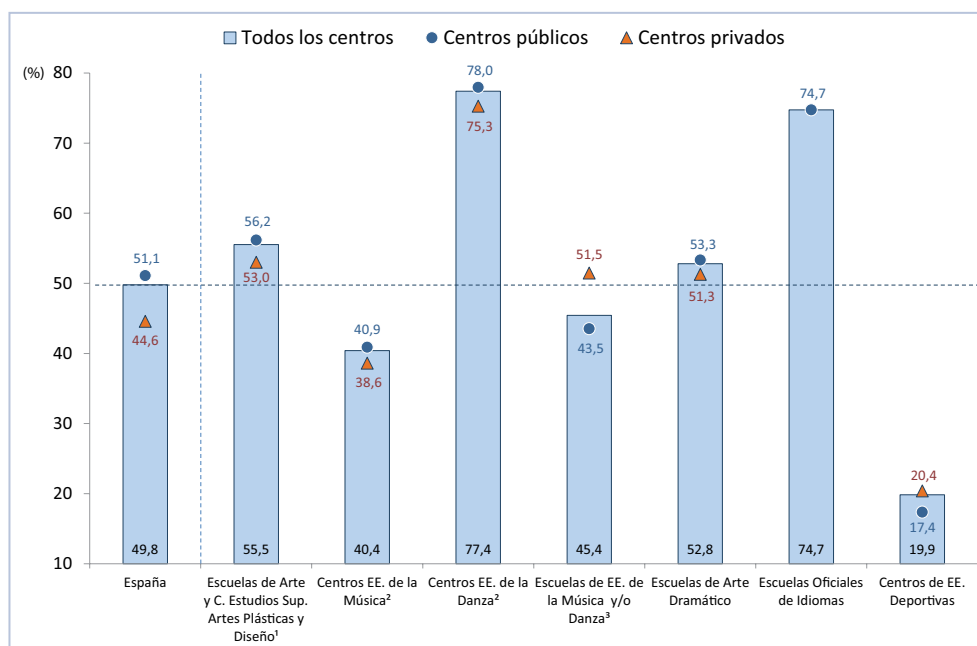
2. Se refiere al profesorado que compatibiliza las enseñanzas en Educación Infantil / Educación Primaria y en Educación Secundaria / Formación Profesional.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En las Enseñanzas de Régimen Especial

Respecto a las Enseñanzas de Régimen Especial, en la **figura C2.1.9** se aprecia que, en el curso 2022-2023, el porcentaje de mujeres (49,8 %) era muy diferente al reflejado en las de Régimen General. Se observa una mayor presencia de mujeres en los centros de Enseñanzas de Danza (77,4 %) y en las Enseñanzas de Idiomas en las Escuelas Oficiales (74,7 %); y, por el contrario, su presencia era menor en las Enseñanzas Deportivas (19,9 %), sin que se presenten grandes diferencias entre los centros de titularidad pública o privada.

Figura C2.1.9
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 2022-2023



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. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La **figura C2.1.10** 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 y Ciudades Autónomas estaban muy próximas a la media nacional (el 46,9 %), siendo Asturias (56,8 %), Cantabria (53,8 %), Castilla y León (52,9 %), Canarias (52,4 %), Ceuta (52,4 %) y País Vasco (51,8 %) las únicas que estaban por encima del valor del 50 %. Por debajo de la media, las que más se alejaban eran Extremadura (41,6 %) y la Comunitat Valenciana (42,8 %).

Las Escuelas Oficiales de Idiomas, que tenían un 74,7 % de mujeres entre su profesorado, presentaban una proporción muy similar en los distintos territorios, destacando por su alto porcentaje el Principado de Asturias (88,05 %) y La Rioja (84,0 %) —únicas Comunidades Autónomas con valores por encima del 80 %—. Con porcentajes por debajo del 70 % se encontraban la Ciudad Autónoma de Melilla (43,8 %), Navarra (45,3 %), Ceuta (64,7 %) y Castilla-La Mancha (67,5 %).

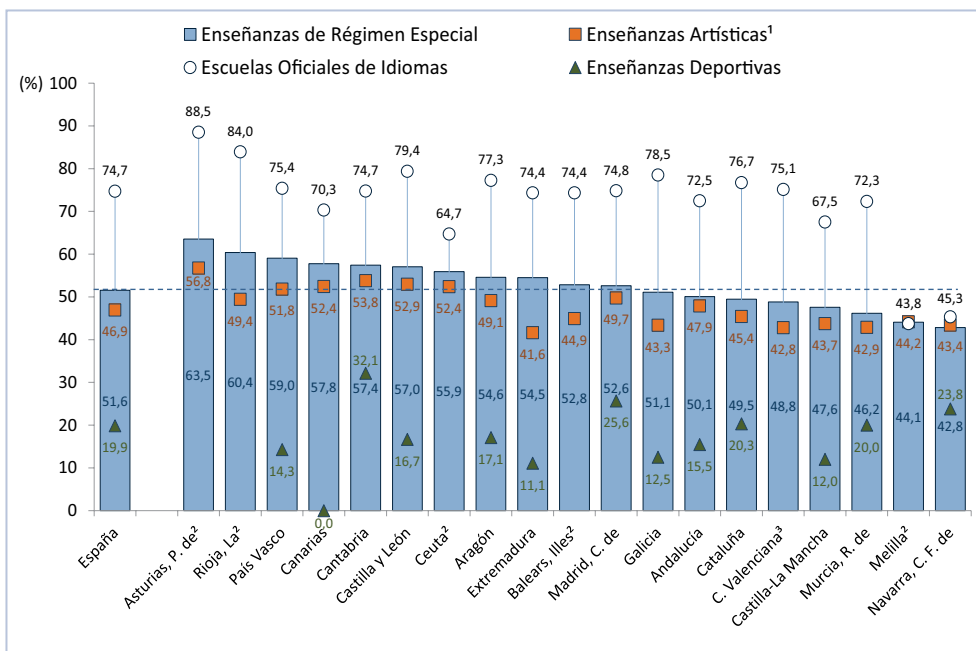
La presencia femenina en las Enseñanzas Deportivas fue del 19,9 % a nivel nacional, presentando los porcentajes más elevados Cantabria (32,1 %) y la Comunidad de Madrid (25,6 %).

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 C2.1.11** muestra la presencia relativa femenina en el profesorado para una serie de países de la Unión Europea en 2022, ordenados según el porcentaje de profesoras que imparten el nivel de educación secundaria inferior (CINE 2). En ella se puede apreciar que en Educación Infantil (CINE 0) la presencia relativa de mujeres en todos los países de la Unión estaba por encima del 93,0 % que tenía España, a excepción de Países Bajos (88,0 %) y Francia (91,3 %).

En España, el 77,6 % del profesorado que impartió Educación Primaria (CINE 1) en 2022 fueron mujeres, cifra que sitúa a nuestro país 7,9 puntos por debajo de la media europea (85,5 %). Nuestro país se sitúa en los últimos lugares de la clasificación de los países europeos en relación al porcentaje de mujeres en el profesorado que impartió educación secundaria, tanto en la inferior (CINE 2) (61,9 %), como en la superior (CINE 3) (56,9 %).



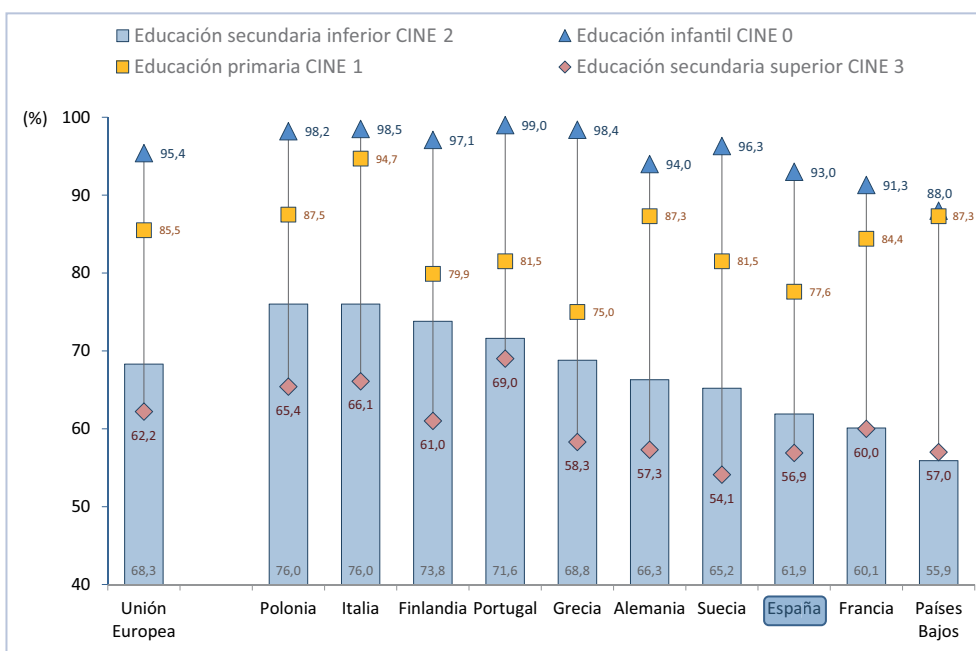
Figura C2.1.10
Porcentaje de mujeres en el profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial según la enseñanza que imparten, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



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. No disponen de centros de Enseñanzas Deportivas.
3. No se dispone de los datos de los centros de Enseñanzas Deportivas.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C2.1.11
Porcentaje de mujeres en el profesorado en los países de la Unión Europea, según el nivel de enseñanza que imparten. Año 2022



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, porque 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 2022-2023, el 7,8 % del profesorado tenía menos de 30 años, el 24,0 % del profesorado tenía edades comprendidas entre 30 y 40 años, el 34,7 % pertenecía al grupo de edad de 40 a 50 años y, finalmente, el 33,4 % tenía más de 50 años, como se observa en la **figura C2.1.12**. Este último dato advierte de que en la próxima década se tendrá que producir una renovación sustantiva en el cuerpo docente.

Esta **figura C2.1.12** 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.

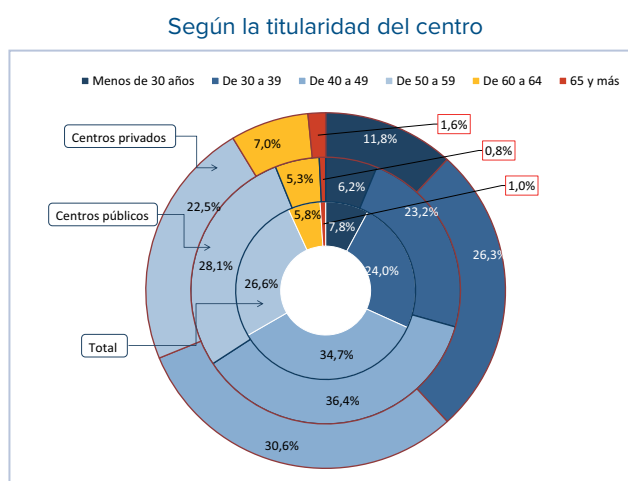
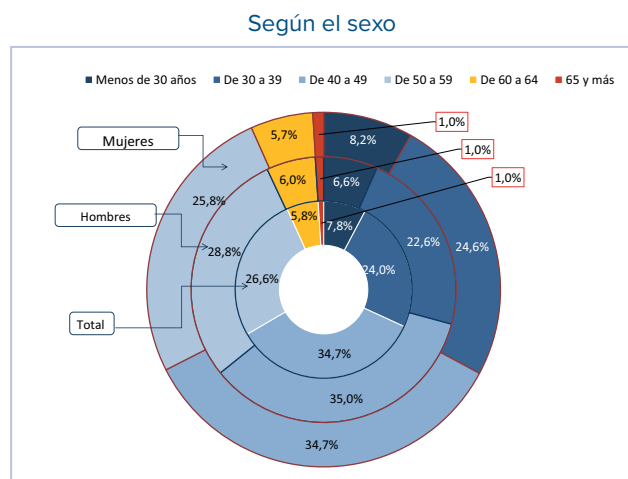
En el caso de los hombres, la población correspondiente a los dos tramos de menor edad –los menores de 40 años– es inferior en 3,6 puntos porcentuales a la de las profesoras (29,2 % de los profesores son menores de 40 años, frente al 32,8 % de ellas). En el extremo opuesto, el 35,7 % de los profesores tienen 50 años o más, mientras que en el caso de las profesoras el porcentaje de mayores de 50 años es del 32,4 %. Esta situación es análoga a la que se presenta entre el profesorado de los centros públicos y privados.

Si contrastamos las cifras entre el profesorado de los centros públicos y los privados, encontramos que el de los privados es más joven que el de los públicos. El 29,4 % del profesorado de centros públicos tienen menos de 40 años, frente al 38,1 % de los centros privados. Por otro lado, el 34,2 % del profesorado de centros públicos tiene 50 años o más, mientras que en los centros privados el porcentaje del profesorado mayor de 50 años es el 31,1 %.

En la **figura C2.1.13** se observa que, en el caso del profesorado de enseñanza secundaria, su máxima proporción (35,5 %) está situada en el grupo central de edades (de 40 a 49 años) y con una reducida proporción en los grupos de edad extremos –menos de 30 años (6,4 %) y más de 60 (5,9 %)–.

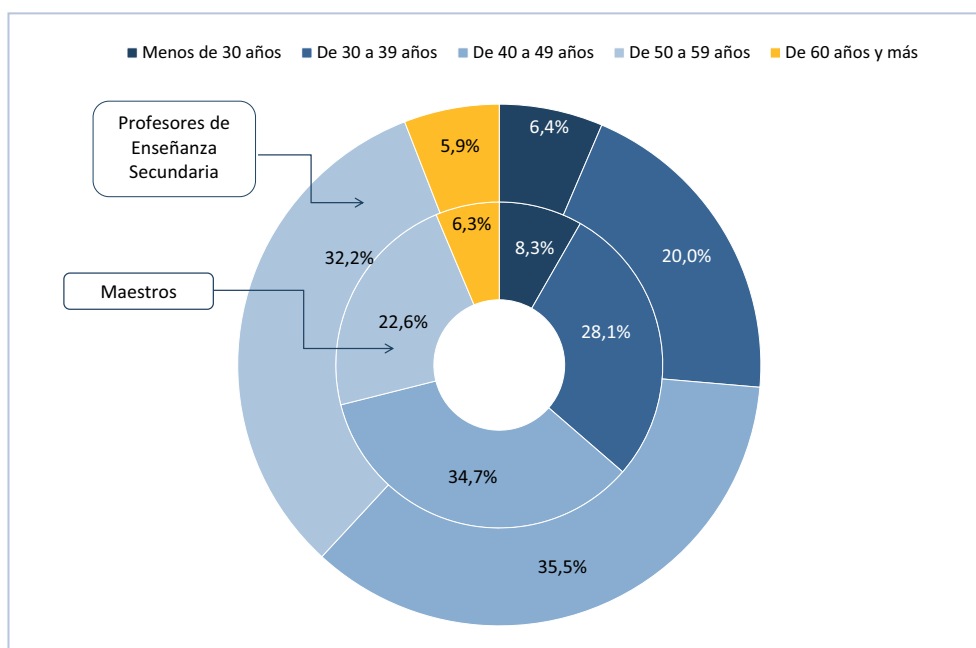
Si se compara el cuerpo docente de los maestros con el de los profesores de enseñanza secundaria, se observa en el primero un mayor peso relativo de los docentes menores de 30 años (8,3 %), de 30 a 39 años (28,1 %) y de 60 años y más (6,3 %).

Figura C2.1.12
Distribución porcentual del profesorado de Enseñanzas de Régimen General en España según la edad, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C2.113
Distribución porcentual del profesorado de Enseñanzas de Régimen General en España según la edad y según el cuerpo docente. Curso 2021-2022



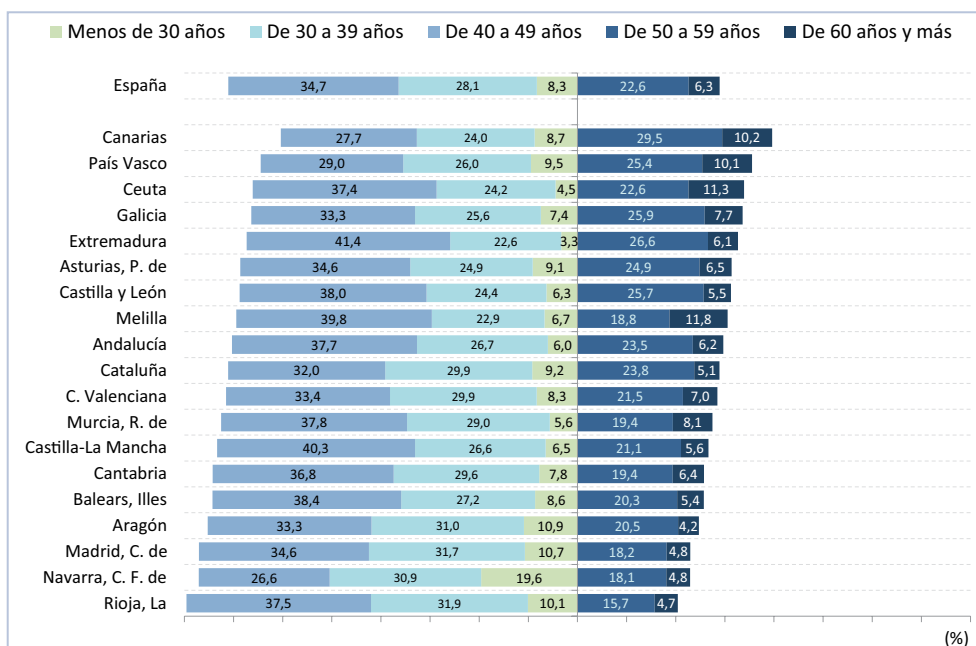
Fuente: Elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. Edición 2024* de la Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Al realizar el análisis del promedio de las edades de los maestros y maestras de las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas, se encuentran diferencias notables (ver **figura C2.114**). En el conjunto del Estado, el grupo más joven, con menos de 30 años, supone el 8,3 % del total. Con porcentajes superiores al 9 % se sitúan Asturias (9,1 %), Cataluña (9,2 %), País Vasco (9,5 %), La Rioja (10,1 %), la Comunidad de Madrid (10,7 %), Aragón (10,9 %) y la Comunidad Foral de Navarra (19,6 %). Con porcentajes muy inferiores a la media española se sitúan Extremadura (3,3 %), la Ciudad Autónoma de Ceuta (4,5 %) y la Región de Murcia (5,6 %). En el otro extremo, los docentes con 60 años o más suponen el 6,3 % en el contexto nacional, con importantes diferencias también según los territorios. Con un porcentaje muy superior a la media nacional en el tramo de mayor edad, obtienen los valores más destacados: Melilla (11,8 %), Ceuta (11,3 %), Canarias (10,2 %) y País Vasco (10,1 %). Por debajo de esa media se sitúan Aragón (4,2 %), La Rioja (4,7 %) y la Comunidad Foral de Navarra y Madrid (4,8 % ambas),

En lo que respecta a la distribución porcentual por edades del profesorado de enseñanza secundaria (ver **figura C2.115**), cabe señalar que el grupo con menos de 30 años supone el 6,4 % del total. Con un porcentaje superior a la media nacional de docentes de secundaria jóvenes se sitúan la Comunidad Foral de Navarra (10,3 %), Castilla-La Mancha (8,1 %) y Melilla (7,8 %). Con porcentajes inferiores a la media se sitúan Galicia (3,2 %), la Región de Murcia (4,5 %) y Asturias (4,9 %). En el otro extremo de edad, el profesorado de enseñanza secundaria con 60 años o más supone el 5,9 % en todo el ámbito nacional, con importantes diferencias también según los territorios. Con un porcentaje muy superior a la media del país en el tramo del profesorado con más edad, se sitúan la Ciudad Autónoma de Melilla (8,9 %), la Ciudad Autónoma de Ceuta (8,6 %) y Galicia (8,5 %), en el extremo opuesto están Extremadura (3,5 %) y Castilla-La Mancha (3,9 %).

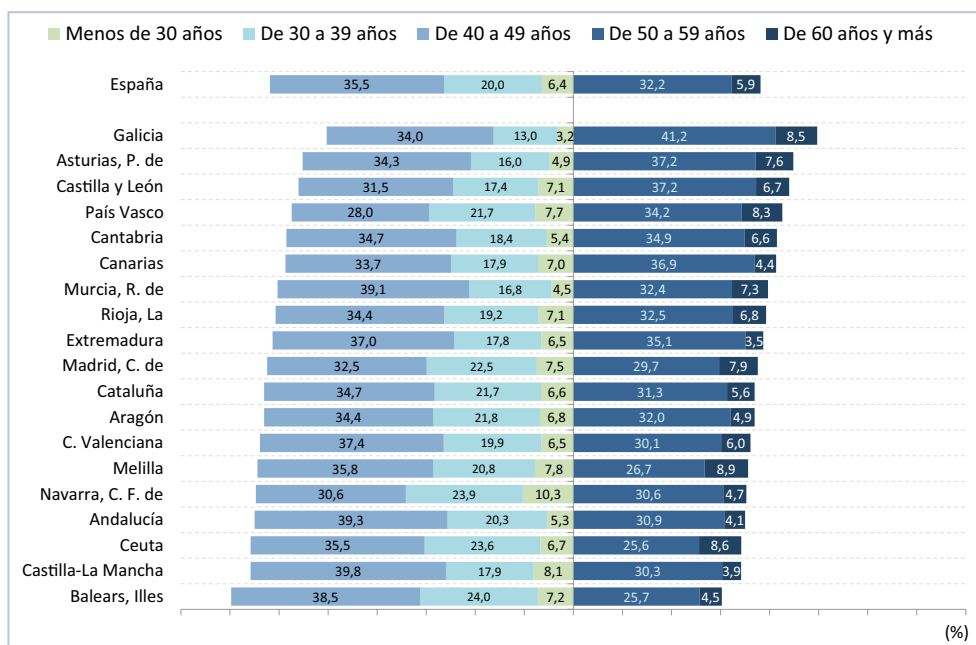
Por otra parte, en el contexto internacional, las edades del profesorado español de enseñanza primaria (CINE 1) no se alejan significativamente de la media de la Unión Europea, como se refleja en la **figura C2.116**. El profesorado más joven, con menos de 30 años en 2022, era en España el 8,5 %, frente al 9,4 % de la media de la Unión Europea, destacando Países Bajos con un 15,2 %. Cuando se considera el grupo más maduro, con 50 años o más, el porcentaje en España era del 29,7 %, inferior al de la media de la Unión Europea (37,0 %), siendo Italia el país que registraba el mayor con un 56,7 %.

Figura C2.114
Distribución porcentual de maestros según la edad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



Fuente: Elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. Edición 2024* de la Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

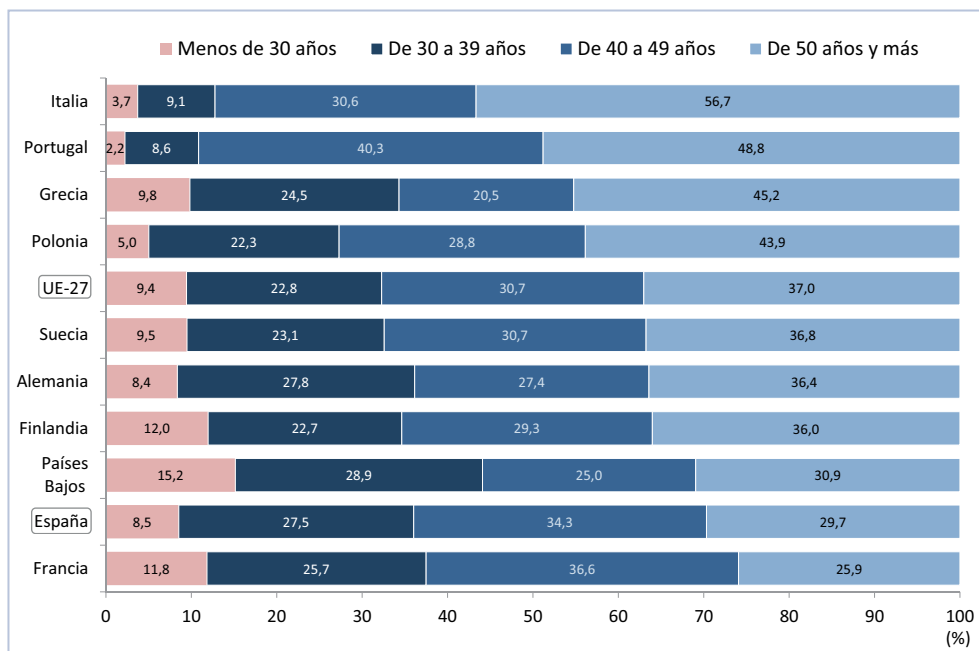
Figura C2.115
Distribución porcentual del profesorado de Educación Secundaria según la edad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



Fuente: Elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. Edición 2024* de la Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

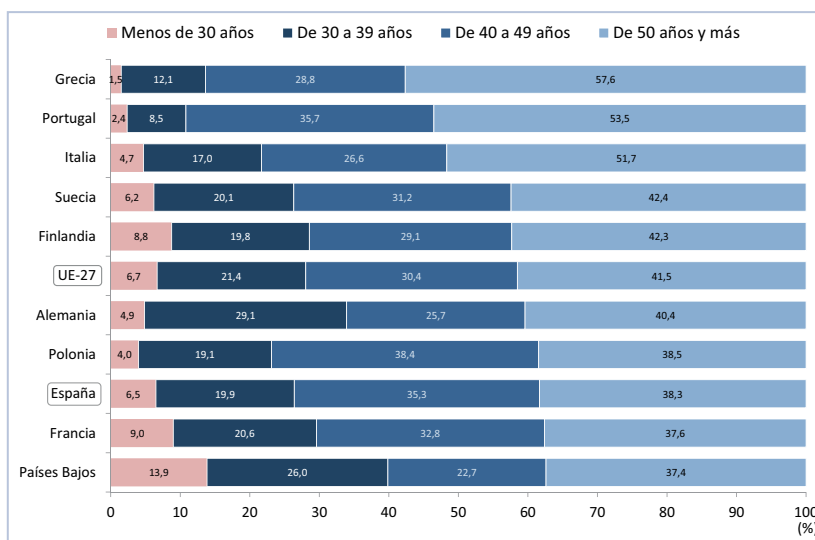
Figura C2.1.16
Distribución porcentual del profesorado de educación primaria (CINE 1) por tramos de edad en los países de la Unión Europea. Año 2022



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 (ver **figura C2.1.17**), cabe destacar que el comportamiento en el año 2022 fue prácticamente el mismo que el descrito para educación primaria (CINE 1). En ese nivel educativo en España solo un 6,5% del profesorado era menor de 30 años, porcentaje menor que el de la media de la Unión Europea (6,7%), y alejado del 13,9% de Países Bajos, que era el país de la selección con el mayor porcentaje. En relación al profesorado con 50 años o más, España, con el 38,3% 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 (41,5%), y lejos de países como Grecia (57,6%).

Figura C2.1.17
Distribución porcentual del profesorado de educación secundaria (CINE 2-3) por tramos de edad, en los países de la Unión Europea. Año 2022



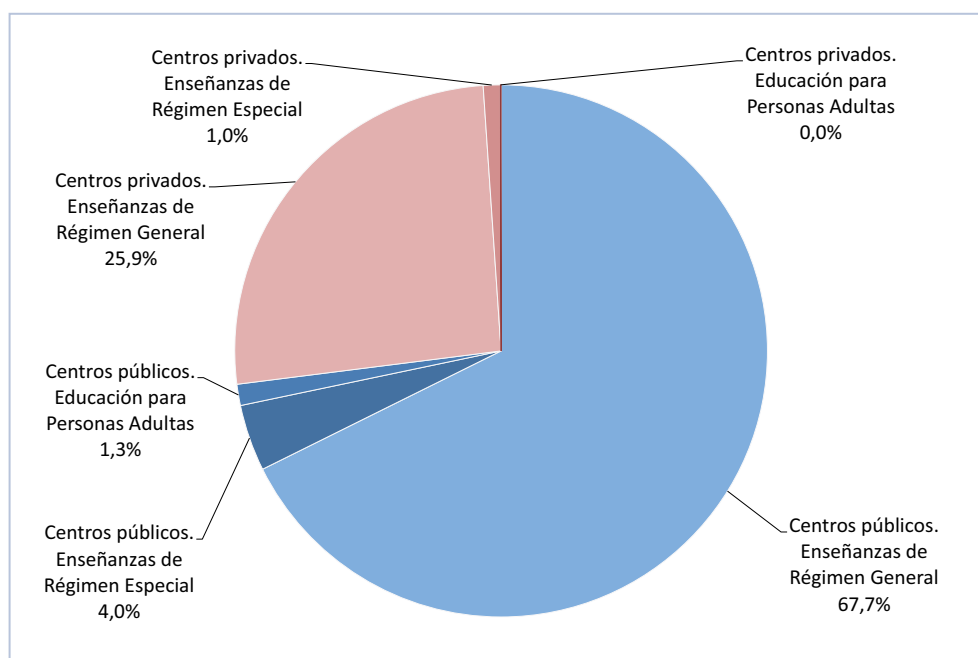
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

C2.2 Profesorado en centros educativos

En el curso 2022-2023, 768.798 profesionales impartían docencia en las Enseñanzas de Régimen General, 41.652 en las Enseñanzas de Régimen Especial y 10.992 en Educación de Personas Adultas.

En la **figura C2.2.1**, que muestra la distribución porcentual, por enseñanzas y titularidad del centro, del conjunto del profesorado del ámbito no universitario, se aprecia una mayor proporción en el sector público (73,0 %) que en el privado (27,0 %). El profesorado de las Enseñanzas de Régimen General tiene un mayor peso en el conjunto (93,6 %), muy por encima del correspondiente a las Enseñanzas de Régimen Especial (5,1 %) o al de la Educación de Personas Adultas (1,3 %). Se produjo un incremento con respecto al curso anterior de 10.579 personas en el número total de docentes, lo que representa un 1,3 % más. Este aumento se distribuyó de manera desigual: 10.204 docentes en el Régimen General (+1,3 %), 94 docentes en el Régimen Especial (+0,2 %) y 281 en la Educación de Personas Adultas (+2,6 %). Si analizamos por sectores, encontramos que en el público hubo 7.400 docentes más (+1,2 %), mientras que en el sector privado el aumento fue de 3.179 (+1,5 %).

Figura C2.2.1
Distribución del profesorado por enseñanza que imparte y titularidad del centro. Ámbito nacional.
Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Profesorado en centros que imparten Enseñanzas de Régimen General

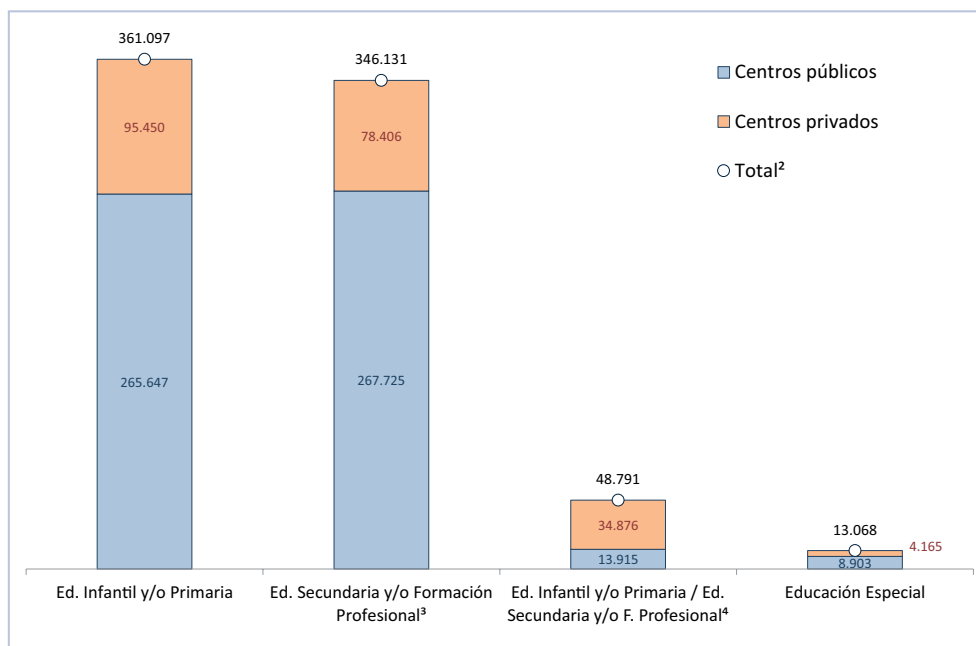
Durante el curso 2022-2023, 769.087³⁸⁰ profesionales ejercieron docencia directa en Enseñanzas de Régimen General: 556.190 (72,3 %) trabajaron en centros públicos y 212.897 (27,7 %) lo hicieron en centros privados.

En la **figura C2.2.2** vemos su distribución en función de las correspondientes enseñanzas, observando que el grupo más numeroso es el que impartió Educación Infantil / Primaria (361.097 docentes, un 47,0 % del total), seguido por el profesorado que impartió Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o Formación Profesional (346.131 docentes, el 45,0 %) —en esta última categoría se incluye el profesorado que desarrolla programas formativos específicos fuera de los centros docentes—. Un 6,3 % de docentes (48.791) impartió Educación Infantil / Primaria y, a un tiempo, Educación Secundaria o Formación Profesional, siendo su proporción mayor en los centros privados (34.876; el 71,5 %) que en los públicos (13.915; el 28,5 %). La Educación Especial

380. 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 Personas Adultas dentro de los propios centros de Régimen General. Esta es la causa de que este dato no coincidan con los indicados al principio del apartado y en la figura C2.2.1.



Figura C2.2.2¹
Profesorado de Régimen General, según las enseñanzas que imparte y la titularidad del centro, en España.
Curso 2022-2023



1. No se dispone de los datos de la desagregación de centros privados por «centros privados concertados» y «centros privados no concertados».
2. 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 Personas Adultas dentro de los propios centros de Régimen General. Esta es la causa de que los datos de esta figura no coincidan con los datos absolutos de la figura C2.2.1.
3. También incluye el profesorado que imparte otros programas formativos en actuaciones fuera de centros docentes.
4. Se refiere al profesorado que compatibiliza la enseñanza en Educación Infantil/Educación Primaria y en Educación Secundaria/Formación Profesional.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

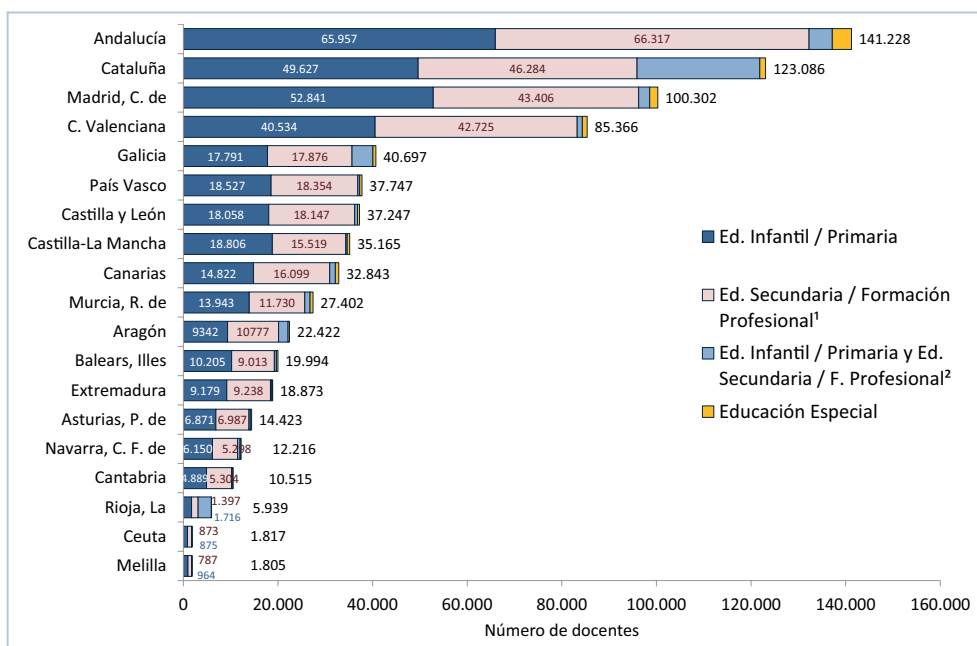
ocupó a 13.068 docentes, que suponían el 1,7 % del total de los que trabajaban en las enseñanzas no universitarias de Régimen General (esta cifra comprende al profesorado tanto de centros específicos de Educación Especial como de aulas de Educación Especial en centros ordinarios).

La **figura C2.2.3** recoge la distribución del profesorado de Régimen General por Comunidades y Ciudades Autónomas, con referencia a las enseñanzas que imparte. Andalucía, con 141.228 docentes, y Cataluña, con 123.086 fueron las Comunidades con un mayor contingente de profesorado, seguidas por la Comunidad de Madrid y la Comunitat Valenciana con 100.302 y 85.366 docentes, respectivamente.

Si se tiene en cuenta al profesorado que impartía, en el curso 2022-2023, las enseñanzas de Educación Infantil y/o Educación Primaria atendiendo a la titularidad del centro se aprecia que, en el conjunto del territorio nacional, el porcentaje en los centros públicos fue mucho más numeroso (265.647; el 73,6 %) que el de centros privados (95.450; el 26,4 %). Los 267.725 docentes del sector público que impartían educación secundaria (Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) y/o Formación Profesional, representaban el 77,3 % de esos niveles, mientras que los 78.406 profesores y profesoras que trabajaban en el sector privado suponían el 22,7 % restante (ver **figura C2.2.2**). En las **figuras C2.2.4** y **C2.2.5** se detallan estas cifras para las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas.

El número de docentes que enseñaban al mismo tiempo en las etapas de Educación Infantil / Educación Primaria y en educación secundaria / Formación Profesional ascendía a 48.791, lo que en términos relativos suponía el 6,3 % del profesorado que impartía Enseñanzas de Régimen General (ver **figura C2.2.2**). Los territorios que presentaban un mayor porcentaje de profesorado en esta situación fueron La Rioja 2.805 (47,2 % del total de su profesorado), Cataluña 25.943 (21,1 %) y Galicia 4.409 (10,8 %); ninguna de las demás alcanza el 10,0 % (ver **figura C2.2.6**).

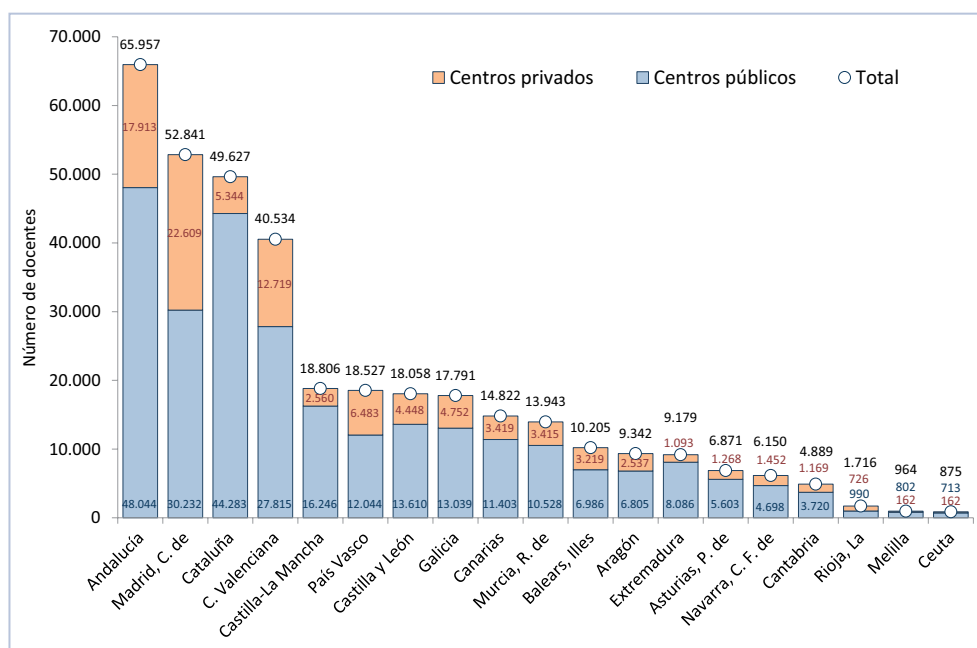
Figura C2.2.3
Profesorado de Régimen General según las enseñanzas que imparte, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



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 Educación Infantil / Educación Primaria y en Educación Secundaria / Formación Profesional.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C2.2.4¹
Profesorado de Régimen general que imparte exclusivamente Educación Infantil y/o Educación Primaria, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

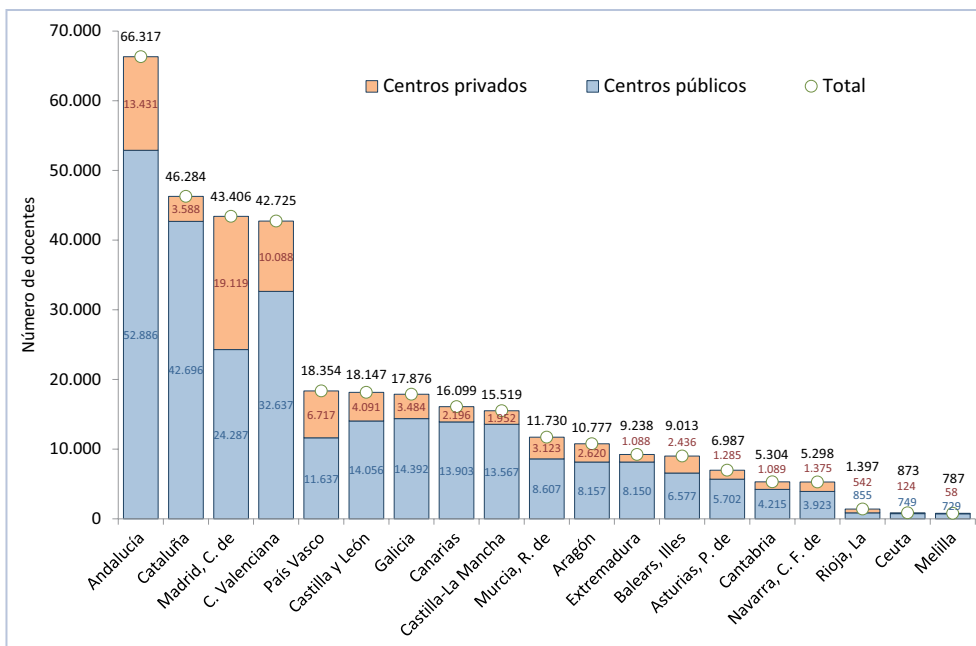


1. No se dispone de los datos de la desagregación de centros privados por «centros privados concertados» y «centros privados no concertados».

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C2.2.5^{1,2}

Profesorado de Enseñanzas de Régimen General que imparte exclusivamente Educación Secundaria y/o Formación Profesional, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

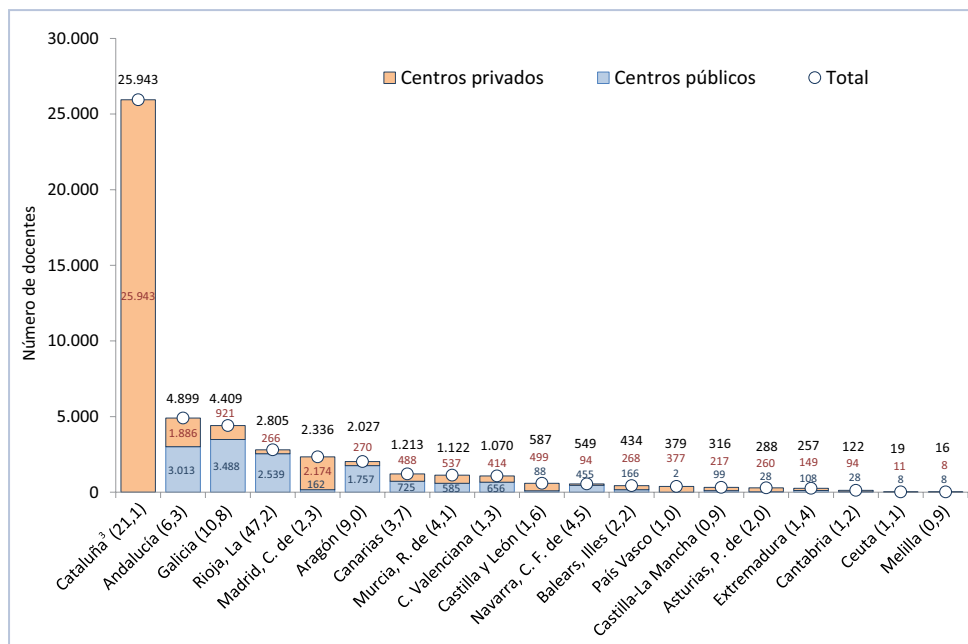


1. No se dispone de los datos de la desagregación de centros privados por «centros privados concertados» y «centros privados no concertados».
2. Incluye el profesorado que imparte Otros programas formativos en actuaciones fuera de centros docentes.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C2.2.6^{1,2}

Profesorado de Enseñanzas de Régimen General que imparte enseñanza en Educación Infantil y/o Educación Primaria y Educación Secundaria y/o Formación Profesional, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



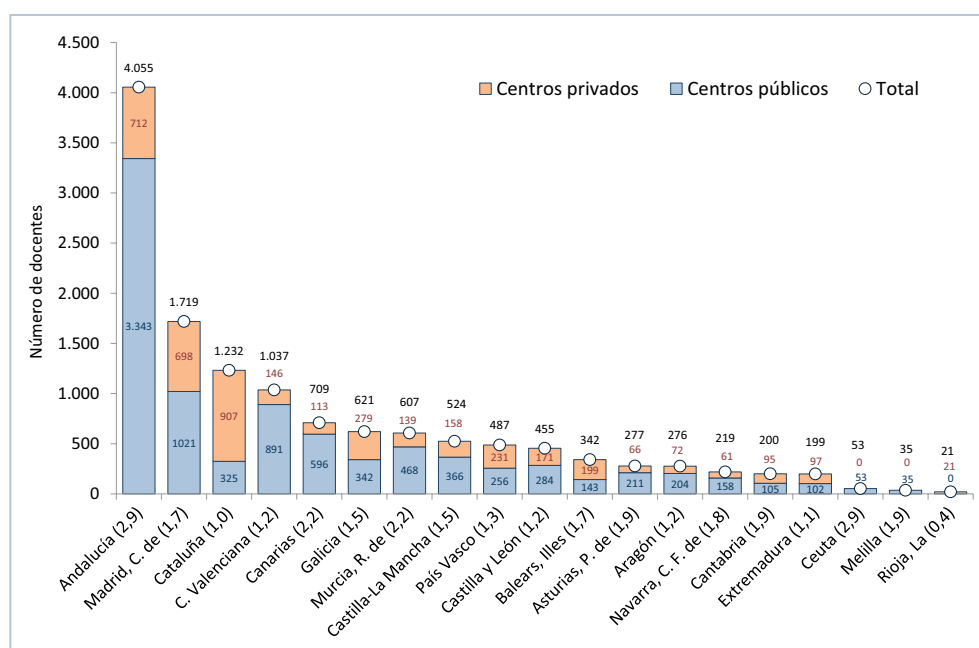
1. El dato entre paréntesis que acompaña a cada Comunidad y Ciudad Autónoma es el porcentaje de profesorado de Régimen General que imparte enseñanza en Educación Infantil y/o Educación Primaria y Educación Secundaria y/o Formación Profesional respecto al total del profesorado de Régimen General de ese territorio.
2. No se dispone de los datos de la desagregación de centros privados por «centros privados concertados» y «centros privados no concertados».
3. En Cataluña la distribución del profesorado de centros públicos que imparten Educación Primaria y ESO por enseñanza se basa en el cuerpo docente al que pertenecen, no siendo posible conocer el profesorado que imparte ambos niveles de manera simultánea.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo requiere un profesorado también especializado. En el curso 2022-2023, 13.068 docentes trabajaron en centros específicos de Educación Especial y en aulas de Educación Especial en centros ordinarios –cifra que representa el 1,7 % del total del profesorado que imparte Enseñanzas de Régimen General–; de ellos, 8.903 (68,1 %) lo hicieron en centros públicos y 4.165 (31,9 %) en centros de titularidad privada (ver **figura C2.2.2**). En la **figura C2.2.7** se muestra el número de docentes que impartieron Educación Especial en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas según la titularidad del centro. En términos relativos, la Ciudad Autónoma de Ceuta (2,9 %), Andalucía (2,9 %), la Región de Murcia (2,2 %) y Canarias (2,2 %) son los territorios que presentaron un mayor porcentaje de profesorado impartiendo Educación Especial.

Figura C2.2.7^{1,2}

Profesorado de Régimen general que imparte Educación Especial, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. El dato entre paréntesis que acompaña a cada Comunidad y Ciudad Autónoma es el porcentaje de profesorado de Régimen General que imparte Educación Especial respecto al total del profesorado de Régimen General de ese territorio.

2. No se dispone de los datos de la desagregación de centros privados por «centros privados concertados» y «centros privados no concertados».

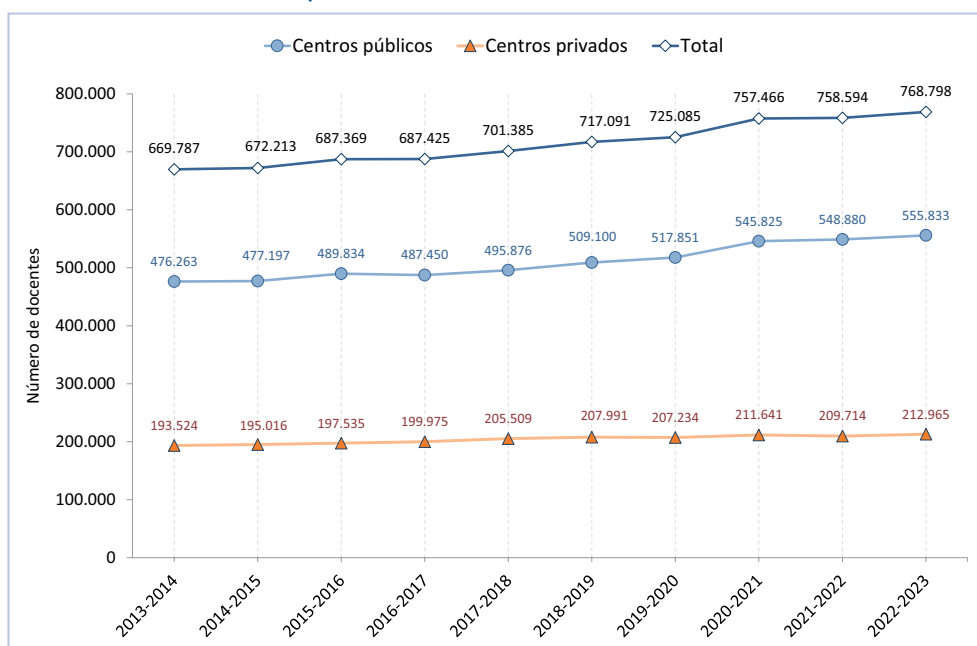
Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La **figura C2.2.8** muestra la evolución del número de docentes experimentada a lo largo del periodo comprendido entre los cursos 2013-2014 y 2022-2023. Cabe señalar que se ha producido un crecimiento de 99.011 profesionales en la década analizada, lo que supone un aumento relativo del 14,8 %. Por tipo de centro, han aumentado 79.570 docentes en los centros públicos y 19.441 docentes en los centros privados, lo que representa un incremento relativo del 16,7 % y del 10,0 %, respectivamente. El análisis de los datos de la figura muestra un incremento en el número de profesores y profesoras, tanto en la enseñanza privada como en la pública, desde el curso 2013-2014.

En la **figura C2.2.9** 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 2013-2014, diferenciándose la titularidad del centro en el que desempeñan su función docente. Las Comunidades o Ciudades Autónomas que experimentaron un mayor crecimiento relativo del número de docentes en el intervalo de tiempo considerado, con valores superiores al 25 %, fueron La Rioja (27,2 %) e Illes Balears (26,0 %). Todos los territorios aumentaron su plantilla. Con respecto al profesorado de los centros de titularidad pública los mayores incrementos se produjeron en La Rioja (31,3 %), Ceuta (27,3 %), la Comunitat Valenciana (27,2 %) e Illes Balears (26,4 %). En la enseñanza privada destaca el aumento del número de docentes de la Región de Murcia (19,5 %) y Andalucía (15,5 %).

A
B
C
D
E
F

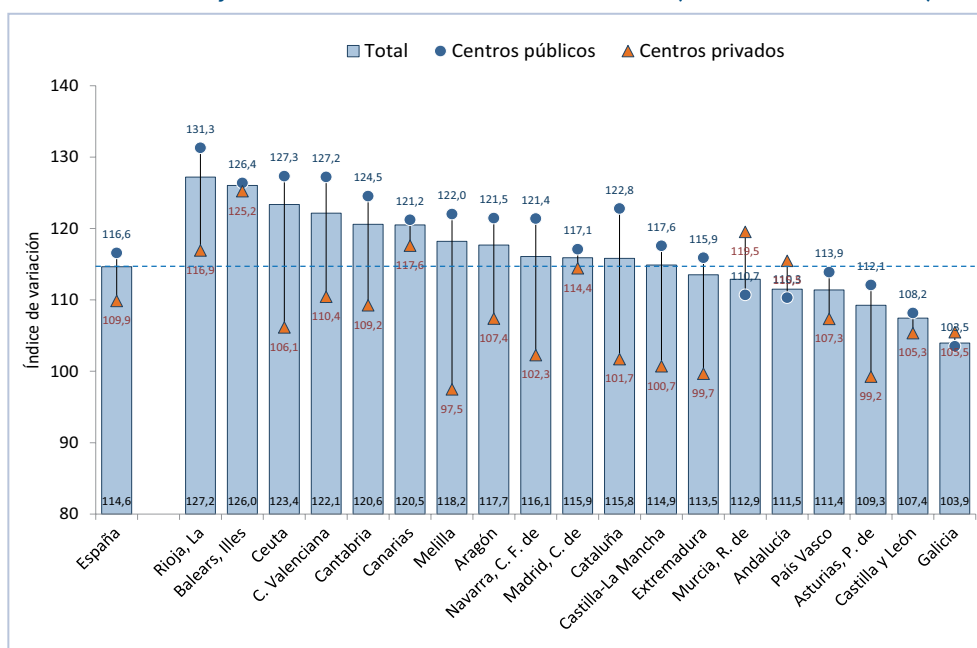
Figura C2.2.8'
Evolución del número de docentes que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



1. 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. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C2.2.9'
Índice de variación del profesorado de Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023 (Curso 2012-2013 = 100)



1. 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. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Profesorado en centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial

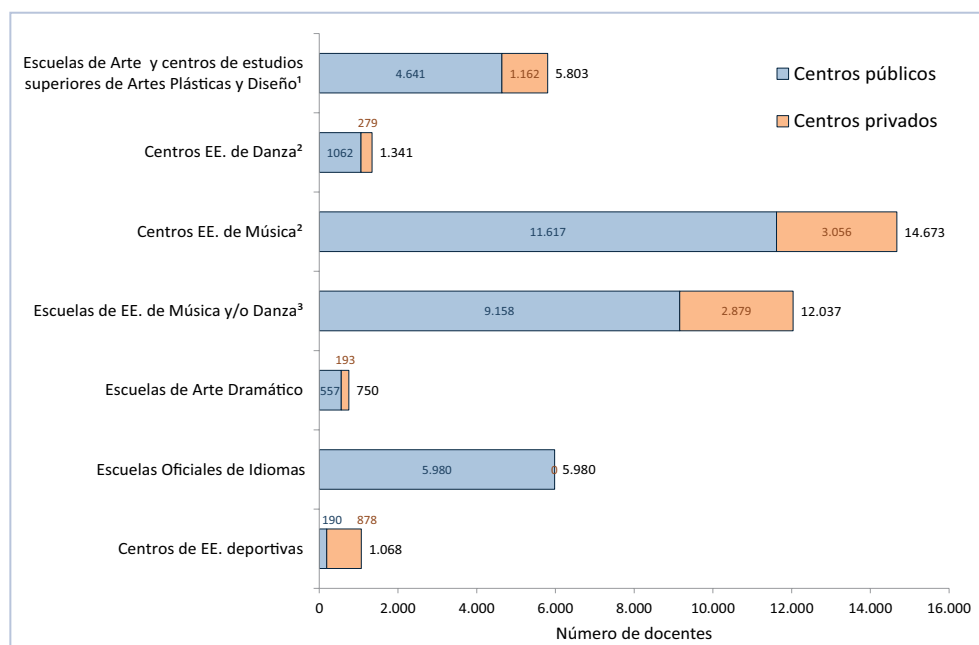
Las Enseñanzas de Régimen Especial incluyen las distintas especialidades de Enseñanzas Artísticas (Artes Plásticas y Diseño, Música, Danza y Arte Dramático), las Enseñanzas de Idiomas y las Enseñanzas Deportivas.

Durante el curso 2022-2023 en el conjunto de estas enseñanzas impartieron docencia 41.652 profesores y profesoras, el mayor número correspondió a las Enseñanzas Artísticas (34.604 docentes, que representa el 83,1 % del total del profesorado del régimen especial), seguido por las Escuelas Oficiales de Idiomas (5.980 docentes; 14,4 %) y, en último lugar, las Enseñanzas Deportivas (1.068 docentes; 2,6 %).

En el conjunto del profesorado de Enseñanzas Artísticas presentó un peso muy importante el que impartió Enseñanzas de Música, con 14.673 docentes (35,2 %), y enseñanzas no regladas de Música y Danza con 12.037 (28,9 %), enseñanzas estas últimas que, si bien no conducen a títulos con validez académica o profesional, están reguladas por las Administraciones educativas. Les siguieron: el profesorado de las Escuelas Oficiales de Idiomas con 5.980 (14,4 %), el colectivo que imparte las enseñanzas correspondientes a Artes Plásticas y Diseño 5.803 (13,9 %) y, por detrás, el profesorado que ejerció la docencia en centros de Enseñanzas de Danza 1.341 (3,2 %), de Enseñanzas Deportivas 1.068 (2,6 %) y de Escuelas de Arte Dramático 750 (1,8 %) (ver **figura C2.2.10**).

Por otra parte, la distribución global del profesorado en función de la titularidad del centro arroja las siguientes cifras: el 79,7 % impartió docencia en centros públicos (33.205 docentes) y el 20,3 % en centros privados (8.447 docentes). Además, mientras que el profesorado de las Escuelas Oficiales de Idiomas (100 %) y el que impartió Enseñanzas Artísticas (78,1 %) trabajó mayoritariamente en centros públicos, la situación se invierte con el profesorado que impartió Enseñanzas Deportivas, a favor de los que trabajaron en centros privados (82,2 %).

Figura C2.2.10
Profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial en España según el tipo de enseñanza y la titularidad del centro.
Curso 2022-2023



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.

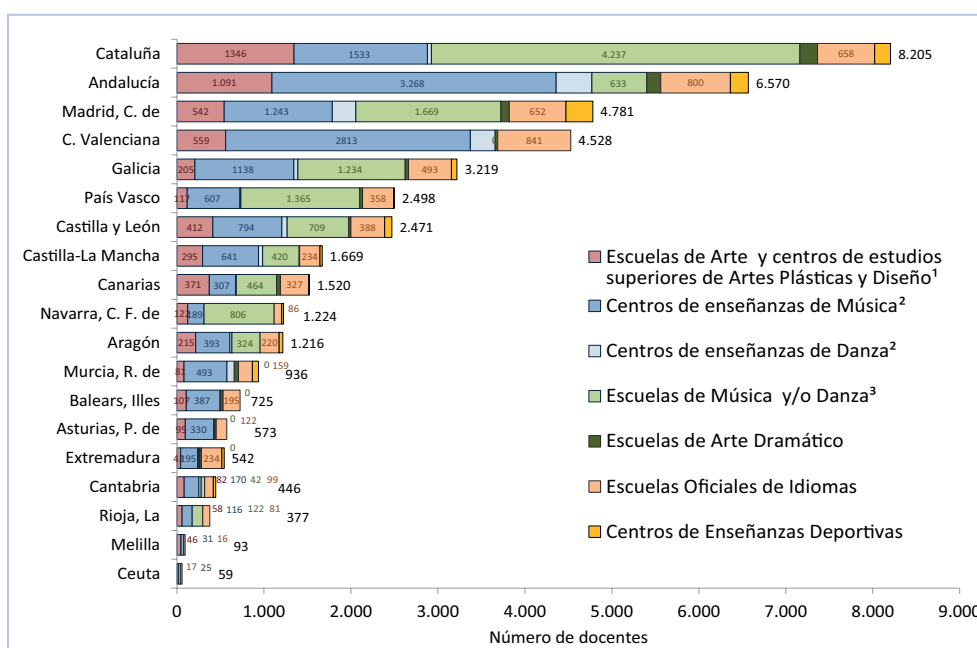
3. Escuelas que imparten enseñanzas no conducentes a títulos con validez académica o profesional (enseñanzas no regladas), reguladas por las Administraciones educativas.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

En la **figura C2.2.11** se muestra la distribución del profesorado de 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 58,0 %– se distribuyó entre cuatro Comunidades: Cataluña (8.205, 19,7 %), Andalucía (6.570, 15,8 %), la Comunidad de Madrid (4.781, 11,5 %) y la Comunitat Valenciana (4.528, 10,9 %).

Figura C2.2.11
Profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial según el tipo del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



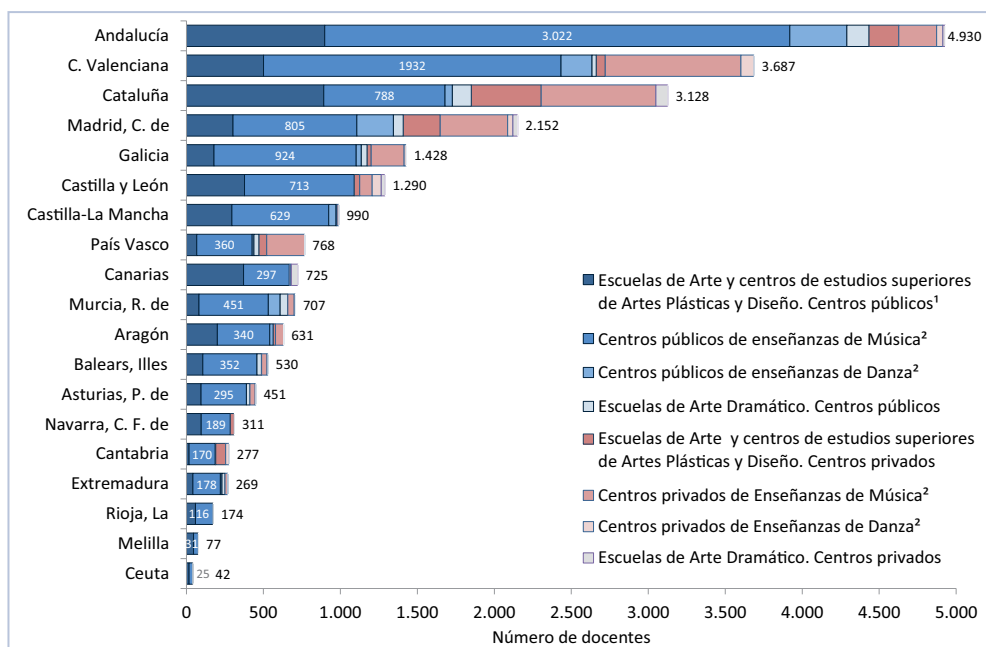
1. Se incluye el profesorado de Escuelas de Arte que imparte exclusivamente Bachillerato de Artes.
2. No se incluye el profesorado de los IES que impartan Música o Danza.
3. Escuelas que imparten enseñanzas no conducentes a títulos con validez académica o profesional (enseñanzas no regladas), reguladas por las Administraciones educativas.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El profesorado de Enseñanzas Artísticas regladas alcanzó la cifra de 22.567 docentes en el curso 2022-2023. Esta cifra incluye al profesorado que impartía el Bachillerato de Artes. El porcentaje del profesorado de Enseñanzas Artísticas en centros públicos fue del 79,2 % (17.877 docentes), frente al 20,8 % (4.690 docentes) que impartió esta docencia en centros privados. En la **figura C2.2.12** se observa que el número más elevado de profesores y profesoras que impartieron este tipo de enseñanzas prestó sus servicios en Andalucía (4.930 docentes), la Comunitat Valenciana (3.687 docentes), Cataluña (3.128 docentes) y la Comunidad de Madrid (2.152 docentes). El mayor número de docentes de estas enseñanzas estaba en los centros públicos de Enseñanzas de Música.

En cuanto al profesorado de los centros específicos de Enseñanzas Deportivas en el curso 2022-2023 (ver **figura C2.2.13**), si se atiende a la titularidad del centro, de los 1.068 docentes, 190 trabajaron en centros públicos (17,8 %) y 878 en centros privados (82,2 %). Destacaron la Comunidad de Madrid con 308 profesores y profesoras, de los que 305 (99,0 %) estaban en centros privados, Andalucía con 207 (26 en públicos y 181 en privados) y Cataluña con 182 (154 en públicos y 28 en privados).

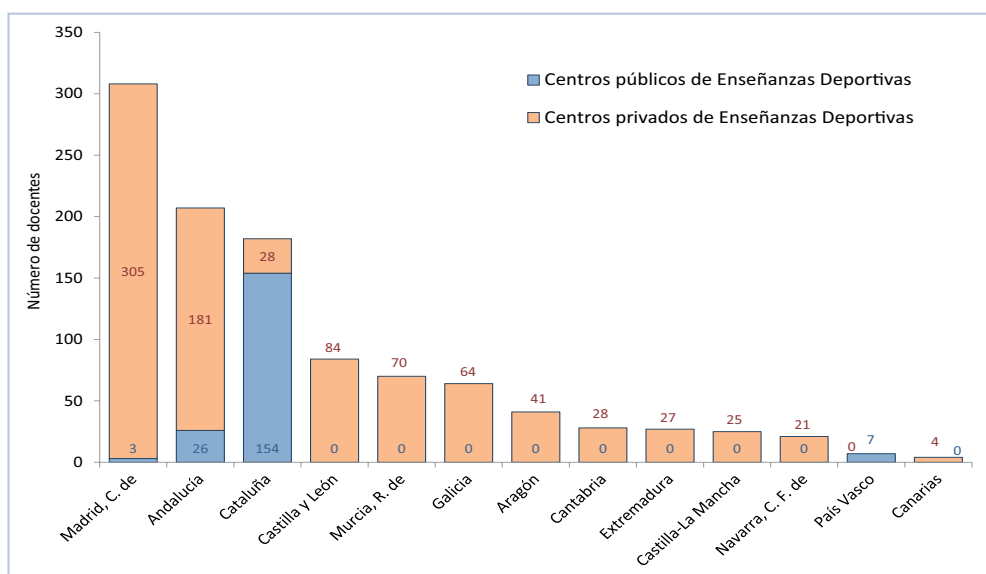
Figura C2.2.12
Profesorado de Enseñanzas Artísticas regladas según el tipo y la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. Se incluye el profesorado de Escuelas de Arte que imparte exclusivamente Bachillerato de Artes.
2. No se incluye el profesorado de los Institutos de Enseñanza Secundaria que imparten Música o Danza.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C2.2.13¹
Profesorado de Enseñanzas Deportivas según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

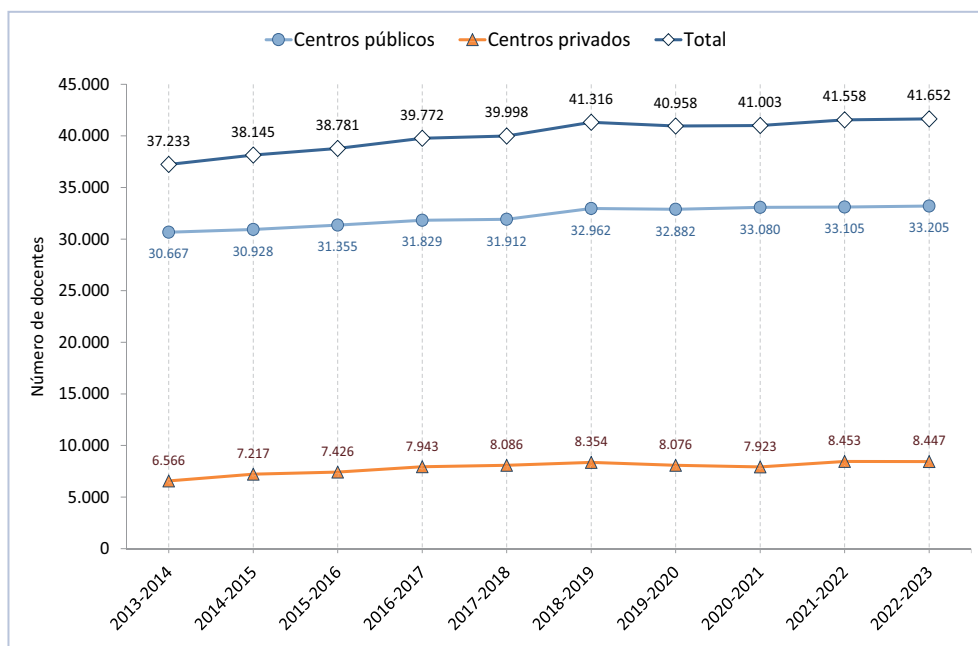


1. Incluye exclusivamente al profesorado de centros específicos de Enseñanzas Deportivas.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

Figura C2.2.14
Evolución del número de docentes que imparten Enseñanzas de Régimen Especial en España según la titularidad del centro. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Haciendo un análisis sobre la evolución en el periodo comprendido entre el curso 2013-2014 y el curso 2022-2023, en relación con el profesorado del conjunto de las Enseñanzas de Régimen Especial, en la **figura C2.2.14** se constata que ha habido un aumento global de 4.419 docentes, de ellos 2.538 en centros públicos y 1.881 en centros privados. En cifras relativas, el aumento de docentes de Enseñanzas de Régimen Especial en dicho periodo fue del 11,9 % en el conjunto de los centros, el 8,3 % en centros públicos y el 28,6 % en centros privados.

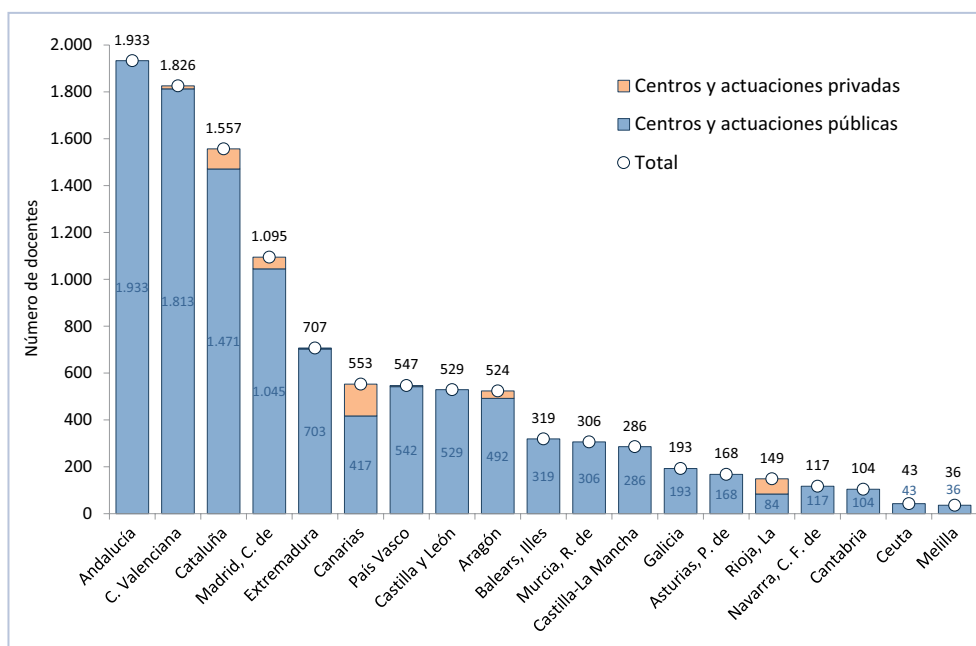
Profesorado en centros que imparten Educación de Personas Adultas

En el curso 2022-2023, se ocuparon 10.992 docentes de la Educación de Personas Adultas; de ellos, 10.601 (96,4 %) impartieron docencia en centros o en actuaciones de carácter público y 391 en centros o actuaciones de carácter privado (3,6 %).

En la **figura C2.2.15** 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 contaron con un número más elevado de efectivos en esta modalidad de enseñanza. En algunos territorios únicamente existió profesorado en centros o en actuaciones públicas. En Aragón, Canarias, Cataluña, la Comunitat Valenciana, Extremadura, la Comunidad de Madrid, País Vasco y en La Rioja hay también oferta privada.

En lo concerniente a la evolución de este profesorado se observa que, entre los cursos de 2013-2014 y 2022-2023, se ha producido una variación neta de 796 docentes (908 docentes más en centros públicos y 112 menos en centros privados). En la **figura C2.2.16** se puede apreciar un aumento de un 2,6 % en el profesorado de este tipo de enseñanzas en el curso 2022-2023 con respecto al curso anterior, (+3,4 % en la enseñanza pública y -14,4 % en la privada).

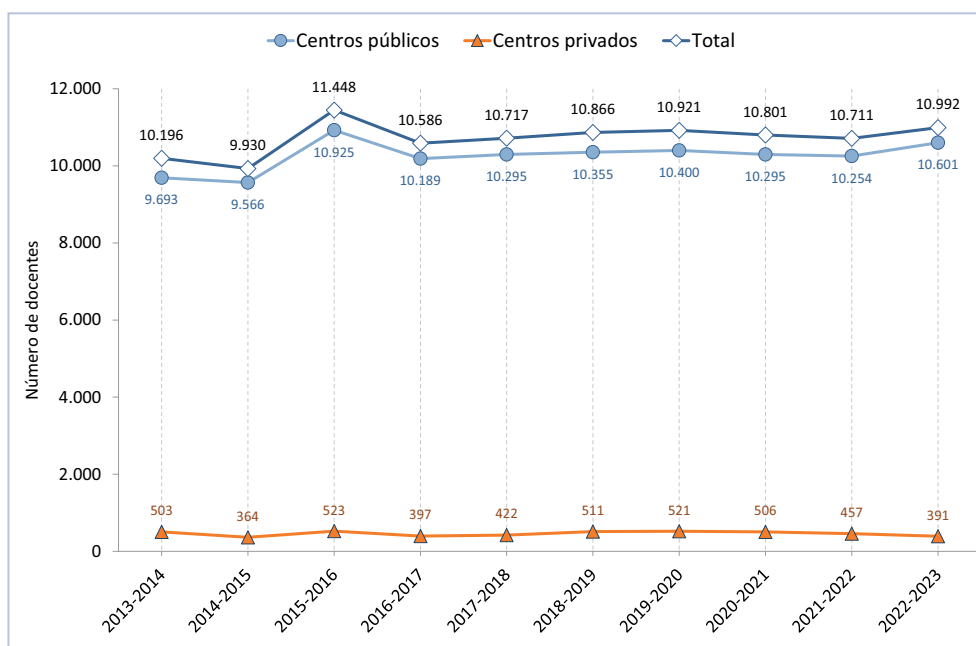
Figura C2.2.15¹
Profesorado que imparte Educación de Personas Adultas, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. 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. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C2.2.16
Evolución del número de docentes que imparten Educación de Personas Adultas en España según la titularidad del centro. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

C2.3 La movilidad del profesorado

En el curso 2022-2023 el número de docentes que participó en el concurso de traslados ascendió a 60.021 en el cuerpo de Maestros y a 40.538 en los cuerpos de E. Secundaria, FP, Enseñanzas Artísticas, Idiomas e Inspección Educativa.

Obtuvieron destino 22.730 personas del Cuerpo de Maestros (el 37,9 % de los participantes) y 19.000 del conjunto de los cuerpos de Educación Secundaria, Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, Idiomas e Inspección Educativa (representan el 46,9% de los participantes de esos cuerpos). Por territorios, en el cuerpo de Maestros el porcentaje más alto de participantes que obtuvieron destino correspondió a la Ciudad Autónoma de Melilla (82,4 %), seguida de La Rioja (80,7 %) y el Principado de Asturias (76,2 %); en el conjunto de resto de cuerpos docentes, los mayores porcentajes correspondieron también a la Melilla (78,1 %), seguida en este caso de Illes Balears (75,3 %) y País Vasco (75,0 %) (ver **tabla C2.3.1**).

Tabla C2.3.1

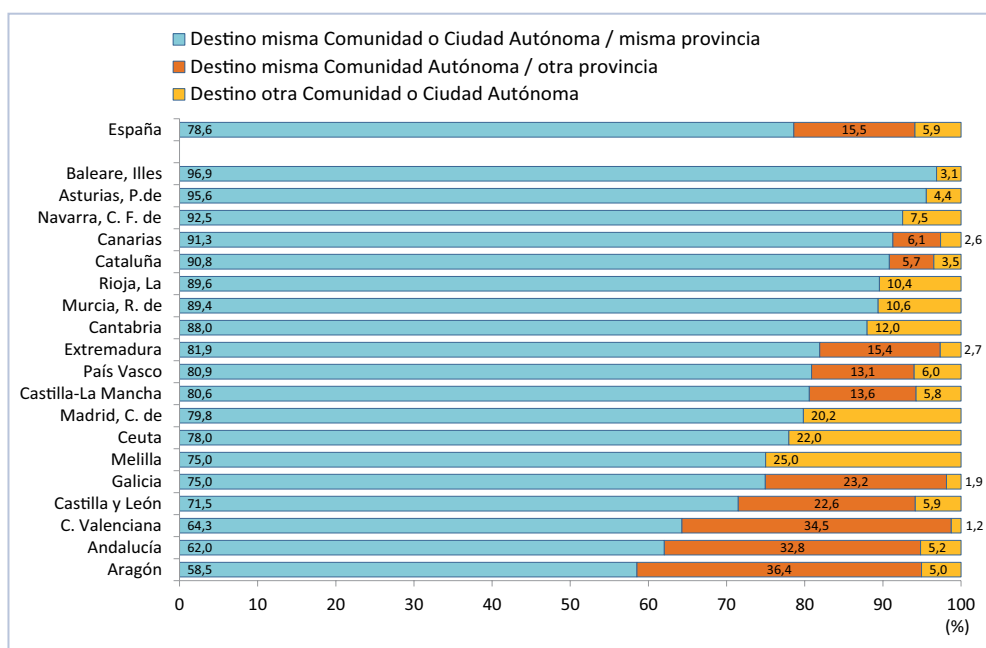
Número de participantes y participantes que obtienen destino en el Concurso de Traslados de ámbito estatal según el cuerpo de los docentes, por Comunidades y Ciudades Autónomas de origen. Curso 2022-2023

	Cuerpo de Maestros			Cuerpo de E. Secundaria, FP, EE. Artísticas, Idiomas e Inspección		
	Número de Participantes	Obtienen destino	Obtienen destino (%)	Número de Participantes	Obtienen destino	Obtienen destino (%)
Andalucía	15.938	3.032	19,0	9.361	3.545	37,9
Aragón	1.620	931	57,5	634	270	42,6
Asturias, Principado de	857	653	76,2	386	179	46,4
Balears, Illes	1.067	704	66,0	725	546	75,3
Canarias	1.975	1.490	75,4	1.427	584	40,9
Cantabria	426	283	66,4	210	98	46,7
Castilla y León	3.327	1.007	30,3	1.670	532	31,9
Castilla-La Mancha	3.483	1.180	33,9	1.955	567	29,0
Cataluña	9.179	4.225	46,0	8.976	6.481	72,2
Comunitat Valenciana	4.676	2.982	63,8	2.119	695	32,8
Extremadura	1.799	603	33,5	1.511	618	40,9
Galicia	3.274	1.078	32,9	3.495	1.314	37,6
Madrid, Comunidad de	6.110	2.315	37,9	4.511	1.646	36,5
Murcia, Región de	2.734	585	21,4	1.384	415	30,0
Navarra, Com. Foral de	958	495	51,7	466	255	54,7
País Vasco	2.102	784	37,3	1.554	1.165	75,0
Rioja, La	332	268	80,7	80	45	56,3
Ceuta	96	59	61,5	42	20	47,6
Melilla	68	56	82,4	32	25	78,1
Total	60.021	22.730	37,9	40.538	19.000	46,9

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Movilidad del profesorado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C2.3.1

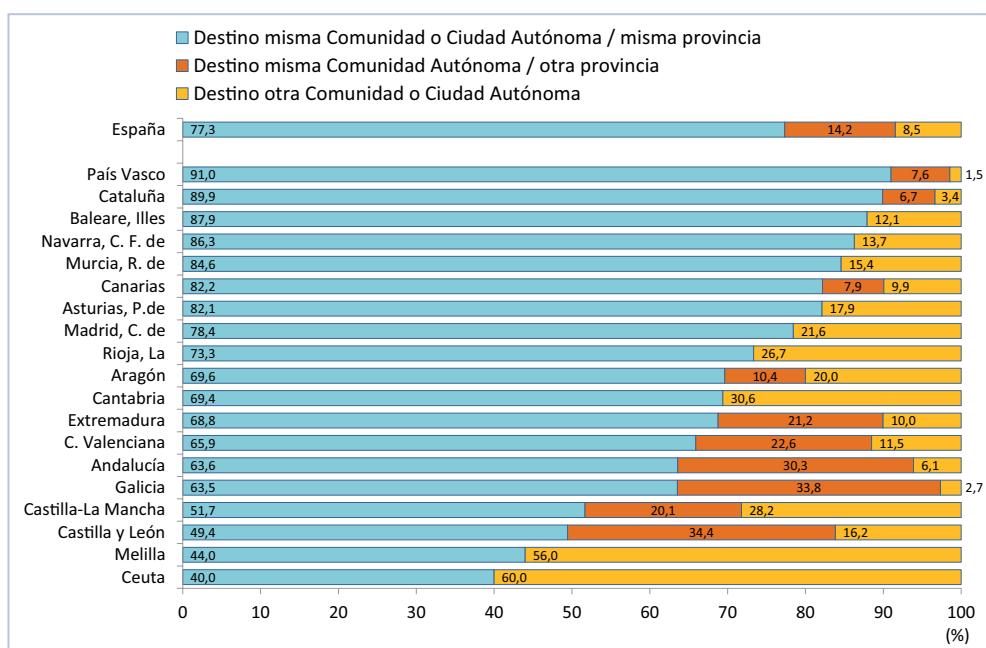
Distribución porcentual del profesorado del cuerpo de Maestros que obtiene destino en el Concurso de Traslados de ámbito estatal, según el destino, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Movilidad del profesorado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C2.3.2

Distribución porcentual del profesorado de los cuerpos de Educación Secundaria, Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, Idiomas e Inspección que obtiene destino en el Concurso de Traslados de ámbito estatal, según el destino, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Movilidad del profesorado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

En el cuerpo de Maestros, el 78,6 % del profesorado obtuvo destino en la misma provincia de origen, el 15,5 % en otra provincia de la misma Comunidad y el 5,9 % restante en otra Comunidad o Ciudad Autónoma.

En la **figura C2.3.1** se refleja que los mayores porcentajes de Maestros que obtuvieron destino fuera de su Comunidad se dieron en las Ciudades Autónomas –Melilla (25,0 %) y Ceuta (22,0 %)–, seguidas de las Comunidades uniprovinciales de la Comunidad de Madrid (22,2 %) y Cantabria (12,0 %). También existen territorios con importantes porcentajes de Maestros que consiguieron destino en otra provincia de la misma Comunidad, destacando Aragón (36,4 %), la Comunitat Valenciana (34,5 %) y Andalucía (32,8 %). Los porcentajes menores de Maestros que lograron destino en otra Comunidad o Ciudad Autónoma se dieron en la Comunitat Valenciana (1,2 %) y Galicia (1,9 %).

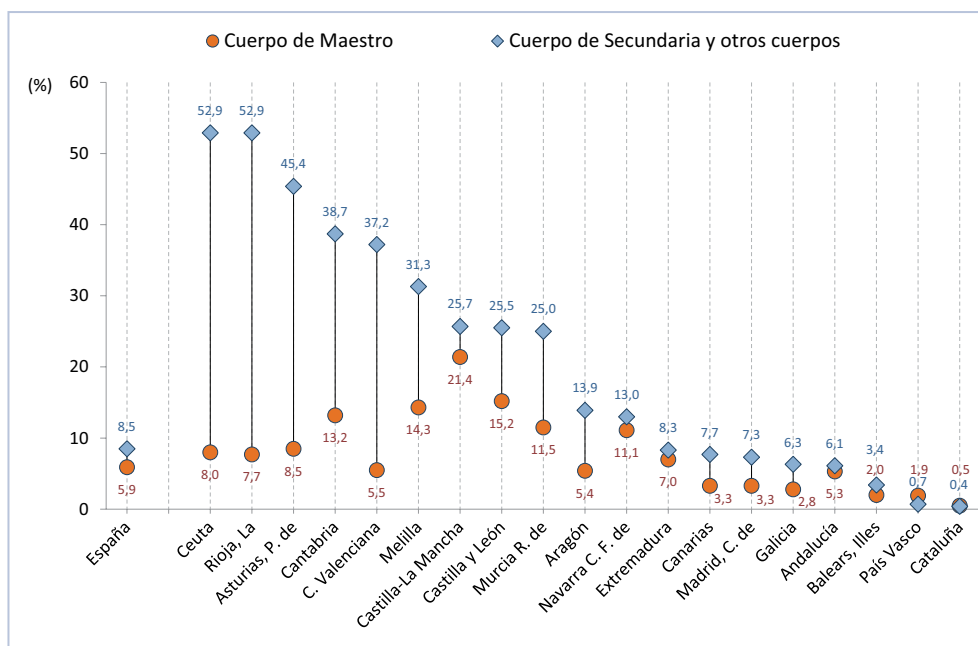
En los cuerpos de Educación Secundaria, Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, Idiomas e Inspección Educativa, el 77,3 % del profesorado obtuvo destino en la misma provincia de origen, el 14,2 % en otra provincia de la misma Comunidad Autónoma y el 8,5 % restante en otra Comunidad.

Ceuta (60,0%) y Melilla (56,0%), seguidas de Cantabria (30,6 %) –comunidad uniprovincial– fueron los territorios con los mayores porcentajes de profesorado de estos Cuerpos que lograron un destino en otra Comunidad o Ciudad Autónoma. Respecto a los territorios con el profesorado que obtuvo destino en otra provincia de la misma Comunidad, destacan Castilla y León (34,4 %), Galicia (33,8 %) y Andalucía (30,3 %). Los menores porcentajes de docentes que lograron un destino en otra Comunidad se dieron en el País Vasco (1,5%) y Galicia (2,7%) (ver **figura C2.3.2**).

La **figura C2.3.3** muestra para cada Comunidad y Ciudad Autónoma, el porcentaje de docentes que obtuvieron destino en ese territorio pero provenían de otro. El 21,4 % de los Maestros que obtuvieron destino en Castilla-La Mancha y el 15,2 % que lo consiguieron en Castilla y León, procedían de otra Comunidad o Ciudad Autónoma; en el extremo opuesto, en Cataluña, solo representaban el 0,5 %. En el conjunto de los docentes de Educación Secundaria y los otros cuerpos docentes, el 52,9 % del profesorado, tanto de Ceuta como de La Rioja, provenían de otra Comunidad o Ciudad Autónoma, seguidas a cierta distancia del Principado de Asturias (45,4 %); mientras, este porcentaje vuelve a ser muy reducido en Cataluña (0,4 %).

Figura C2.3.3

Porcentaje de docentes que obtiene destino, proveniente de otra Comunidad o Ciudad Autónoma, según el cuerpo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Movilidad del profesorado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

C2.4 La dirección escolar y la coordinación docente

La dirección escolar

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación³⁸¹, contempla que la función directiva es 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, y apuesta por un modelo de dirección profesional en línea con determinadas recomendaciones europeas.

La nueva redacción de la LOE, en los capítulos III y IV del título V, otorga mayor protagonismo a los órganos colegiados de control y gobierno de los centros –el Consejo Escolar, el Claustro de profesores y los órganos de coordinación docente–, redistribuye competencias y aborda las de la dirección de los centros públicos, el procedimiento de selección y el reconocimiento de la función directiva. A continuación, se resaltan los aspectos más significativos de la dirección de los centros recogidos en la legislación.

El equipo directivo es el órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos y está integrado por el director o directora, el jefe o jefa de estudios, el secretario o secretaria y cuantos cargos determinen las Administraciones educativas (art. 131).

En el artículo 134 se exponen los requisitos para poder participar en el concurso de méritos a la dirección, que son los siguientes: tener una antigüedad de al menos cinco años como personal funcionario de carrera en la función pública docente; haber ejercido funciones docentes como personal funcionario de carrera durante un período de al menos cinco años en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro al que se opta; presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y su evaluación. Además, las Administraciones educativas pueden considerar como requisito la formación directiva prevista en la ley.

Las Administraciones educativas pueden eximir a los candidatos y candidatas del cumplimiento de alguno de los requisitos cuando se trate de centros específicos de educación infantil, los incompletos de educación primaria, los de educación secundaria con menos de ocho unidades, así como los que impartan enseñanzas artísticas profesionales, deportivas, de idiomas o dirigidas a personas adultas con menos de ocho profesores o profesoras (art. 134 2).

Se modifica la regulación de los procesos de selección y nombramiento del director o directora (art. 135). La selección será realizada por una comisión constituida por representantes del centro correspondiente y de la Administración educativa; al menos un tercio de los representantes del centro será profesorado elegido por el Claustro y otro tercio será elegido por y entre los miembros no docentes del Consejo Escolar.

Las Administraciones educativas deben determinar el número total de vocales de las comisiones entre cuyos miembros deberá haber, al menos, un director o directora en activo en centros que impartan las mismas enseñanzas que aquel en que se desarrolla el procedimiento de selección, con uno o más periodos de ejercicio con evaluación positiva del trabajo desarrollado.

Para realizar la selección de directores o directoras en los centros públicos, a excepción de los Centros Integrados de Formación Profesional, las Administraciones educativas convocan concurso de méritos y establecen los criterios objetivos y el procedimiento de valoración del proyecto presentado y de los méritos de las candidaturas, entre los que incluyen la superación de un programa de formación sobre el desarrollo de la función directiva impartido por las Administraciones educativas y con validez en todo el Estado (art. 135).

La selección del director o directora debe tener en cuenta la valoración objetiva de los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes y la valoración del proyecto de dirección orientado a lograr el éxito escolar de todo el alumnado. Este proyecto debe incluir, entre otros, contenidos en materia de igualdad entre mujeres y hombres, no discriminación y prevención de la violencia de género. La elección se decide de forma democrática por los miembros de la comisión, de acuerdo con los criterios establecidos por las Administraciones educativas. En la selección se deben valorar especialmente las candidaturas del profesorado del centro (art. 135).

Previo al nombramiento como director o directora, se requiere la superación de un programa de formación, cuyas características serán establecidas por el Gobierno en colaboración con las Administraciones educativas, sobre competencias de la función directiva. Se podrán establecer excepciones para los aspirantes

381. < BOE-A-2020-17264 >

A

que hayan realizado formación similar o que acrediten experiencia en el ejercicio de la función directiva con evaluación positiva de su trabajo (art. 135).

B

El nombramiento del director o directora elegido lo realiza la Administración educativa competente por un periodo de cuatro años y puede renovarse, por periodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado, oído el Consejo Escolar (art. 136).

C

En el artículo 137 se desarrolla el nombramiento con carácter extraordinario. En caso de ausencia de candidatura, en el supuesto de centros de nueva creación, o en ausencia de aspirantes seleccionados por parte de la comisión, la Administración educativa, oído el Consejo Escolar, nombrará director o directora por un período máximo de cuatro años a una persona funcionaria docente, que deberá superar el programa de formación sobre el desarrollo de la función directiva antes mencionado.

D

E

F

El cese del director o directora se produce: cuando finaliza el periodo para el que fue nombrado o, en su caso, de su prórroga; por renuncia motivada y aceptada por la Administración educativa; por incapacidad física o psíquica sobrevenida; por revocación motivada por la Administración educativa, a iniciativa propia o del Consejo Escolar, por incumplimiento grave de las funciones inherentes al desempeño de la dirección. La resolución de revocación se emite tras la instrucción de un expediente contradictorio, previa audiencia al interesado o interesada y oído el Consejo Escolar (art. 138).

El artículo 139 se refiere al reconocimiento de la función directiva en cuanto a su retribución, valoración a efectos de provisión de puestos de trabajo requiriendo evaluación positiva para el reconocimiento de dicha función.

Las mujeres en los equipos directivos de los centros educativos

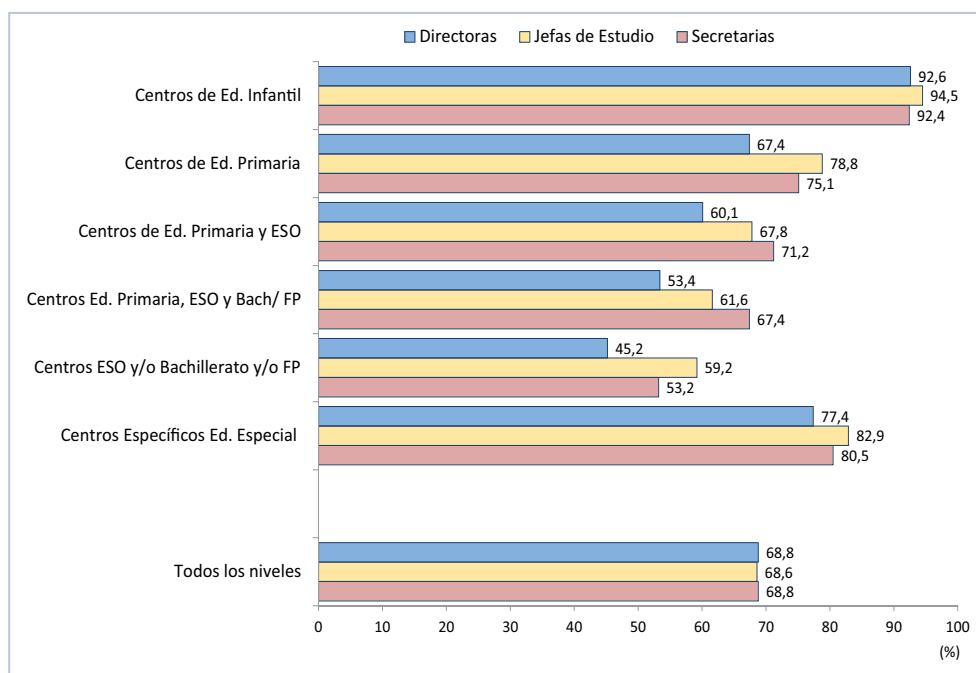
Durante el curso 2022-2023, el porcentaje de directoras en los centros educativos sobre el total de personas que ejercían la función directiva fue del 68,8 %. Para el resto del personal que constituyen los equipos directivos de los centros hubo unos valores similares, un 68,8 % en el caso de las secretarías y un 68,6 % en las jefas de estudios. El porcentaje total de mujeres en la docencia en estas etapas fue del 72,3 %.

Además, como en cursos anteriores, el porcentaje de cargos directivos de sexo femenino disminuyó a medida que avanzan las etapas y los niveles del sistema educativo (ver **figura C2.4.1**); así, en los centros de Educación Infantil, el porcentaje de directoras fue del 92,6 %; del 67,4 % en los centros de Educación Primaria; del 60,1 % en los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO); del 53,4 % en los centros de Educación Primaria, ESO y Bachillerato y Formación Profesional; y del 45,2 % en los centros que imparten educación secundaria (ESO, Bachillerato y Formación Profesional). En los centros específicos de Educación Especial, el porcentaje de directoras fue del 77,4 %. Es reseñable el dato de los cargos directivos en centros de infantil siendo el 97,4 % el porcentaje de mujeres docentes en esta 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 C2.4.2**, 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, Illes Balears, Asturias, País Vasco y la Comunidad Foral de Navarra, cuyo porcentaje de secretarías fue más elevado que el de profesoras; Illes Balears, País Vasco y Navarra donde fue más elevado el de jefas de estudios; y Aragón, donde lo superó el porcentaje de directoras. La Ciudad Autónoma de Ceuta presentó el menor porcentaje de mujeres en la dirección (57,1 %), 12,1 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 72,4 % de directoras.

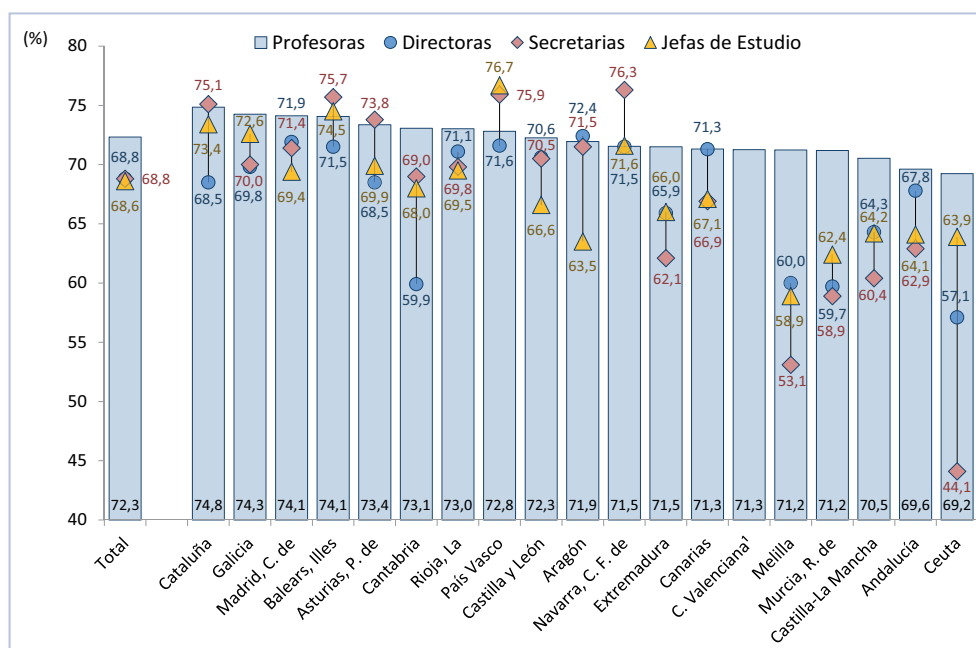
La evolución en España desde el curso 2013-2014 a 2022-2023 de la proporción de mujeres en los cargos directivos (directoras, secretarías y jefas de estudio) y en el profesorado, se recoge en la **figura C2.4.3**. Durante todo el periodo académico de estos diez cursos la presencia relativa de las mujeres en el conjunto del profesorado presenta una tendencia ligeramente creciente (71,5 % en 2013-2014, frente al 72,3 % en 2022-2023). Igualmente, en el periodo considerado, la presencia relativa de directoras en los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General muestra una tendencia creciente pero más acusada, con una variación en los diez años de 7,0 puntos (61,8 % en 2013-2014, y 68,8 % en 2022-2023). 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 5,5 y 5,3 puntos porcentuales respectivamente.

Figura C2.4.1
Presencia relativa de directoras, secretarías y jefas de estudio en los centros educativos de Régimen General no universitario de España según el tipo de enseñanza. Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C2.4.2
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 2022-2023

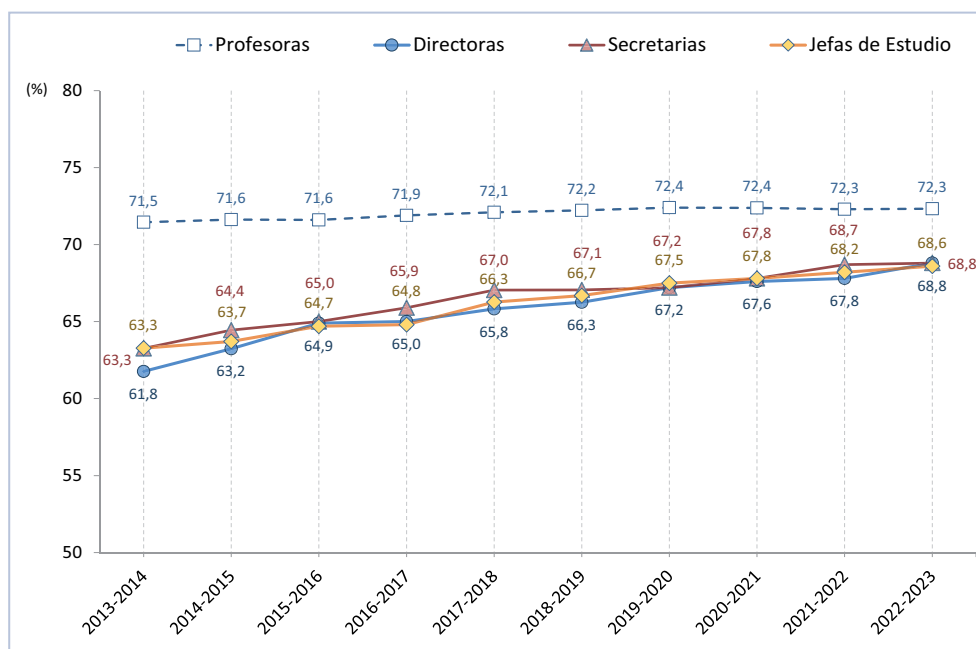


1. Los datos de la Comunitat Valenciana de directoras, secretaris y jefas de estudios no se encuentran disponibles.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

Figura C2.4.3
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 2013-2014 a 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Coordinación docente

Los órganos de coordinación se encuentran directamente relacionados con el funcionamiento y la autonomía de los centros docentes, cuyos marcos de actuación general se encuentran regulados en los reglamentos orgánicos de los centros o normas asimiladas, aprobados por las diferentes Administraciones educativas.

Los órganos de coordinación de Infantil y Primaria vienen regulados en el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria, aprobado mediante el Real Decreto 82/1996³⁸². Así, los órganos de coordinación de las escuelas que imparten Educación Infantil y los colegios de Educación Primaria se organizan en: a) Equipos de ciclo; b) Comisión de coordinación pedagógica; y c) Tutores y tutoras. En los centros con menos de doce unidades las funciones de la Comisión de Coordinación Pedagógica serán asumidas por el Claustro. Con independencia del número de unidades hay un maestro o maestra tutor por cada grupo de alumnado.

Los equipos de ciclo, dirigidos por un coordinador o coordinadora, que agrupan a todos los docentes que imparten clase en el ciclo, son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar, bajo la supervisión de la jefatura 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 de 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.

La Comisión de Coordinación Pedagógica está integrada por la dirección del centro (que ejercerá la presidencia), la jefatura de estudios, las coordinaciones de ciclo y, en su caso, el personal orientador del centro o un miembro del equipo para la orientación e intervención educativa que corresponda al centro. Actuará en la secretaría el profesor o profesora de menor edad. Entre las competencias de la Comisión de coordinación pedagógica, en relación con el régimen de funcionamiento del centro, se encuentran las de establece, las directrices generales para la elaboración y revisión de los currículos y su coordinación con el Proyecto Educativo de Centro, así como la elaboración de la propuesta de organización de la orientación educativa y del plan de acción tutorial y sus adaptaciones al alumnado que lo necesite, entre otras.

382. < BOE-A-1996-3689 >

El Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, aprobado por Real Decreto 83/1996, de aplicación en el territorio de gestión del Ministerio de Educación³⁸³ marca como órganos de coordinación docente:

- Departamento de orientación.
- Departamento de actividades complementarias y extraescolares.
- Departamentos didácticos que se crean según las áreas y materias que se imparten en el centro docente. Pueden también constituirse departamentos de diversas lenguas extranjeras, cuando se impartan como primera lengua.
- Departamentos de familia profesional en los institutos que impartan formación profesional específica que agrupan al profesorado de una misma familia profesional, siempre que no se integren en otros departamentos didácticos que impartan enseñanzas en otras etapas o niveles del centro.
- Comisión de Coordinación Pedagógica. Está integrada por el director o directora (quien ejerce la presidencia), el o los responsables de las jefaturas de estudios, y los responsables de las jefaturas de departamento. Esta Comisión tiene el cometido, entre otros, de coordinar la elaboración de los documentos regulados en la LOE, relacionados con el ámbito curricular y su desarrollo.
- Tutores, tutoras y juntas de profesorado de grupo (los actuales equipos docentes): se integra todo el profesorado que imparte docencia al alumnado del grupo y será coordinada por su tutor o tutora.

C2.5 El personal no docente al servicio de los centros educativos

El personal no docente que presta sus servicios en los centros educativos 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.

En la **tabla C2.5.1** se presenta el personal no docente de los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General, desagregado por categoría profesional, sexo y titularidad de centro, del curso 2022-2023. Si se consideran las cifras absolutas, la categoría profesional más numerosa fue la del personal subalterno y de servicios (68.944 personas, de las que el 76,0 % son mujeres), seguida por la del personal de dirección y especializado sin función docente (56.044 personas; el 83,6 % mujeres), siendo la menos numerosa la que corresponde al personal de administración (27.537 personas; el 78,4 % mujeres). Las variaciones porcentuales con respecto al curso anterior fueron de -5,1; -2,5 y +1,3 puntos, respectivamente, en el número de personas adscritas a cada una de dichas categorías. 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.

Tabla C2.5.1'

Personal no docente en las Enseñanzas de Régimen General por función/categoría, sexo y titularidad de los centros. Ámbito nacional. Curso 2022-2023

	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	40.474	86,5	15.570	76,1	56.044	83,6
Personal de administración	13.446	78,5	14.091	78,4	27.537	78,4
Personal subalterno y de servicios	50.036	77,2	18.908	72,9	68.944	76,0

1. No se dispone de datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

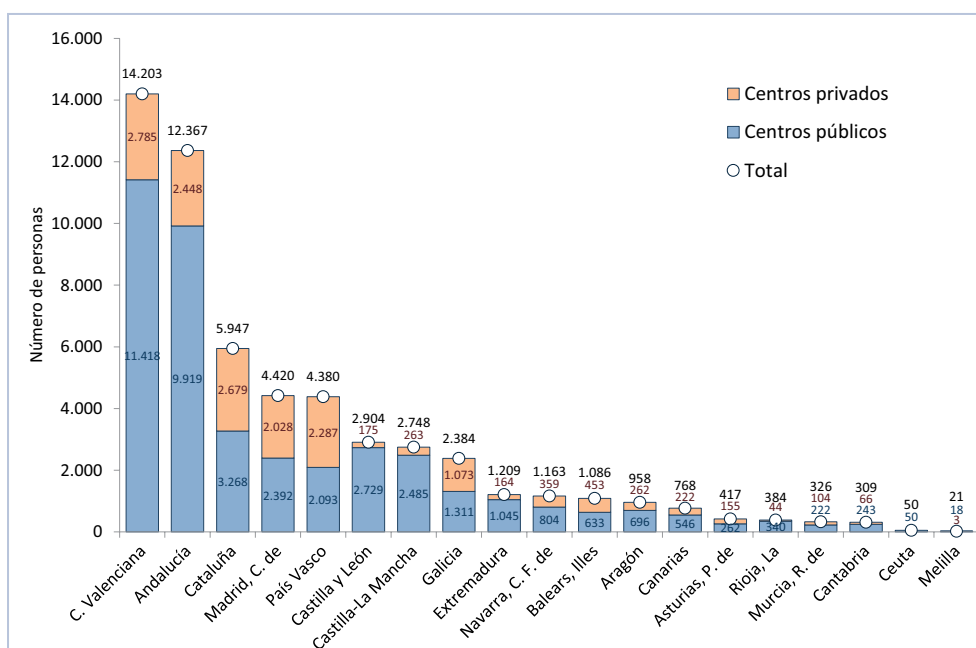
383. <BOE-A-1996-3834 >

A
B
C
D
E
F

En la **figura C2.5.1** 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 uno de los territorios, atendiendo a la titularidad del centro. En ella se observa que el 52,7 % de este personal se concentra en dos Comunidades Autónomas: la Comunitat Valenciana (14.203 personas, el 28,2 % del total) y Andalucía (12.367 personas, lo que representa el 24,5 %).

Figura C2.5.1¹

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 2022-2023



1. No se dispone de los datos de la desagregación de centros privados por «centros privados concertados» y «centros privados no concertados».

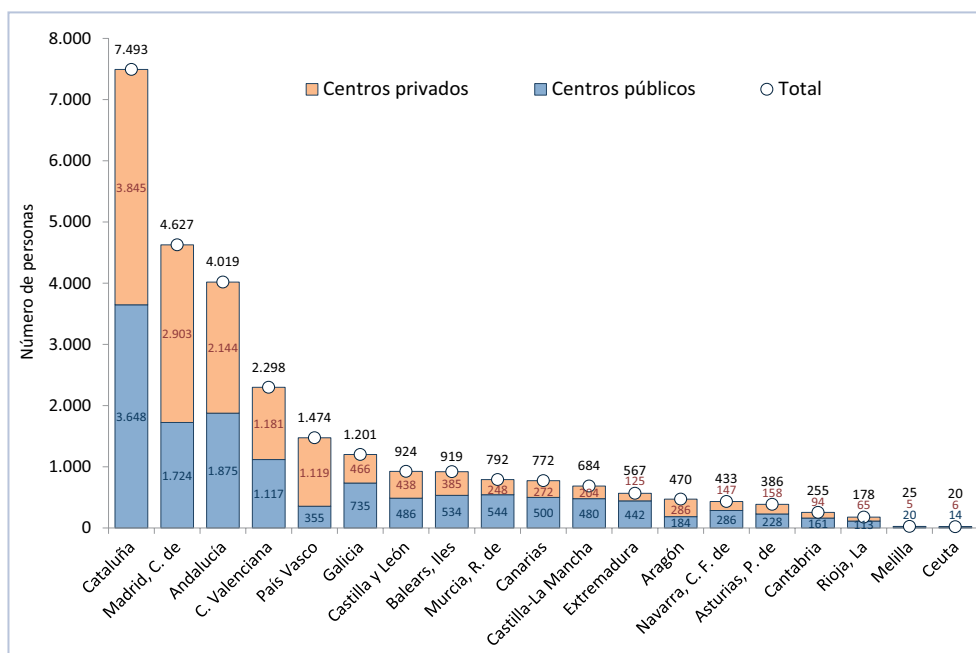
Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En relación con el personal de administración (ver **figura C2.5.2**) más de la mitad del total nacional, el 58,6 %, se distribuye entre tres Comunidades: Cataluña (27,2 %), Comunidad de Madrid (16,8 %) y Andalucía (14,6 %). Finalmente, en cuanto al personal subalterno y de servicios se puede apreciar (ver **figura C2.5.3**) que más de la mitad del total nacional (52,9 %), se distribuye de nuevo entre cuatro Comunidades Autónomas con la siguiente ordenación: Andalucía (19,9 %), la Comunidad de Madrid (17,8 %), Cataluña (8,0 %) y Galicia (7,2 %).

La evolución en el tiempo del personal no docente en las tres categorías antes definidas se muestra en la **figura C2.5.4**. Su análisis indica que, en el curso 2022-2023, 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 24.457 personas con respecto al curso 2013-2014, lo que supone un aumento global relativo del 77,4 %. El personal de administración aumentó en el periodo considerado en 7.093 personas, representando un incremento relativo del 34,7 %. Por último, el personal subalterno y de servicios aumentó en 6.143 personas, lo que equivale en cifras relativas a un incremento del 9,8 % a lo largo del periodo considerado.

En la **figura C2.5.5** se analiza la evolución en los últimos 10 años de la presencia relativa de mujeres con respecto al total de empleados. En términos relativos, la evolución de la presencia de las mujeres entre el personal de dirección y especializado sin función docente aumentó ligeramente entre el curso 2013-2014 y el curso 2022-2023 desde el 80,6 % al 83,6 %. El promedio de los nueve cursos anteriores fue del 82,3 %.

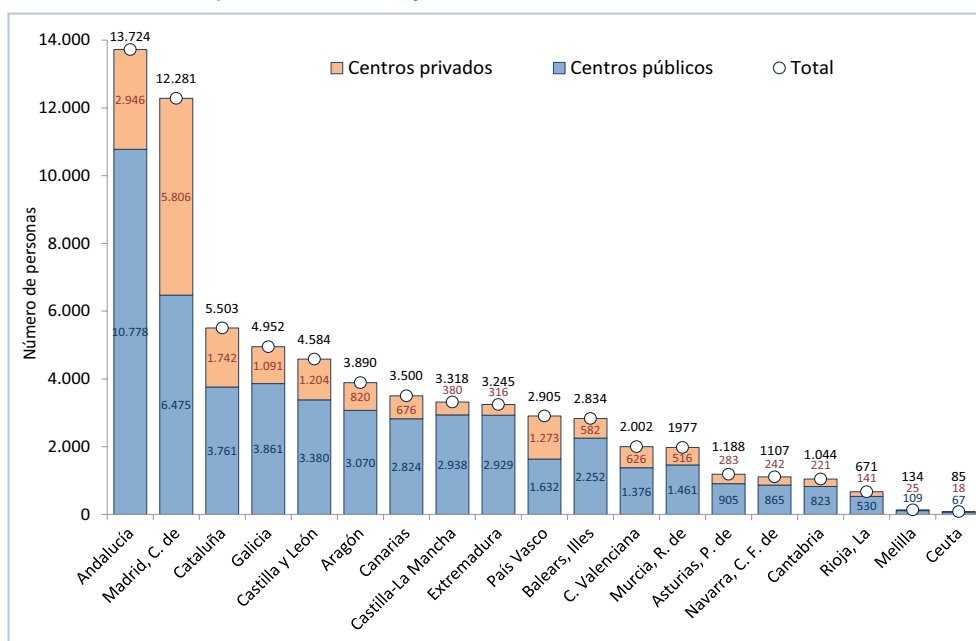
Figura C2.5.2¹
Personal de administración en los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. 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. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C2.5.3¹
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 2022-2023



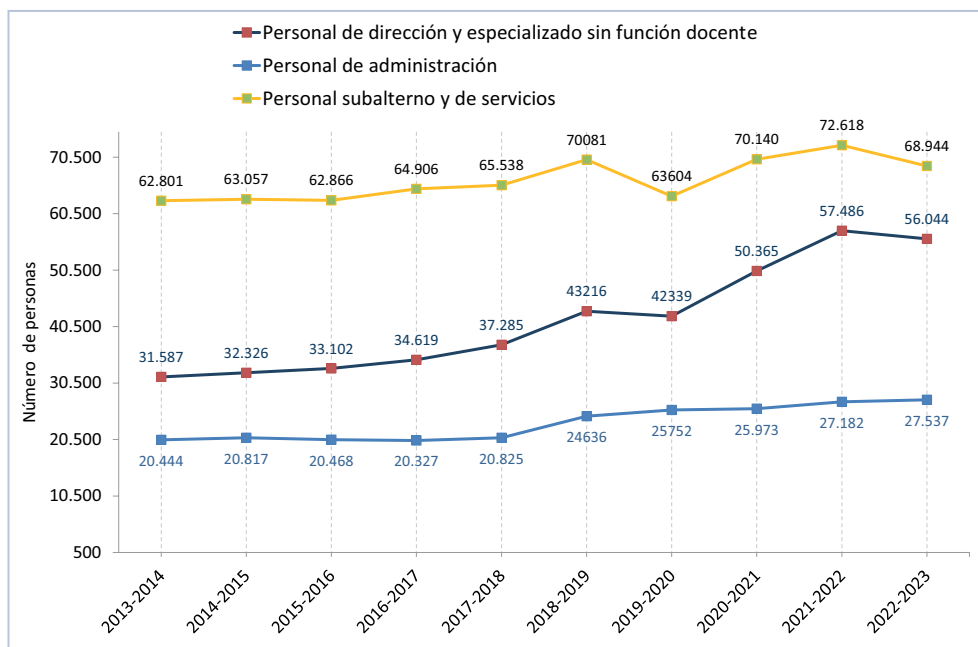
1. No se dispone de los datos de la desagregación de centros privados por «centros privados concertados» y «centros privados no concertados».

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

Figura C2.5.4

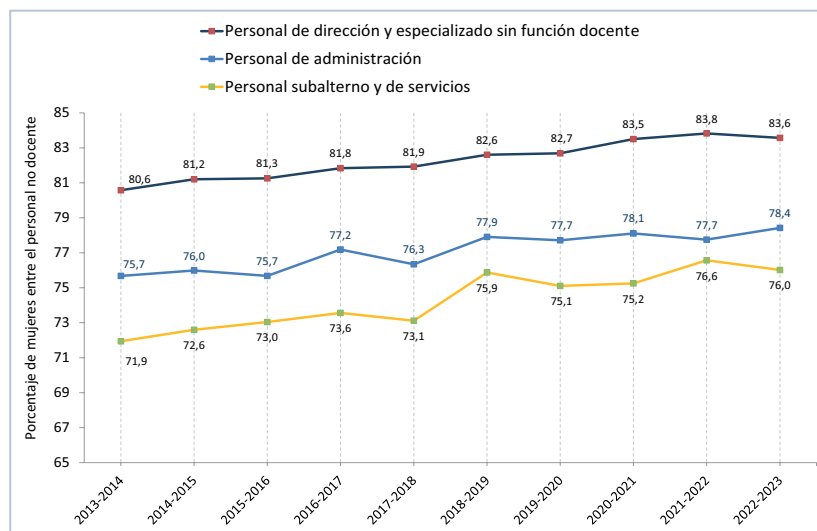
Evolución del personal no docente en los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por función/categoría. Ámbito nacional. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C2.5.5

Evolución del porcentaje de mujeres entre el personal no docente de los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por función/categoría. Ámbito nacional. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En el caso del personal de administración, la variación en el periodo analizado fue de 2,7 puntos (75,7 % en el curso 2013-2014 frente al 78,4 % en el curso 2022-2023). Al comparar el promedio de los nueve cursos anteriores (77,1 %) con el de 2022-2023 (78,4 %), se detecta que la diferencia fue de 1,3 puntos. Por otro lado, al analizar los datos entre el curso 2022-2023 y el 2021-2022, vemos que se produjo un incremento de 0,7 puntos al pasar de un 77,7 % a 78,4 %.

Si se realiza el mismo análisis a la presencia femenina en el personal subalterno y de servicios, se observa que se incrementó en 4,1 puntos en el curso 2022-2023 (76,0 %) con respecto al curso 2013-2014 (71,9 %). Comparando el promedio de los nueve cursos anteriores (74,3 %) con el del curso 2022-2023 (76,0 %), la diferencia es de 1,7 puntos. Por último, se observa una disminución de 0,6 puntos en el curso 2022-2023 respecto al curso 2021-2022.

C3 Redes de centros

Las redes de centros educativos de enseñanzas no universitarias, en sus diferentes regímenes y titularidades, forman parte del conjunto de los recursos básicos del sistema de educación y formación.

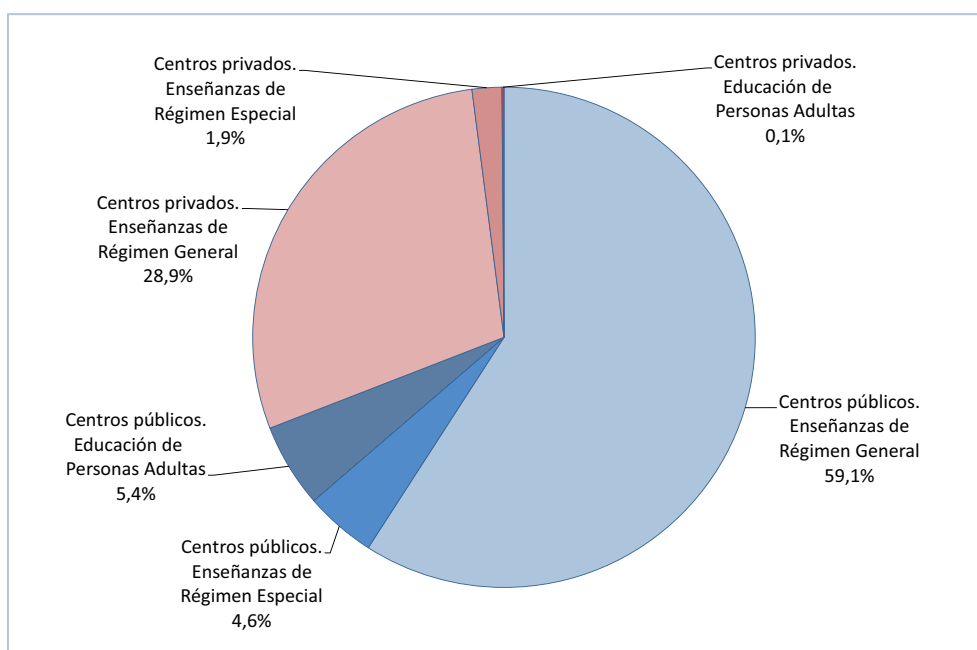
En el presente INFORME se hace referencia a todos los centros autorizados por las Administraciones educativas para impartir dichas enseñanzas, sean estas de Régimen General (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional), de Régimen Especial (Enseñanzas Artísticas, Deportivas y de Idiomas) o de Educación de Personas Adultas.

Asimismo, se tomarán en cuenta tanto los centros públicos como los de titularidad privada, financiados o no con fondos públicos. 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 convenio³⁸⁴. 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.

C3.1 Una visión general

En la **figura C3.1.1** se muestra la distribución de los 32.540 centros, organizada en función del régimen de enseñanza que imparten y de su titularidad, en el conjunto de España, durante el curso 2022-2023. La red pública, con 22.480 centros, representaba el 69,1 % del total de centros, frente a los 10.060 centros de titularidad privada que suponía el 30,9 % restante.

Figura C3.1.1
Distribución de los centros por enseñanza que imparten y titularidad en España. Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Las **tablas C3.1.1** y **C3.1.2** proporcionan una visión general de la red de centros y, además, muestran la variación absoluta del número de centros en los últimos diez cursos.

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

En la **tabla C3.1.1** observamos que en el curso 2022-2023 había en España 28.623 centros impartiendo Enseñanzas de Régimen General. De ellos, 19.227 eran públicos y 9.396 privados. Los más numerosos, un total de 10.192, eran los centros que impartían Educación Primaria.

Tabla C3.1.1
Enseñanzas de Régimen General. Clasificación de los centros según el tipo de enseñanza que imparten. Ámbito nacional. Curso 2022-2023 y variación con respecto al curso 2013-2014

	Curso 2022-2023				Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2013-2014			
	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	4.608	1.810	2.696	9.114	401	593	-365	629
Centros Educación Primaria ²	9.713	350	129	10.192	-174	-33	49	-158
Centros E. Primaria y ESO ²	586	1.408	81	2.075	68	-140	16	-56
Centros E. Primaria, ESO y Bachillerato / FP ²	4.095	429	575	5.099	100	19	206	325
Centros ESO y/o Bachillerato y/o FP ³	13	1.267	334	1.614	9	128	50	187
Centros específicos de Educación Especial	198	276	4	478	11	-3	0	8
Centros específicos de educación a distancia	14	0	37	51	0	0	25	25
Total	19.227	5.540	3.856	28.623	415	564	-19	960

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. No se incluyen los centros concertados con alumnado exclusivamente de Formación en Centros de Trabajo.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En lo que respecta a los 2.113 centros que en el curso 2022-2023 impartían Enseñanzas de Régimen Especial, se observa que 1.491 eran públicos y 622 privados, lo que supone que casi las tres cuartas partes de los centros de Enseñanzas de Régimen Especial eran públicos (70,6 %) y el resto privados (29,4 %). El número de centros específicos y actuaciones que en ese curso impartían Educación de Personas Adultas era de 1.804, 1.762 de titularidad pública y 42 de titularidad privada (ver **tabla C3.1.2**).

En cuanto a las variaciones netas con respecto al curso 2013-2014 y en relación con el número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen General, cabe señalar un balance positivo de 960 centros adicionales, de los cuales 415 eran públicos y 545 privados. Porcentualmente, el incremento fue superior en la red privada que en la pública –un 6,2 % y un 2,2 %, respectivamente–. Los centros que mayor impulso tuvieron fueron los de Educación Infantil, con un incremento de 629; este aumento representa el 65,5 % 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 389 centros en el curso 2022-2023 respecto al curso 2013-2014. El mayor incremento se experimentó en los centros específicos de Enseñanzas Deportivas y en las escuelas de Música. Respecto a los centros específicos de adultos y actuaciones, se observa que en el periodo analizado se produjo un aumento de 91 centros y actuaciones, lo que supone un 5,3 %.

Tabla C3.1.2
Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas. Clasificación de los centros según el tipo de enseñanza que imparten. Ámbito nacional. Curso 2022-2023 y variación con respecto al curso 2013-2014

	Curso 2022-2023			Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2013-2014		
	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	101	39	140	1	12	13
Centros EE. de Música ¹	293	168	461	12	39	51
Centros EE. de Danza	33	39	72	4	1	5
Escuelas de Música y Danza ^{2,3}	706	268	974	151	95	246
Centros de Arte Dramático	13	7	20	2	2	4
Escuelas Oficiales de Idiomas	339	0	339	25	0	25
Centros específicos de EE. Deportivas	6	101	107	-1	46	45
Total A	1.491	622	2.113	194	195	389
B. Educación de Personas Adultas⁴						
Centros específicos y actuaciones	1.762	42	1.804	120	-29	91
Total B	1.762	42	1.804	120	-29	91

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: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

C3.2 Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General

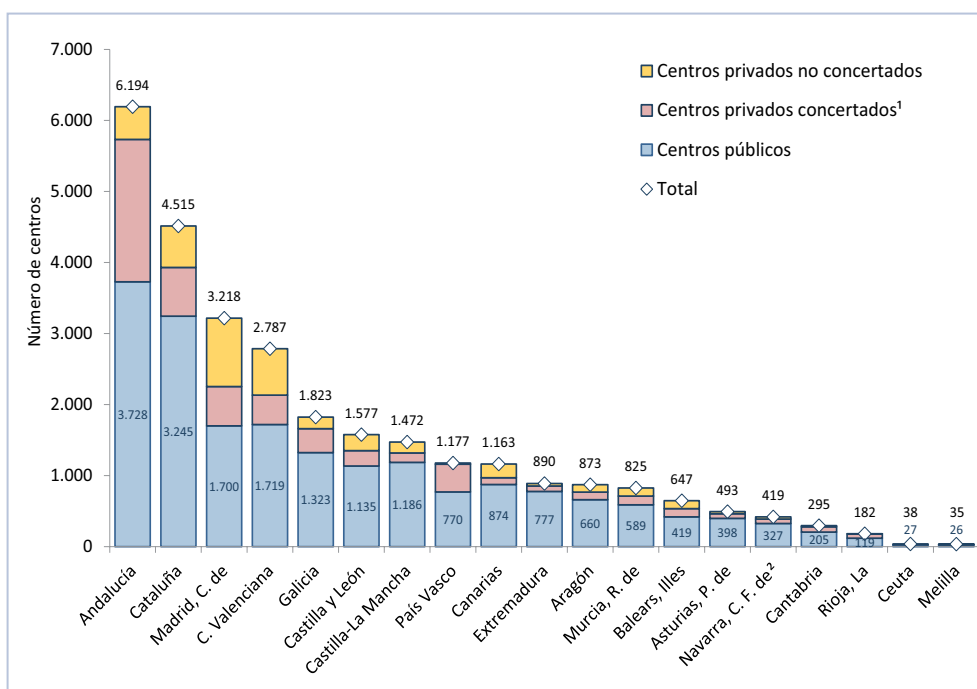
En el curso 2022-2023, los 28.623 centros que impartían Enseñanzas de Régimen General en el conjunto del territorio nacional se distribuían, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, de la forma siguiente: el 67,2 % eran centros públicos (19.227); el 19,4 %, centros privados con enseñanzas concertadas (5.540); y el 13,4 % restante, centros privados sin enseñanzas concertadas (3.856).

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 C3.2.1**. En ella se observa que el porcentaje de centros públicos que impartían este tipo de enseñanzas fue superior al porcentaje de centros privados en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas.

La **figura C3.2.2** muestra el número de centros del territorio nacional que, en el curso 2022-2023, impartían cada una de las Enseñanzas de Régimen General, atendiendo a la titularidad del centro y a la financiación de las enseñanzas. De los 25.033 centros con enseñanzas de Educación Infantil, 10.962 centros impartían el primer ciclo y 14.071 centros impartían 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 impartía Educación Primaria era de 13.881, 7.532 los que ofertaban Educación Secundaria Obligatoria y 2.207 Formación Profesional de Grado Básico.



Figura C3.2.1
Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. No se incluyen los centros privados concertados con estudiantes exclusivamente de Formación en Centros de Trabajo.
2. En la Comunidad Foral de Navarra, adicionalmente funcionan 2 centros públicos de primer ciclo de Educación Infantil con 113 alumnos y alumnas en proceso de comprobación de requisitos por parte del Departamento de Educación.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

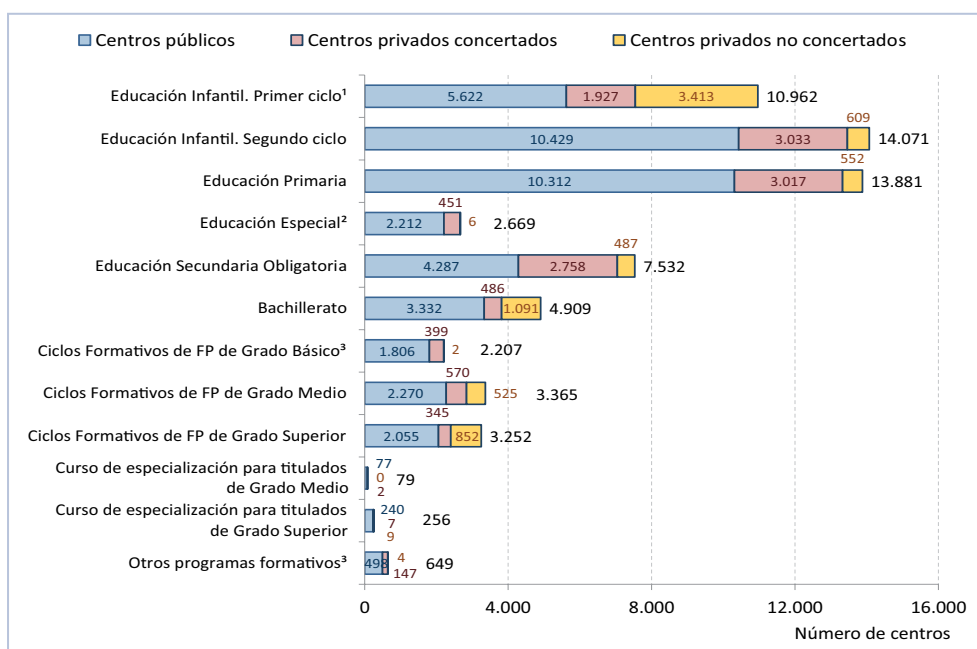
En los 2.669 centros en que se impartía la enseñanza de Educación Especial están incluidos centros específicos de Educación Especial y unidades de Educación Especial en centros ordinarios.

Respecto a los centros en los que se impartían enseñanzas postobligatorias en el curso 2022-2023, se enseñaba Bachillerato en 4.909 centros, Ciclos Formativos de FP de Grado Medio en 3.365 y Ciclos Formativos de FP de Grado Superior en 3.252. Los nuevos cursos de especialización se impartían en 335 centros –en 79 centros los cursos para titulados de Formación Profesional de Grado Medio y en 256 los cursos para titulados de Grado Superior–. 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 impartían Enseñanzas de Régimen General y de su oferta educativa, la **tabla C3.2.1** presenta el número total de unidades³⁸⁵ en cada nivel educativo, por titularidad de centro y financiación de las enseñanzas. Así, los centros educativos que en el curso 2022-2023 impartían Enseñanzas de Régimen General, acumularon un total de 395.639 unidades, lo que supuso 2.360 más que el curso anterior (crecimiento relativo del 0,6 %). Respecto a la variación al número de unidades entre los cursos 2013-2014 y 2022-2023, la variación absoluta fue positiva en 28.088 unidades en total, de las cuales 18.042 (64,2 %) eran en centros públicos, 4.486 (16,0 %) en centros privados concertados y 5.560 (19,8 %) en centros privados sin unidades concertadas o subvencionadas.

385. 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 C3.2.2
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 2022-2023



1. Incluye los centros autorizados por la Administración educativa.
2. Incluye centros específicos de Educación Especial y unidades sustitutorias en centros ordinarios.
3. Incluye centros docentes y actuaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla C3.2.1
Enseñanzas de Régimen General. Unidades por enseñanza según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Ámbito nacional. Curso 2022-2023 y variación con respecto al curso 2013-2014

	Curso 2022-2023				Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2013-2014			
	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}	20.578	6.763	11.267	38.608	2.629	1.726	-741	3.614
Educación Infantil. Segundo ciclo	41.887	15.857	2.469	60.213	-4.413	-381	-42	-4.836
Educación Infantil - Mixtas ambos ciclos	147	0	12	159	22	-1	2	23
Educación Primaria	92.550	33.309	5.328	131.187	443	328	722	1.493
Mixtas Educación Infantil / Educación Primaria ³	1.035	4	12	1.051	-397	-70	10	-457
Educación Especial ⁴	5.296	2.674	14	7.984	1.484	313	7	1.804
Educación Secundaria Obligatoria	56.859	22.724	3.759	83.342	8.615	1.268	1.092	10.975
Bachillerato. Régimen ordinario	17.933	2.550	4.952	25.435	1.819	192	852	2.863
Bachillerato. Régimen de adultos	690	0	0	690	-307	-2	-2	-311

Continúa

Tabla C3.2.1 continuación
Enseñanzas de Régimen General. Unidades por enseñanza según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Ámbito nacional. Curso 2022-2023 y variación con respecto al curso 2013-2014

	Curso 2022-2023				Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2013-2014			
	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
Ciclos Formativos de FP de Grado Básico ^{5,6}	5.038	1.320	10	6.368	5.038	1.320	10	6.368
Ciclos Formativos de FP de Grado Medio. Rég. ordinario	13.273	3.256	1.441	17.970	2.444	415	847	3.706
Ciclos Formativos de FP de Grado Medio. Rég. de adultos	359	5	2	366	75	-11	1	65
Cursos de especialización para titulados de Grado Medio	82	2	0	84	82	2	0	84
Ciclos Formativos de FP de Grado Superior. Rég. ordinario	14.026	2.230	4.004	20.260	3.995	299	2.819	7.113
Ciclos Formativos de FP de Grado Superior. Rég. de adultos	338	18	7	363	41	1	-1	41
Cursos de especialización para titulados de Grado Superior	301	7	6	314	301	7	6	314
Otros programas formativos ⁵	928	317	0	1.245	-3.829	-920	-22	-4.771
Total	271.320	91.036	33.283	395.639	18.042	4.486	5.560	28.088

1. Se incluyen solo las unidades en centros autorizados por la Administración educativa.

2. Incluye las unidades mixtas de primer ciclo de Educación Infantil.

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 Educación Especial en centros ordinarios.

5. Se incluyen los grupos en centros docentes y en actuaciones.

6. Para el curso 2013-2014 se han contabilizado las unidades de los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Centros que imparten Educación Infantil

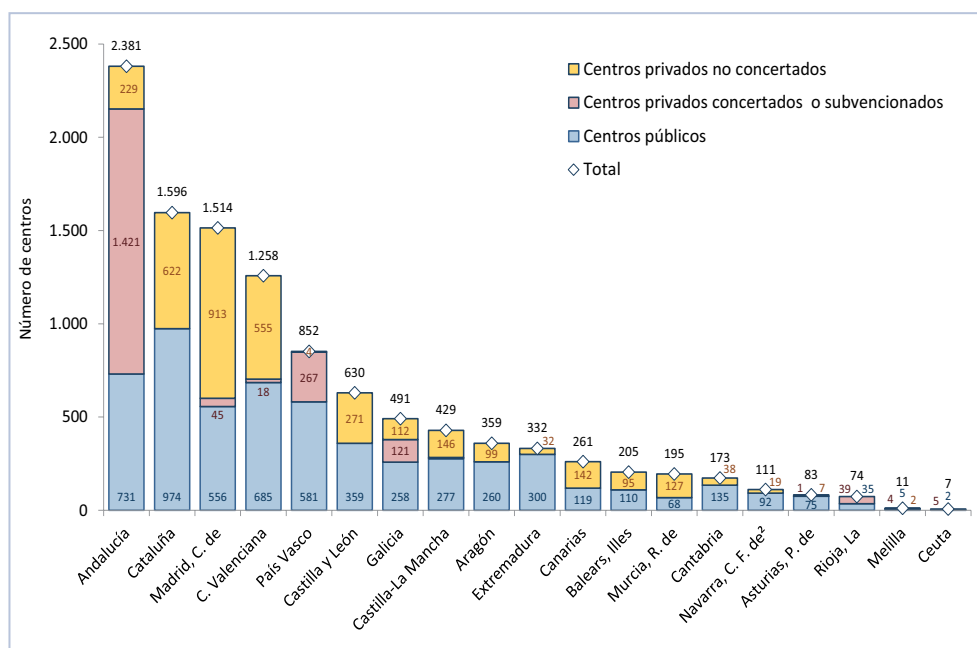
La red de centros de Educación Infantil que se analiza en este apartado incluye tres tipos de centros: los que atienden exclusivamente el primer ciclo de esta etapa educativa (0-3 años) –autorizados por las Administraciones educativas–; las escuelas infantiles, que pueden impartir el primer ciclo o la 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 2022-2023, impartían en España el primer ciclo de Educación Infantil 10.962 centros, de los cuales 5.622 eran de titularidad pública, 1.927 eran centros privados financiados con fondos públicos y 3.413 privados no concertados.

En la **figura C3.2.3** aparecen ordenadas, de mayor a menor, las Comunidades y Ciudades Autónomas según el número de centros en los que, durante el curso 2022-2023, se impartía el primer ciclo de Educación Infantil. Las Comunidades Autónomas con un número de centros mayor que 1.000 eran Andalucía (2.381 centros, de los que el 30,7 % eran públicos, el 59,7 % privados concertados y el 9,6 % privados no concertados), Cataluña (1.596 centros, de los que el 61,0 % eran públicos, y el 39,0 % privados no concertados), la Comunidad de Madrid (1.514 centros, de los que el 36,7 % eran públicos, el 3,0 % privados concertados y el 60,3 % centros privados no concertados) y la Comunitat Valenciana (1.258 centros, de los que el 54,5 % eran públicos, el 1,4 % privados concertados y el 44,1 % centros privados no concertados). Las Ciudades Autónomas contaban con 18 centros autorizados por las Administraciones educativas, distribuidos de la siguiente manera: 7 centros en la Ciudad Autónoma de Ceuta (5 centros privados no concertados y 2 de titularidad pública), y 11 centros en la Ciudad Autónoma de Melilla (5 centros públicos, 4 privados concertados y 2 privados no concertados).

Figura C3.2.3¹

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 2022-2023



1. Solo se incluyen los centros autorizados por la Administración educativa.

2. En la Comunidad Foral de Navarra, adicionalmente funcionan 2 centros públicos de primer ciclo de Educación Infantil con 113 alumnos y alumnas en proceso de comprobación de requisitos por parte del Departamento de Educación.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Por su parte, la **figura C3.2.4** muestra, de una forma similar a la de la figura C3.2.3, los centros en los que se impartía el segundo ciclo de Educación Infantil en el curso 2022-2023. Las Comunidades Autónomas con el mayor número de centros eran Andalucía (2.607 centros, de los que el 77,9 % eran públicos, el 17,2 % privados concertados y el 4,9 % privados no concertados) y Cataluña (2.314 centros, de los que el 73,6 % eran centros públicos, el 23,5 % privados concertados y el 2,9 % privados no concertados). Asimismo, las Ciudades Autónomas contaban con 40 centros, 39 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 ascendía a 17 (13 centros públicos, 3 centros privados con la enseñanza concertada y 1 centro privado no concertado).

Las **figuras C3.2.5** y **C3.2.6** 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.

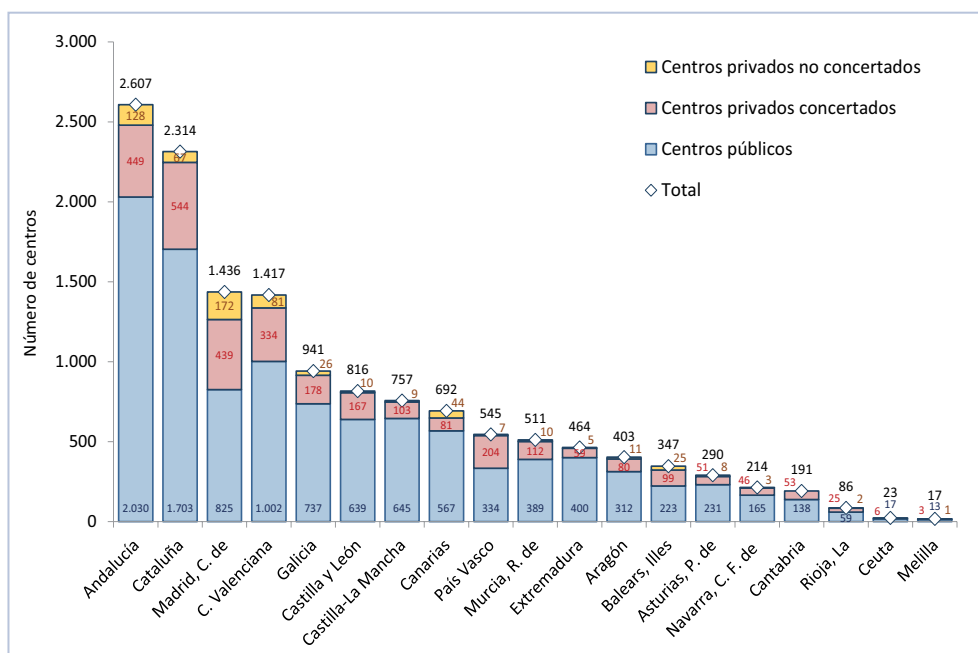
En el curso 2022-2023, el número de unidades del segundo ciclo (alumnado de 3, 4 y 5 años) superaba al del primer ciclo (60.213 unidades en el segundo ciclo frente a las 38.608 unidades del primero). El número de unidades mixtas en el curso 2022-2023 alcanzaba el valor de 159 unidades (en las figuras estas unidades se representan junto con las de segundo ciclo). Esta modalidad tenía una presencia significativa en la Comunitat Valenciana con 87 unidades y el País Vasco con 36.

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 95,9 % del total (42.034 unidades en centros públicos y 15.857 unidades subvencionadas en centros privados). El resto (2.481 unidades) correspondían a centros privados sin subvencionar. En el primer ciclo, sin embargo, la proporción de las unidades financiadas con fondos públicos desciende al 70,8 % (27.341). El 29,2 % restante correspondía a 11.267 centros sostenidos únicamente con fondos privados.



Figura C3.2.4

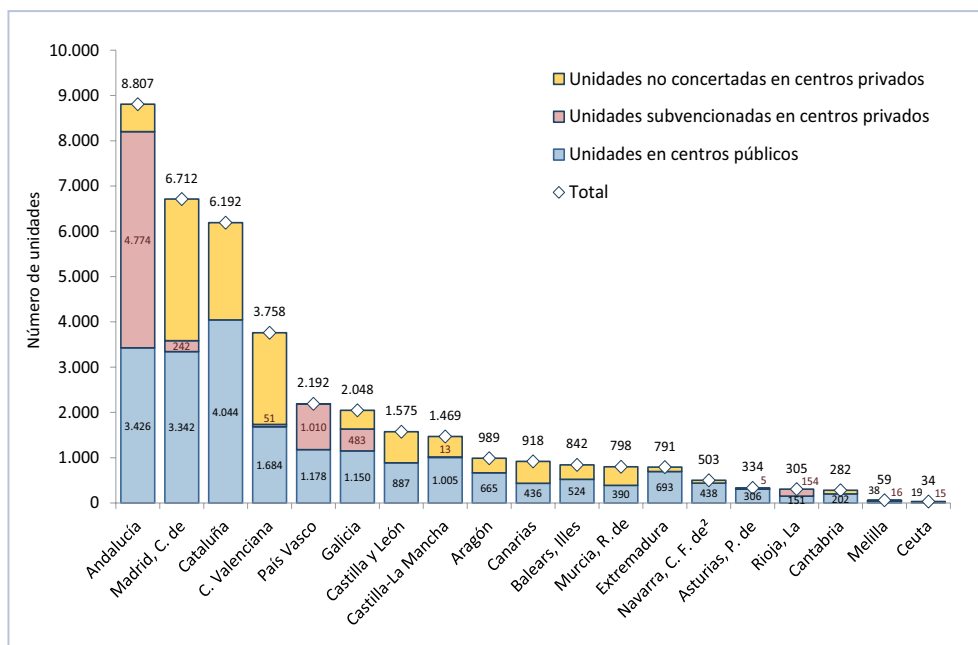
Centros en los que se imparte el segundo ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C3.2.5¹

Unidades de primer ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

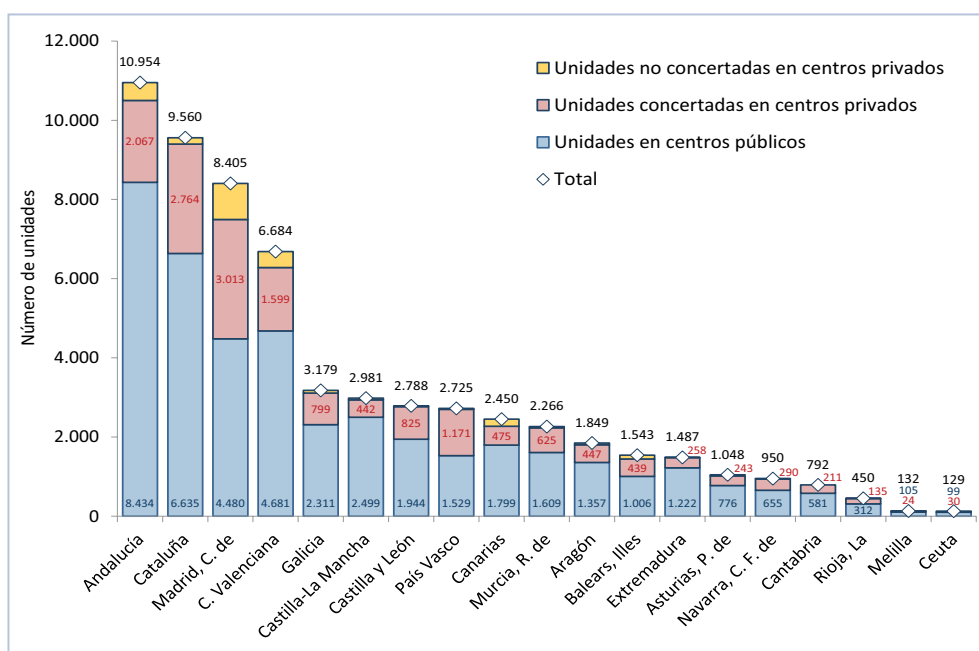


1. Solo se incluyen los centros autorizados por la Administración educativa.
2. En la Comunidad Foral de Navarra, adicionalmente funcionan dos centros públicos de primer ciclo de Educación Infantil con 113 alumnos y alumnas en proceso de comprobación de requisitos por parte del Departamento de Educación.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C3.2.6¹

Unidades de segundo ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. Incluye las unidades mixtas de Educación Infantil/Ambos ciclos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La **figura C3.2.7** muestra la evolución del número de unidades de Educación Infantil entre los cursos 2013-2014 y 2022-2023. Considerando todo los tipos de centros, se advierte una disminución relativa del 1,2 % en el decenio considerado, lo que supone la caída del 2,7 % en unidades de centros públicos y del 5,4 % de unidades no concertadas de centros privados, y el aumento del 6,3 % en el caso de unidades de Educación Infantil concertadas, en centros privados.

Centros que imparten Educación Primaria

Durante el curso 2022-2023, se impartía Educación Primaria en 13.881 centros en el conjunto del territorio nacional. En este nivel el porcentaje de la enseñanza pública, con 10.312 centros, era del 74,3 %, muy superior al de la privada, que contaba con 3.569 centros de los que 3.017 eran concertados, lo que representaba el 21,7 % del total.

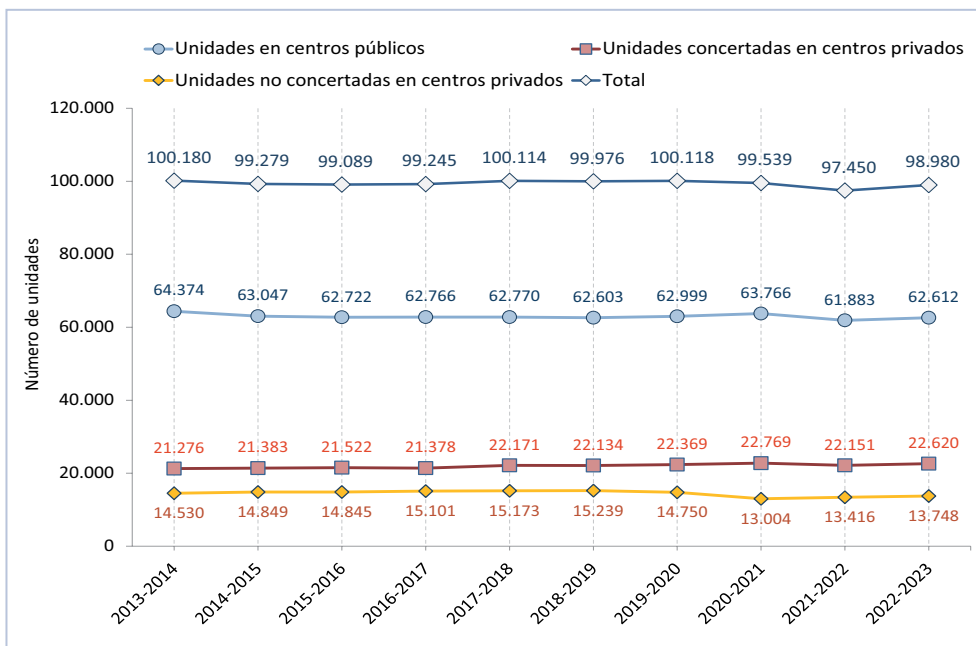
En la **figura C3.2.8** se detalla el número de centros donde se impartía Educación Primaria, distribuido por Comunidades y Ciudades Autónomas según la titularidad de centro y la financiación de las enseñanzas. Los territorios con un mayor número de centros de Educación Primaria eran: Andalucía (2.572 centros), Cataluña (2.313 centros), la Comunitat Valenciana (1.405) y la Comunidad de Madrid (1.391). En todos los territorios, los centros públicos con enseñanzas de esta etapa predominaban sobre los centros privados. Las dos Comunidades Autónomas que presentaban un mayor peso de centros privados que impartían enseñanzas de esta etapa eran el País Vasco, donde el 61,3 % de los centros eran públicos, el 36,8 % privados concertados y el 1,8 % privados no concertados; y la Comunidad de Madrid, donde el 58,2 % de los centros que impartían Educación Primaria eran públicos, el 31,0 % privados concertados y el 10,9 % privados no concertados.

En cuanto al número de unidades de Educación Primaria, en el curso 2022-2023 eran 132.238, de las cuales, 93.583 estaban en centros públicos (70,8 %), 33.313 eran unidades concertadas en centros privados (25,2 %) y 5.340 pertenecían a centros privados sin concertar (4,0 %). La **figura C3.2.9** 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 impartían estas enseñanzas en un porcentaje superior al 85 % en centros financiados con fondos públicos.



Figura C3.2.7¹

Evolución del número de unidades de Educación Infantil por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023

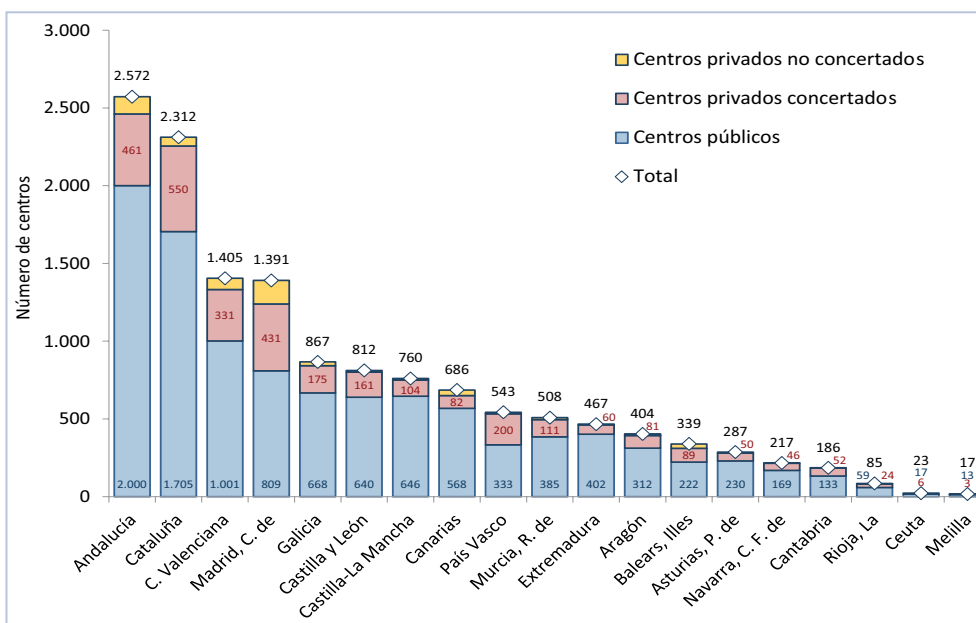


1. Solo se incluyen las unidades de Educación Infantil de primer ciclo en centros autorizados por la Administración educativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

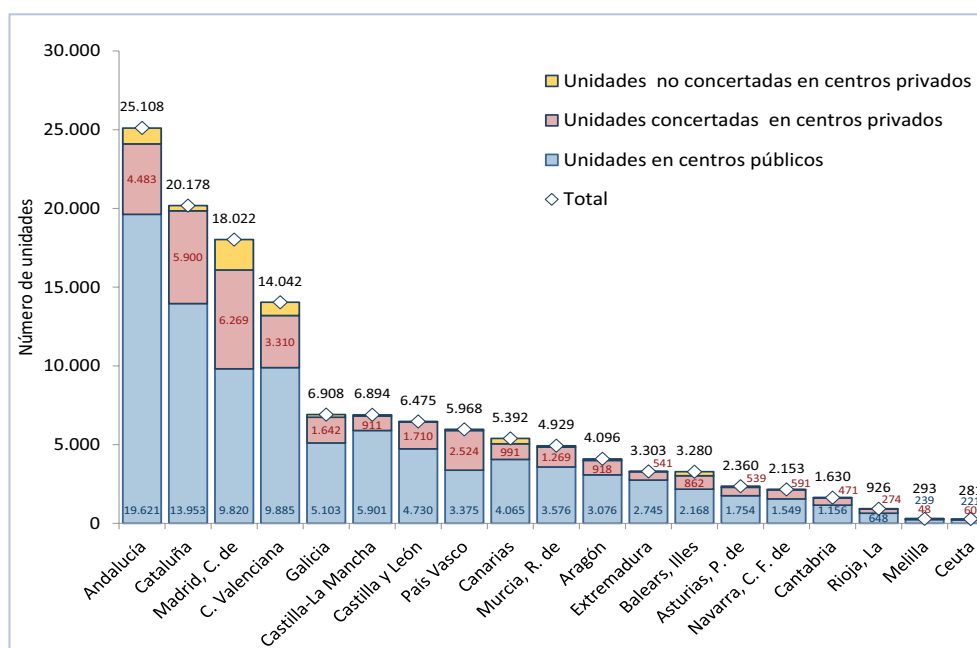
Figura C3.2.8

Centros en los que se imparte Educación Primaria, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C3.2.9¹
Unidades de Educación Primaria, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. Incluye las unidades mixtas de Educación Infantil / Educación Primaria.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La **figura C3.2.10** refleja la evolución del número de centros que han impartido Enseñanza Primaria en el último decenio. El número total se redujo en 27 centros en el curso 2022-2023 con respecto al curso 2013-2014. La variación relativa en el caso de los centros privados no concertados alcanzó el 28,7 % y en los centros privados concertados fue una reducción del -1,7 %. Aunque la variación relativa en el número de centros públicos fue de -0,9 %, 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.

Por su parte, la evolución del número de unidades o grupos de Educación Primaria entre los cursos 2013-2014 y 2022-2023 del conjunto de los centros educativos españoles, según su titularidad y el tipo de financiación de la enseñanza, se muestra en la **tabla C3.2.2**. En ella se aprecia una estabilidad relativa que supone un aumento de 1.036 unidades de Educación Primaria en el curso de referencia con respecto al curso 2013-2014. Esto supone, en términos relativos, un incremento en el último decenio del 0,8 % (0,1 % en centros educativos públicos, 0,8 % en centros privados concertados y 15,9 % en centros de titularidad privada sin unidades concertadas).

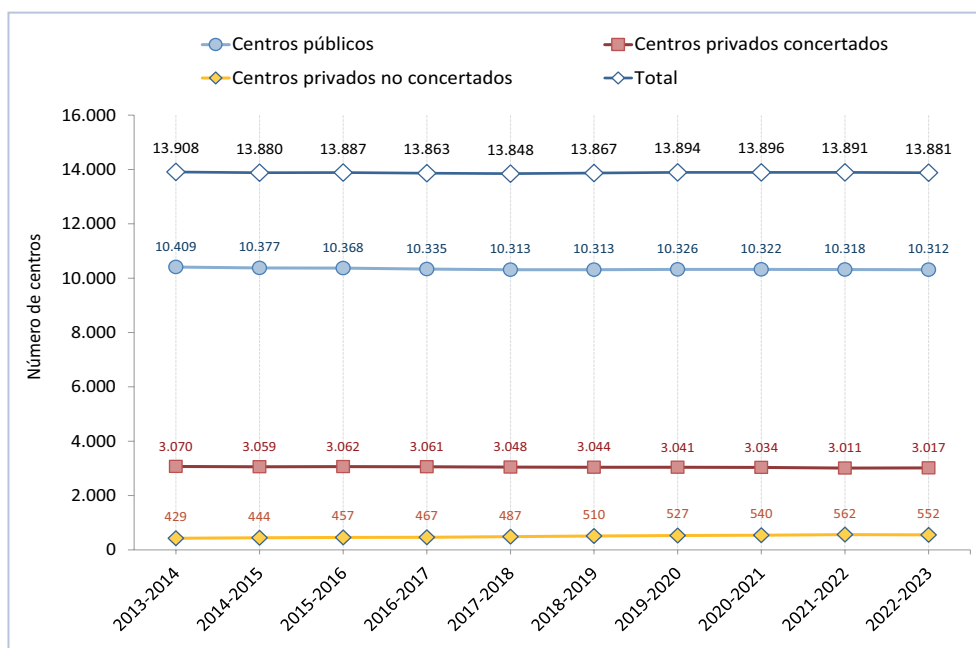
Centros de Educación Especial

La atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se realiza, principalmente, en centros ordinarios con objeto de favorecer la inclusión. No obstante, hay casos de alumnado con discapacidades psíquicas severas o profundas, plurideficiencias o trastornos del desarrollo graves que requieren una atención más especializada y no pueden ser atendidos en el marco de la atención a la diversidad en centros ordinarios. Este alumnado puede ser escolarizado en centros específicos o unidades sustitutorias en centros ordinarios.

Durante el curso 2022-2023 había 2.196 centros ordinarios con unidades de educación especial, de los cuales el 91,3 % (1.860 centros) eran de titularidad pública, el 8,2 % (179 centros) eran privados financiados con fondos públicos y el 0,1 % (2 centros) eran de titularidad privada. En cuanto a los centros específicos había un total de 473 centros, de los cuales 197 eran públicos (41,6 %), 272 eran centros privados concertados (57,5 %) y 4 privados no concertados (0,8 %).

A
B
C
D
E
F

Figura C3.2.10
Evolución del número de centros que imparten Educación Primaria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla C3.2.2¹
Índice de variación del número de unidades de Educación Primaria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023 (curso 2013-2014=100)

	Curso 2014-2015	Curso 2016-2017	Curso 2018-2019	Curso 2020-2021	Curso 2022-2023
Unidades en centros públicos	101,2	102,1	101,8	106,8	100,0
Unidades concertadas en centros privados	100,3	101,3	101,9	109,2	100,8
Unidades no concertadas en centros privados	102,0	102,1	111,1	109,8	115,9
Total	101,0	101,9	102,1	107,5	100,8

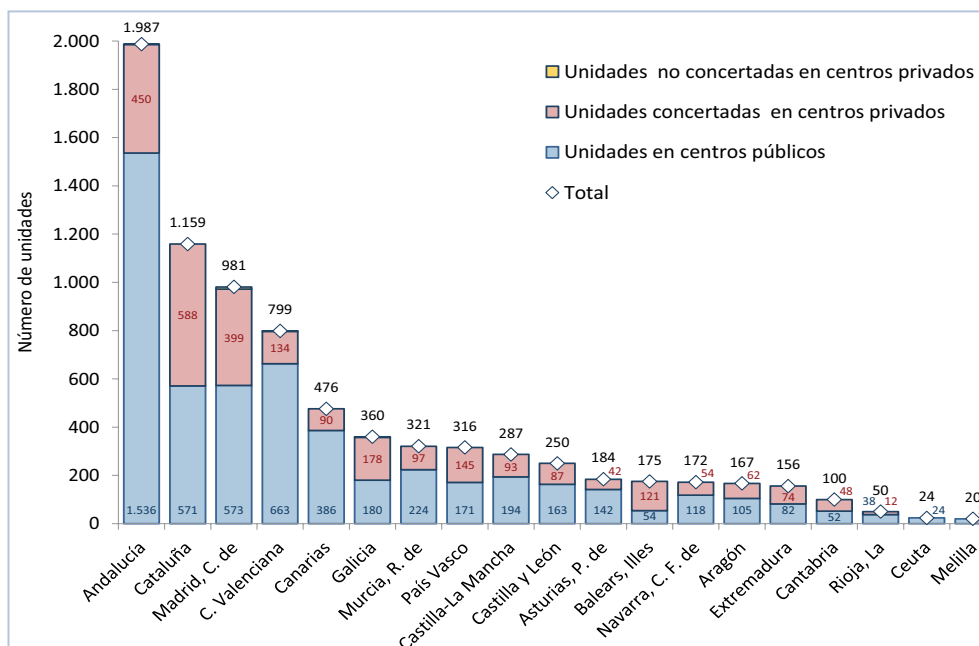
1. Incluye las unidades mixtas de Educación Infantil / Educación Primaria.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La **figura C3.2.11** muestra las unidades de educación especial según la titularidad del centro y el tipo de financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas, durante el curso 2022-2023. 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, alcanzaba la cifra de 7.984 –5.296 en centros públicos, 2.674 en centros privados concertados y 14 unidades no concertadas en centros privados—. Las Comunidades Autónomas con un número mayor de estas unidades escolares eran Andalucía (1.987 unidades; 24,9 % del total nacional), Cataluña (1.159 unidades; 14,5 %) y la Comunidad de Madrid (981 unidades; 12,3 %).

Figura C3.2.11'

Unidades de Educación Especial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

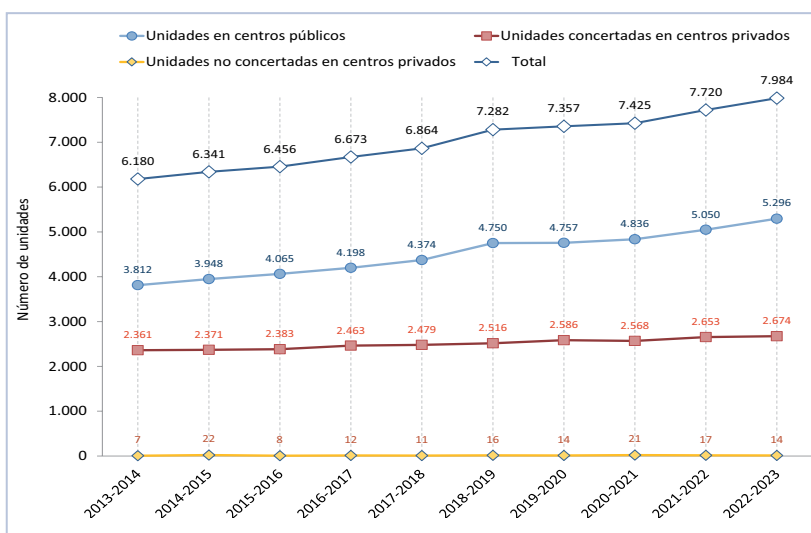


1. Se incluyen las unidades en centros específicos y las unidades de Educación Especial en centros ordinarios.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C3.2.12'

Evolución del número de unidades de Educación Especial por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



1. Se incluyen las unidades en centros específicos y las unidades de Educación Especial en centros ordinarios.

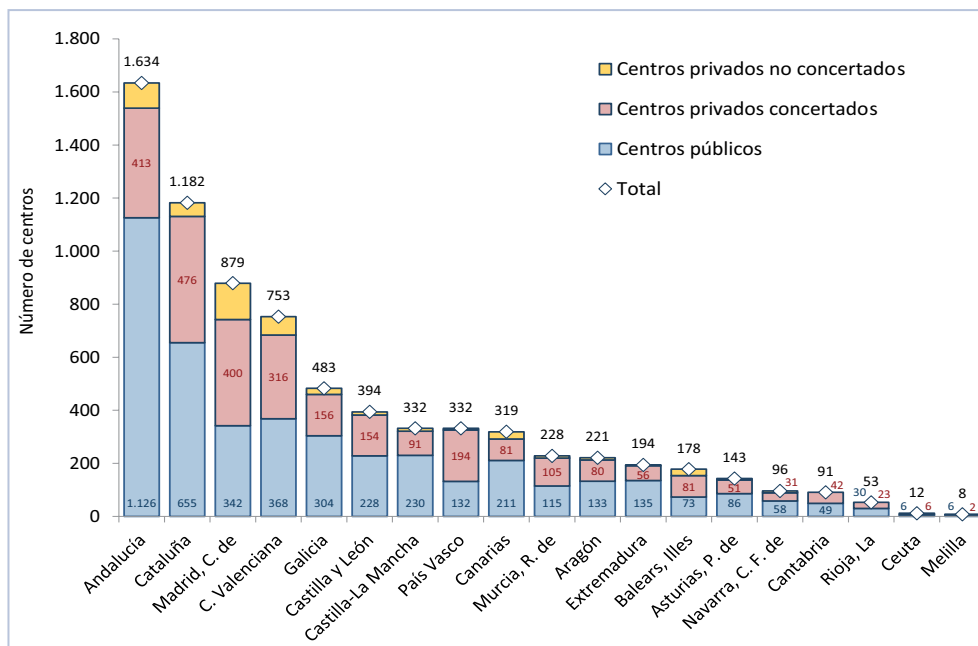
Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria

Durante el curso de referencia de este INFORME, 7.532 centros españoles impartían Educación Secundaria Obligatoria. De ellos, 4.287 eran públicos (56,9 %), 2.758 privados concertados (36,6 %) y 487 privados no

concertados (6,5 %). Los centros que impartían Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2022-2023 en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo a la titularidad de centro y al tipo de financiación de las enseñanzas, se detallan en la **figura C3.2.13**. Las Comunidades con mayor número de centros eran Andalucía (1.634 centros; 21,7 % del total nacional), Cataluña (1.182 centros; 15,7 % del total nacional), la Comunidad de Madrid (879 centros; 11,7 % del total nacional) y la Comunitat Valenciana (753 centros; 10,0 % del total nacional).

Figura C3.2.13
Centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



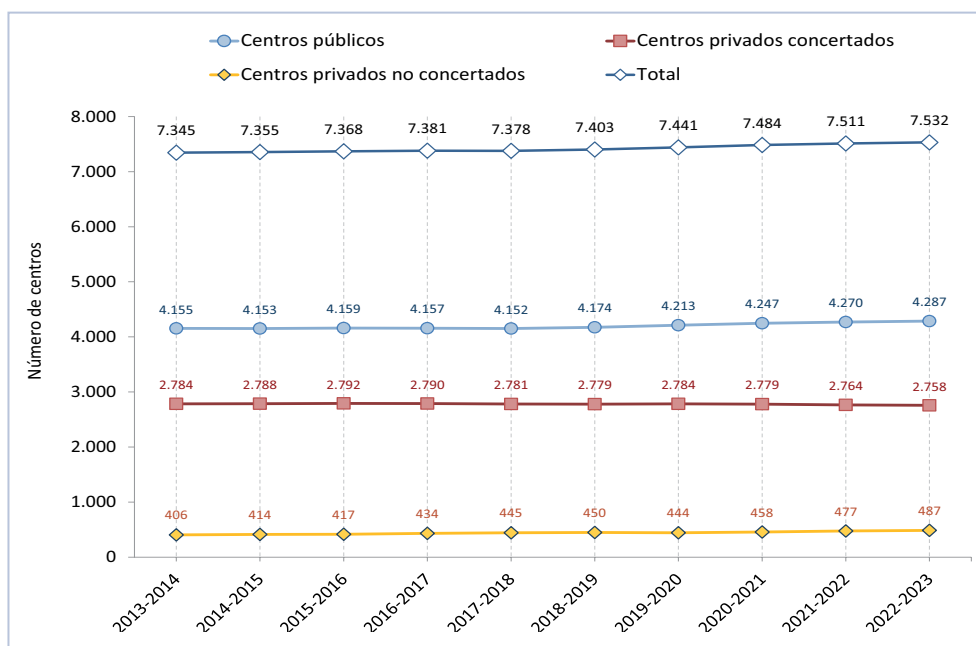
Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El número de centros privados superaba al número de centros públicos en cuatro Comunidades Autónomas: la Comunidad de Madrid, donde el 38,9 % de los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria eran centros públicos, el 45,5 % eran centros privados concertados y el 15,6 % eran centros privados no concertados; el País Vasco con un 39,8 % de centros públicos, un 58,4 % de centros privados concertados y un 1,8 % de centros privados no concertados; Illes Balears con un 41,0 % de centros públicos, un 45,5 % de centros privados concertados y un 13,5 % de centros privados; y, por último, la Comunitat Valenciana, en la que el 48,9 % eran centros públicos, el 42,0 % privados concertados y el 9,0 % privados. En la Ciudad Autónoma de Ceuta, el número de centros públicos y de privados era el mismo –6 centros públicos y 6 centros privados concertados–, mientras que en la Ciudad Autónoma de Melilla el número de centros públicos era 6 frente a 2 centros de titularidad privada con enseñanzas concertadas, no existiendo centros privados no concertados que impartieran este nivel.

El análisis de la evolución del número de centros que impartían Educación Secundaria Obligatoria entre los cursos 2013-2014 y 2022-2023 (**figura C3.2.14**) revela que, el número de centros públicos experimentó un aumento de 132 (3,2 %) con respecto al curso 2013-2014, el número de centros privados no concertados también se incrementó en 81 (20,0 %) y por el contrario el número de centros privados concertados disminuyó en 26 centros (-0,9 %).

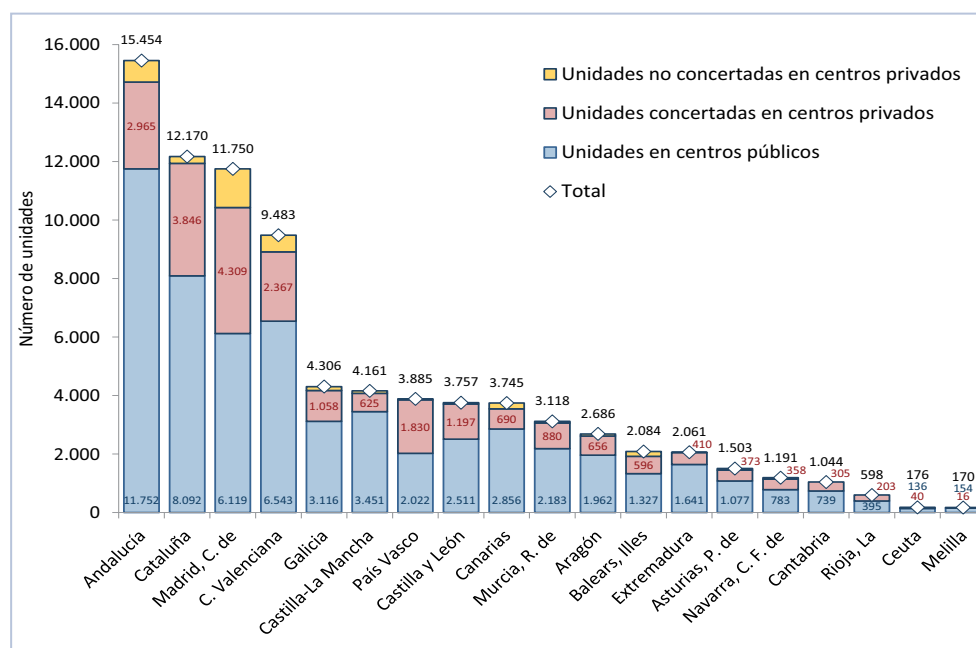
La **figura C3.2.15** muestra la distribución del número total de unidades de Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo tanto a la titularidad del centro como al tipo de financiación de estas enseñanzas. Excepto en la Comunidad de Madrid, donde la proporción de unidades no concertadas en centros privados de Educación Secundaria Obligatoria superaba el 10 % (11,3 %), estas enseñanzas se impartieron casi exclusivamente en centros financiados con fondos públicos.

Figura C3.2.14
Evolución del número de centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C3.2.15
Unidades de Educación Secundaria Obligatoria según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La **tabla C3.2.3** ofrece la evolución del número de unidades o grupos de Educación Secundaria Obligatoria entre los cursos 2013-2014 y 2022-2023, en el conjunto de los centros educativos españoles, según su titularidad. En el curso 2022-2023 el número de unidades de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria fueron 83.342 –56.859 grupos en centros públicos (68,2 %), 22.724 en centros privados concertados (27,3 %) y 3.759 en centros privados no concertados (4,5 %)–, experimentando el número total de unidades una variación relativa del 15,2 % con respecto al curso 2013-2014. Se produjeron los siguientes porcentajes de aumento del número de unidades: el 17,9 % en los centros públicos, el 5,9 % en los centros de titularidad privada con enseñanzas concertadas y el 40,9 % en centros privados no concertados.

Tabla C3.2.3
Índice de variación del número de unidades de Educación Secundaria Obligatoria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023 (curso 2013-2014=100)

	Curso 2014-2015	Curso 2016-2017	Curso 2018-2019	Curso 2020-2021	Curso 2022-2023
Unidades en centros públicos	100,4	103,0	108,2	122,9	117,9
Unidades concertadas en centros privados	100,4	102,0	103,2	109,8	105,9
Unidades no concertadas en centros privados	105,5	112,3	125,3	127,9	140,9
Total	100,6	103,1	107,4	119,2	115,2

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Centros que imparten Bachillerato

Según la modalidad de Bachillerato

Las modalidades de Bachillerato que con mayor frecuencia se impartían en el curso 2022-2023 en los centros del territorio nacional (**figura C3.2.16**) fueron la de Ciencias, así como la de Humanidades y Ciencias Sociales. La modalidad de Ciencias se impartía en 4.549 centros del conjunto del territorio nacional, seguida de Humanidades y Ciencias Sociales, que era impartida en 4.544 centros. Por su parte, la modalidad de Bachillerato de Artes se impartía en 637 centros y la de Bachillerato General en 351. Estas cifras incluyen tanto las enseñanzas en régimen ordinario como las de régimen de adultos o las impartidas en horario nocturno.

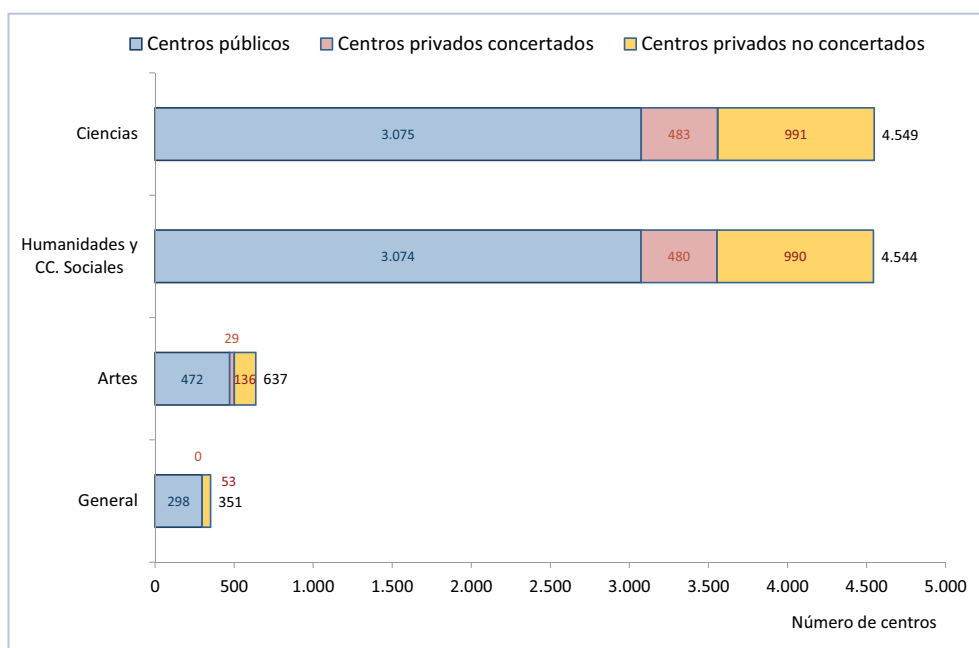
La distribución de los centros en cuanto a la titularidad y financiación de las enseñanzas y a la modalidad tanto de Humanidades y Ciencias Sociales como de Ciencias, fue del 67,6 % en centros públicos, el 10,6 % en centros privados concertados y el 21,87 % en centros privados no concertados. Para la modalidad de Artes, la presencia del sector público era superior: el 74,1 % en los centros públicos, el 4,6 % en centros privados con enseñanzas concertadas y el 21,4 % en los centros privados no concertados. En la modalidad General el 84,9 % fue en centros públicos y el 15,14 % en los centros privados no concertados.

En modo presencial

En la **figura C3.2.17** 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 2022-2023 el Bachillerato presencial se impartían en 4.721 centros españoles, de los que 3.145 eran públicos (66,6 %), 486 privados concertados (10,3 %) y 1.090 privados no concertados (23,1 %).

En todas las Comunidades y Ciudades Autónomas predominaban los centros públicos sobre los privados, con la excepción del País Vasco y de la Comunidad de Madrid, que contaban 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, era diferente en el curso de referencia; así, mientras en el País Vasco de los 119 centros de titularidad privada, 115 tenían estas enseñanzas financiadas con fondos públicos, en la Comunidad de Madrid de los 388 centros de titularidad privada que impartían Bachillerato en el curso 2022-2023, 346 correspondían a centros privados no concertados.

Figura C3.2.16^{1,2}
Centros que imparten Bachillerato según la modalidad, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2022-2023

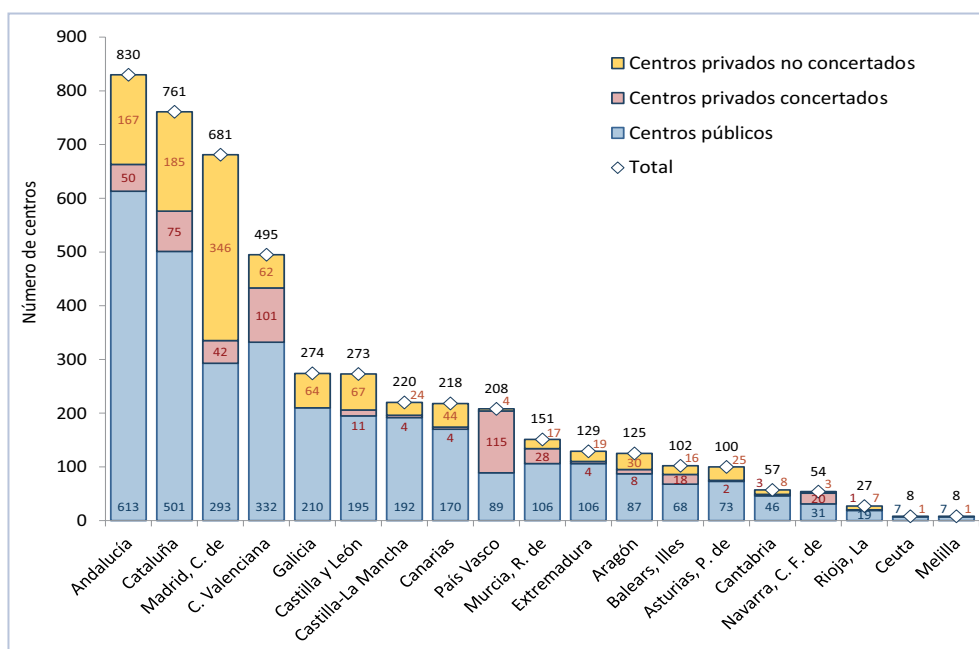


1. Se incluyen las modalidades de Bachillerato en régimen ordinario y adultos/nocturno.

2. Existen 34 centros (7 públicos y 27 privados concertados) que imparten Bachillerato no distribuido por modalidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

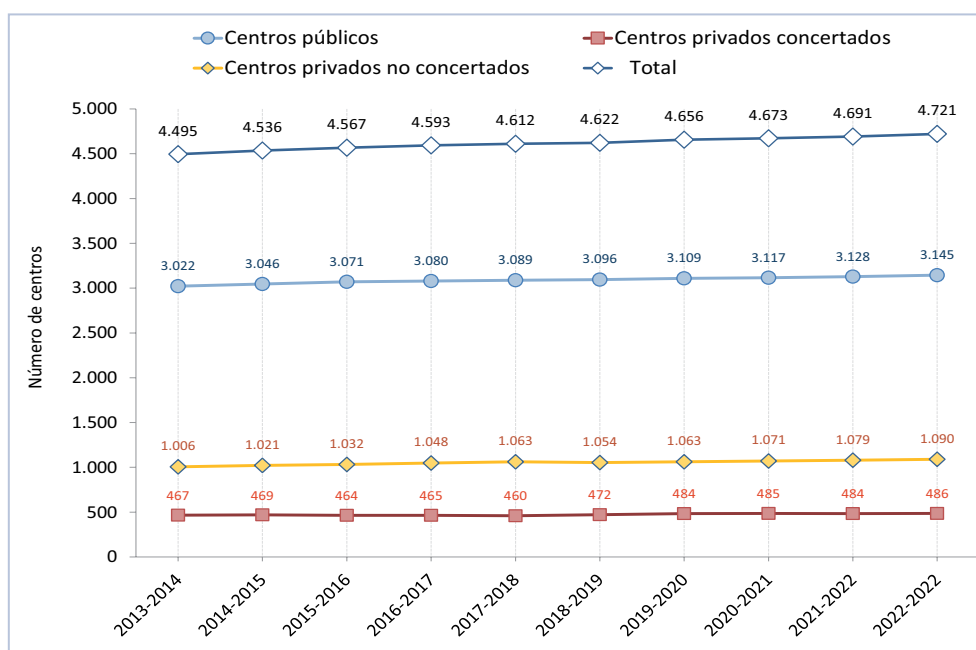
Figura C3.2.17
Centros que imparten Bachillerato en régimen presencial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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 C3.2.18**) indica que se ha experimentado un aumento sostenido en dicho periodo, con un incremento relativo del 5,0 %, que es algo más acusado en el caso de los centros privados no concertados (8,3 %), frente a los centros públicos y privados concertados (4,1 % ambos).

Figura C3.2.18
Evolución del número de centros que imparten Bachillerato presencial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A distancia

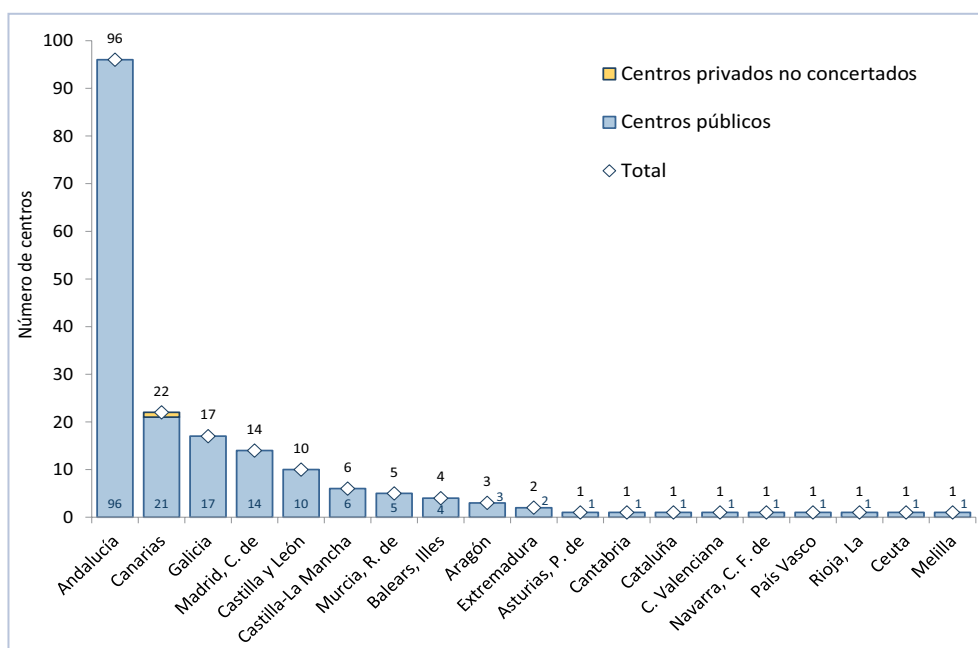
El Bachillerato a distancia se impartía, en el curso 2022-2023, en 187 centros del territorio nacional, 186 de los cuales eran públicos y tan solo 1 centro privado no concertado, situado en las Islas Canarias. Andalucía fue la Comunidad Autónoma que contaba con el mayor número de centros en los que se impartió el Bachillerato a distancia (96 centros). Le seguían en número Canarias (22 centros), Galicia (17 centros), la Comunidad de Madrid (14 centros) y Castilla y León (10 centros), (véase la **figura C3.2.19**).

Asimismo, el número de centros que impartían Bachillerato a distancia en el conjunto del territorio nacional experimentaba un crecimiento del 13,3 % con respecto al curso 2013-2014 (166 centros en el curso 2013-2014, frente a 188 centros en 2022-2023) (véase la **figura C3.2.20**).

Unidades en régimen ordinario

Cuando se desciende a la unidad escolar como base de análisis, se advierte que en el curso 2022-2023 funcionaban 25.435 unidades de Bachillerato en régimen ordinario, de las que 17.933 eran de centros públicos (70,5 %), 2.550 (10,0 %) estaban financiadas con fondos públicos en centros privados y 4.952 (19,5 %) se encontraban en centros privados sin concierto o subvención.

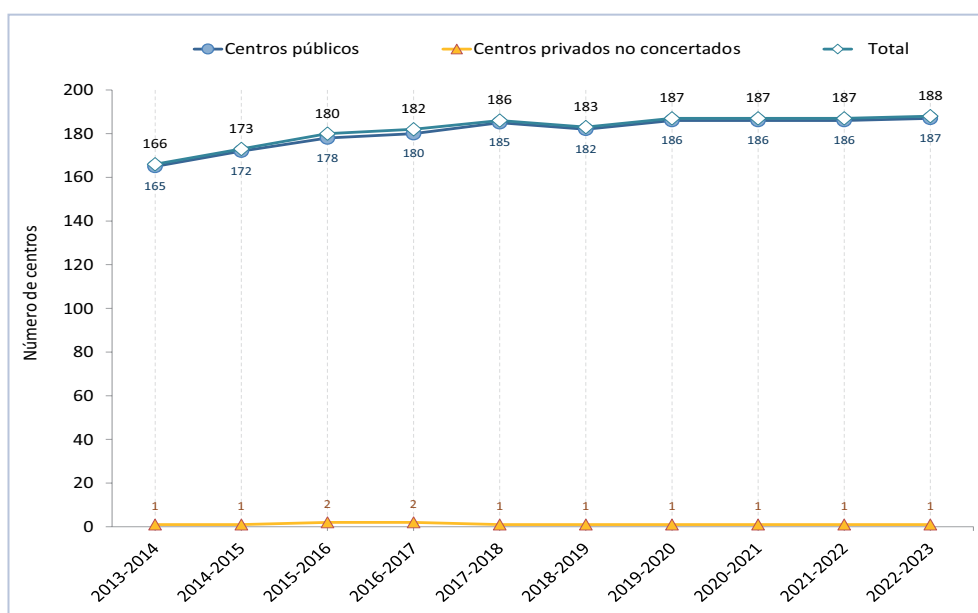
Figura C3.2.19¹
Centros que imparten Bachillerato a distancia según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. No hay centros privados concertados que impartan este tipo de enseñanza.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C3.2.20¹
Evolución del número de centros que imparten Bachillerato a distancia, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023

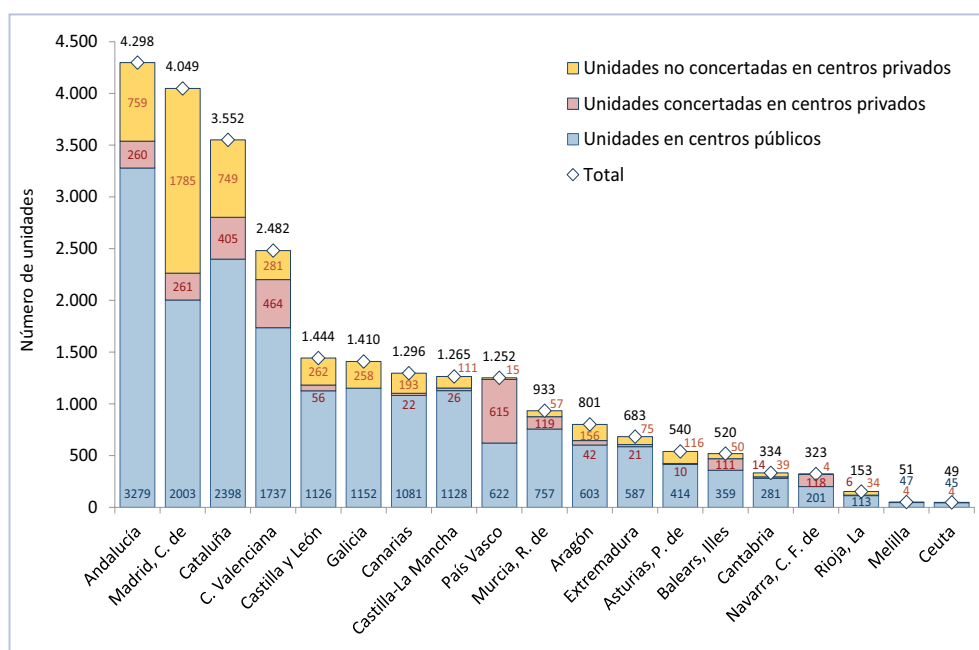


1. No hay centros privados concertados que impartan este tipo de enseñanza.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

Figura C3.2.21
Unidades de Bachillerato en régimen ordinario según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La distribución de estos grupos de Bachillerato por Comunidades y Ciudades Autónomas se muestra en la **figura C3.2.21**, donde aparecen desagregados los datos en cada uno de los territorios por titularidad del centro y financiación de la enseñanza. En todos los territorios, excepto el País Vasco, las unidades en centros públicos superaban el 50 % y estaban por encima del 80 % en 6 Comunidades y las Ciudades Autónomas: Castilla-La Mancha (89,2 %), Extremadura (85,9 %), Cantabria (84,1 %), Canarias (83,4 %), Galicia (81,7 %), la Región de Murcia (81,1 %), Ciudad Autónoma de Melilla (92,2 %) y Ciudad Autónoma de Ceuta (91,8 %). En 4 Comunidades Autónomas las unidades en centros privados no concertadas superaban el 20 %: la Comunidad de Madrid (44,1 %), La Rioja (22,2 %), Principado de Asturias (21,5 %) y Cataluña (21,1 %).

El análisis de la evolución del número de unidades de Bachillerato a lo largo de los diez últimos cursos se refleja en la **tabla C3.2.4**. El número de unidades en centros públicos varió porcentualmente poco entre 2013-2014 y 2019-2020, curso a partir del cual la variación aumentó hasta alcanzar en 2021-2022 con respecto a 2013-2014 el 13,2 % y descendiendo al 12,7 % en el último curso analizado. La evolución en los 10 años analizados fue del 11,3 % en los centros públicos, 20,8 % en los privados no concertados y las unidades en centros privados concertados aumentaron en menor medida (un 8,1 %).

Tabla C3.2.4
Índice de variación del número de unidades de Bachillerato en régimen ordinario por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023 (curso 2013-2014=100)

	Curso 2014-2015	Curso 2016-2017	Curso 2019-2020	Curso 2021-2022	Curso 2022-2023
Unidades en centros públicos	100,4	103,3	104,3	112,9	111,3
Unidades concertadas en centros privados	100,2	100,8	105,4	108,4	108,1
Unidades no concertadas en centros privados	99,9	104,8	109,6	117,2	120,8
Total	100,3	103,3	105,4	113,2	112,7

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Centros que imparten Formación Profesional

Las enseñanzas de Formación Profesional, en el curso 2022-2023, se ofertaban en 4.022 centros docentes. De ellos, 2.207 impartían Ciclos Formativos de Grado Básico, 3.073 enseñanza presencial de Grado Medio, 2.754 enseñanza presencial de Grado Superior, 79 Cursos de Especialización para titulados de Grado Medio y en 254 para titulados de Grado Superior. Con respecto al régimen a distancia, los Ciclos Formativos de Grado Medio se impartían en 292 centros y en 498 los de Grado Superior. En el curso de referencia hubo 2 centros que impartieron Cursos de Especialización para titulados de Grado Superior a distancia.

Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Básico

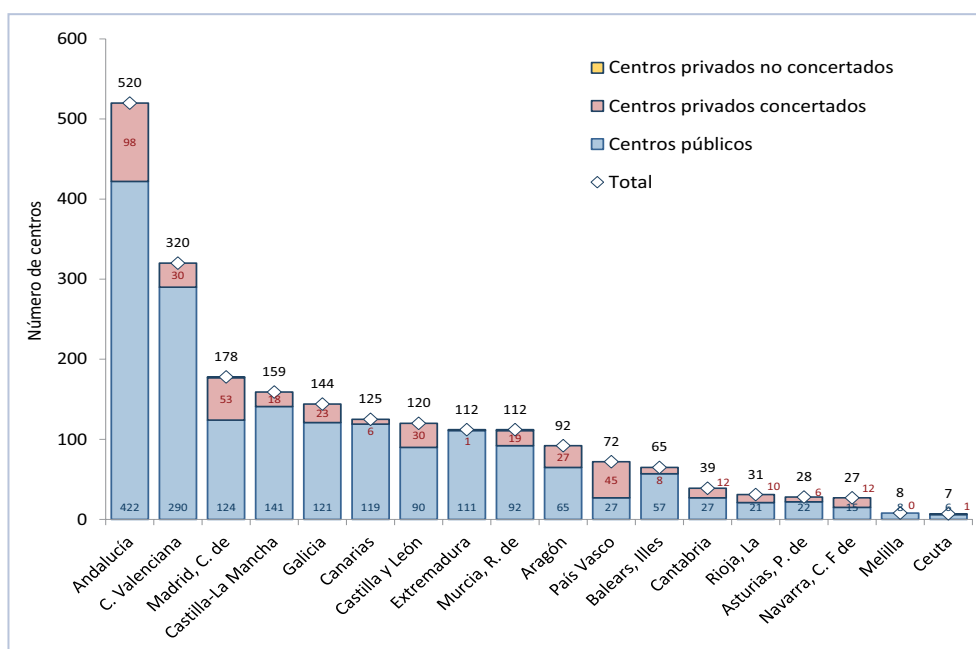
Durante el curso 2022-2023, se impartían Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Básico en 2.207 centros docentes en España, de los que el 85,7 % eran públicos (1.806 centros), el 14,3 % eran privados concertados (399 centros) y el 0,1 % eran privados no concertados (2 centros).

La **figura C3.2.22** muestra el detalle de la distribución territorial de los centros que impartían Formación Profesional de Grado Básico, por titularidad de centro y tipo de financiación en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Destacaron Andalucía con 520 centros (23,6 % del total nacional) y la Comunitat Valenciana con 320 centros (14,5 %), seguidas de la Comunidad de Madrid con 178 centros (8,1 %) y Castilla-La Mancha con 159 centros (7,2 %), sumando entre estas cuatro Comunidades Autónomas el 53,3 % del total del Estado.

En cuanto al régimen de titularidad de los centros que impartían estas enseñanzas se observa que todas las Comunidades Autónomas se situaron por encima del 60 % de centros públicos, excepto el País Vasco (37,5 %) y la Comunidad Foral de Navarra (55,6 %).

Figura C3.2.22¹

Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Básico según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

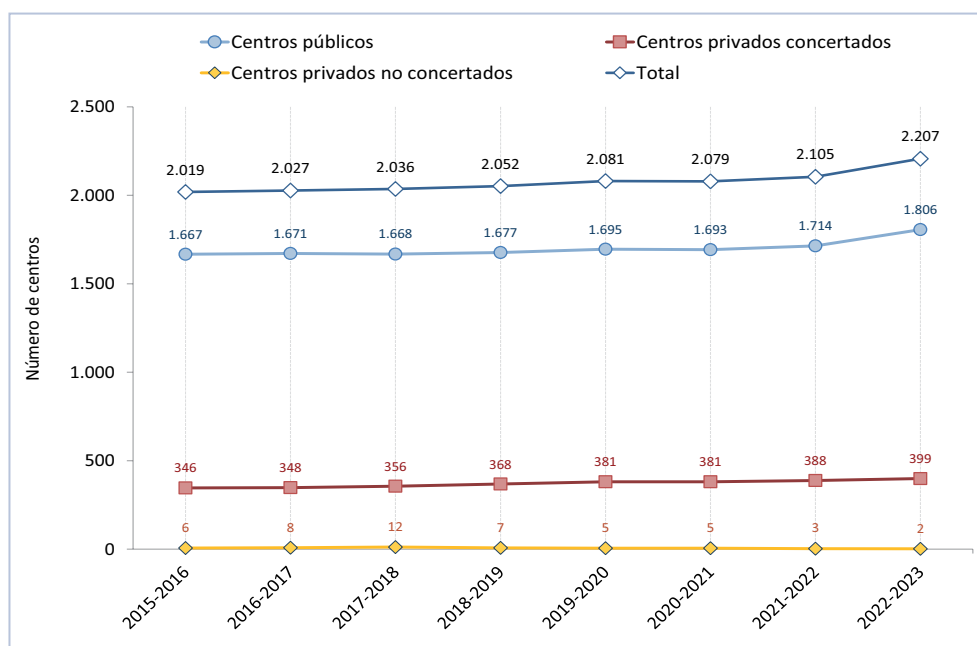


1. Incluye centros docentes y actuaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La **figura C3.2.23** presenta los datos de los centros que ofertaban Formación Profesional Básica desde el curso 2015-2016 hasta el curso 2022-2023 (debido a la implantación de la LOMLOE se produce un cambio en la denominación a Ciclos Formativos de Grado Básico). La evolución del número de centros en el periodo analizado muestra un balance positivo del 9,3 %, pasando de 2.019 centros a 2.207. Este incremento corresponde a 139 centros públicos (+8,3 %) y 53 centros más en el sector privado concertado (+15,6 %). El sector privado sin enseñanzas concertadas pierde 41 centros (-66,7 %).

Figura C3.2.23¹
Evolución del número de centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Básico por titularidad y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2015-2016 a 2022-2023



1. Incluye centros docentes y actuaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En cuanto al cómputo por unidades se observa que, durante el curso 2022-2023, funcionaban 6.368 unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Básico. La mayoría de las unidades correspondían a centros públicos, 5.038 (79,1%), a los centros privados concertados 1.320 unidades (20,7%) y tan solo 10 unidades no concertadas a centros privados (0,2%).

La **figura C3.2.24** muestra la distribución de los grupos de los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Básico 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.

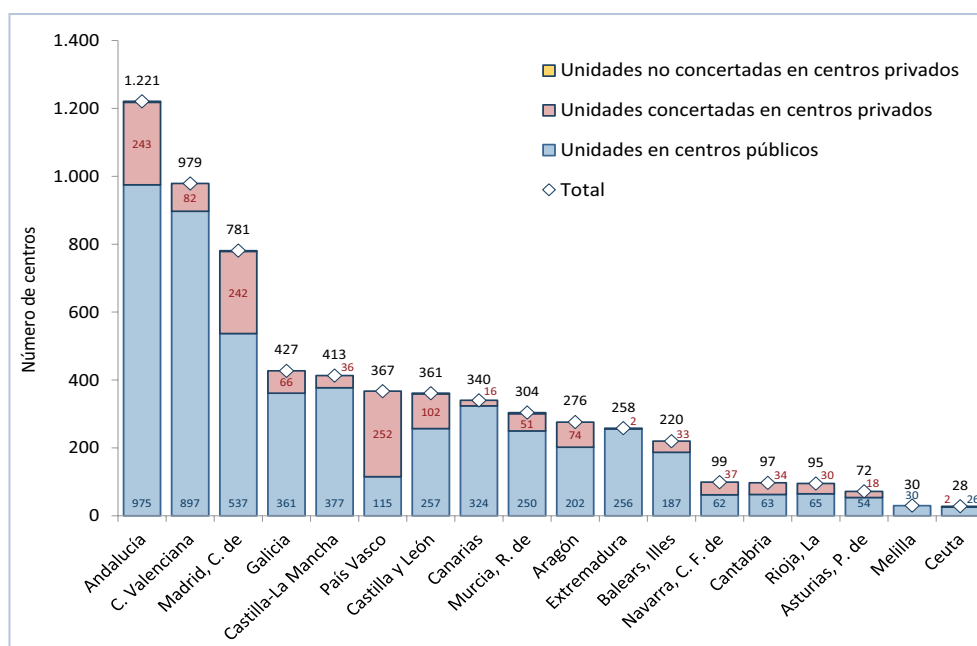
La **figura C3.2.25** presenta la evolución del número de unidades de Formación Profesional Básica desde el curso 2015-2016 a 2022-2023 (Formación Profesional del Grado Básico según la denominación dada en la LOMLOE). En el curso 2015-2016 se impartían estos estudios en 5.420 unidades. En 2022-2023 se observa que el número total de unidades se incrementó en 948 (+801 en centros públicos, +151 en centros privados concertados y se perdieron 4 centros privados no concertados). Esto supone un incremento del 17,5% en el número total de unidades y según la titularidad y la financiación de las enseñanzas, un +18,9% en la enseñanza pública, un +12,9% en la enseñanza privada concertada y una caída del -28,6% en la enseñanza privada sin enseñanzas concertadas.

Otros programas formativos de Formación profesional

Finalmente, en este apartado se analiza también la cuantificación de centros docentes en los que se implantaron durante el curso 2014-2015 otros programas de Formación Profesional, establecidos 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.

Figura C3.2.24¹

Unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Básico según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

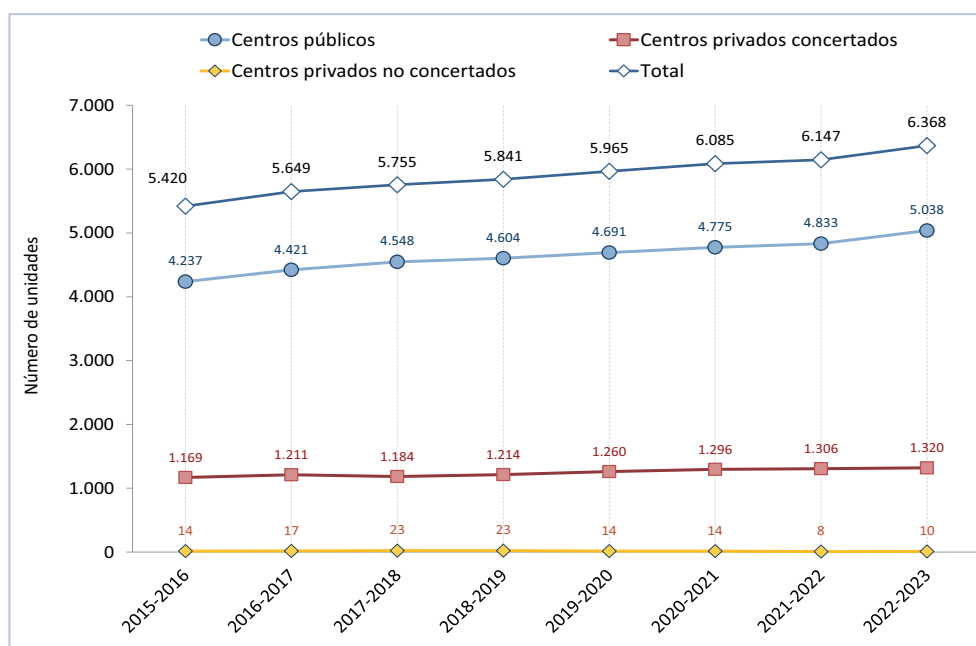


1. Incluye centros docentes y actuaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C3.2.25¹

Evolución del número de unidades que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Básico por titularidad y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2015-2016 a 2022-2023



1. Incluye centros docentes y actuaciones.

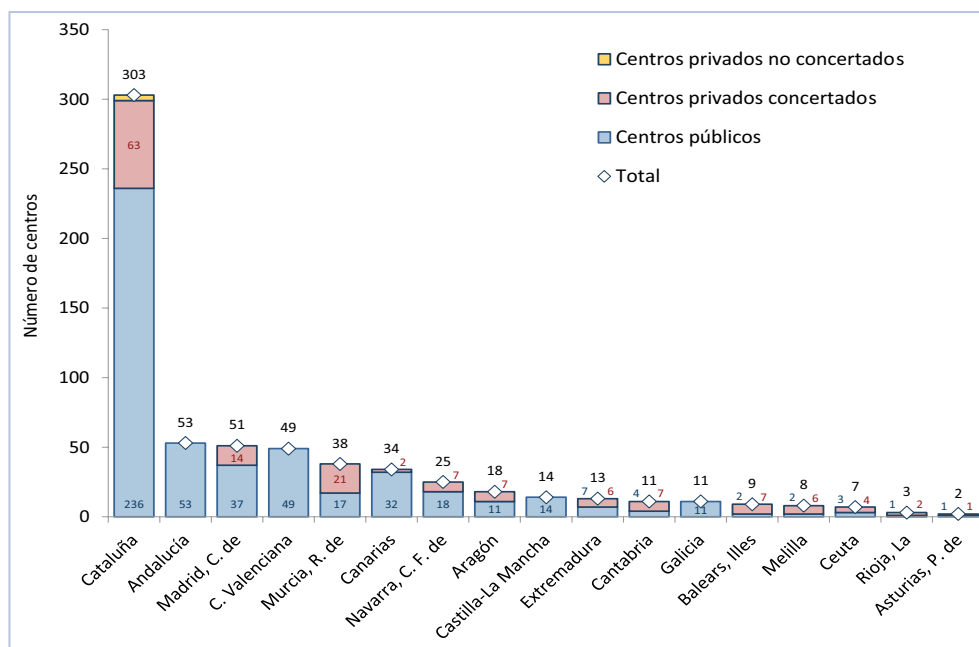
Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

Durante el curso 2022-2023, simultáneamente a la Formación Profesional de Grado Básico, se impartían otros programas formativos de Formación Profesional en 649 centros (498 centros públicos, 147 centros concertados y 4 centros privados no concertados). Se impartían en todas las Comunidades Autónomas excepto en Castilla y León y País Vasco. El 76,7 % de los centros donde se impartían estos programas eran de titularidad pública, mientras que el 22,7 % correspondía a centros privados concertados y el 0,6 % 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 C3.2.26**. Cataluña era la Comunidad Autónoma con mayor número de centros (303), lo que representaba el 46,7 % del total nacional, repartidos del siguiente modo: 236 centros públicos, 63 concertados y 4 privados no concertados. Le seguían a gran distancia Andalucía (53 centros), la Comunidad de Madrid (51 centros), la Comunitat Valenciana (49 centros), la Región de Murcia (38 centros), Canarias (34 centros) y la Comunidad Foral de Navarra (25 centros).

Figura C3.2.26^{1,2}
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 2022-2023



1. Incluye centros docentes y actuaciones.
2. Castilla y León y País Vasco no ofertan estos programas.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En cuanto al estudio por unidades en los centros educativos referido a esta opción formativa, se puede decir que en el periodo académico 2022-2023 funcionaban 1.245 unidades en España: 928 en centros públicos (74,5 %), y 317 unidades concertadas en centros privados (25,5 %). La **figura C3.2.27** 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.

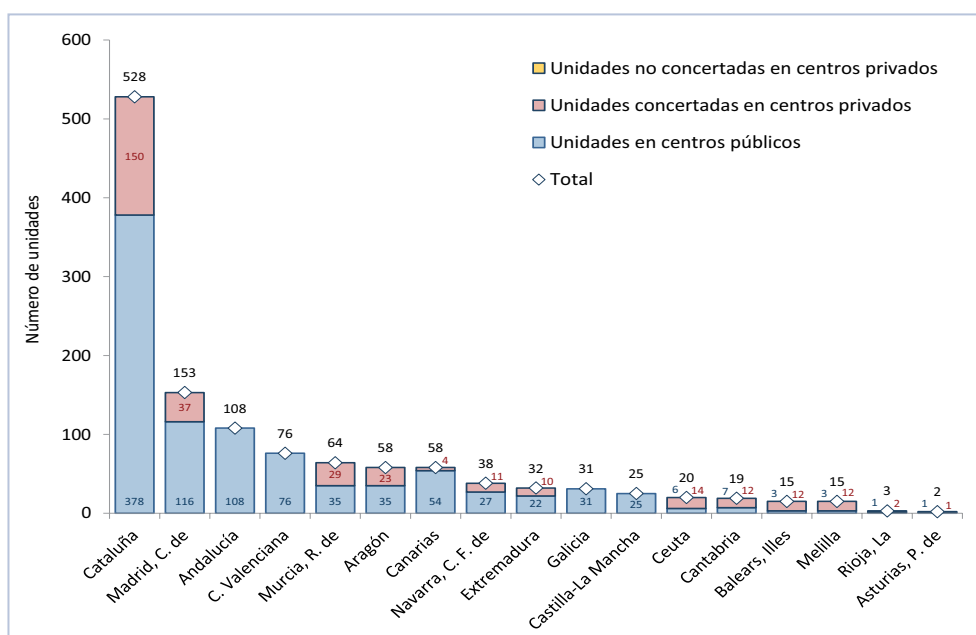
Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio

En modo presencial

Durante el curso 2021-2022, impartían Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en modo presencial 3.073 centros: 2.111 públicos (68,7 %), 570 privados concertados (18,5 %) y 392 privados no concertados (12,8 %).

Figura C3.2.27^{1,2}

Unidades de otros programas formativos de Formación Profesional según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. Incluye centros docentes y actuaciones.

2. Castilla y León y País Vasco no ofertan estos programas.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La **figura C3.2.28** presenta los centros que en el curso 2022-2023 ofertaban 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 siguió siendo mayor que la privada, salvo en la Comunidad de Madrid, donde la pública tenía un 47,6 %. Asimismo, se aprecia que más del 50 % de los centros que impartían Formación Profesional de Grado Medio en España se distribuían entre cuatro Comunidades Autónomas: Andalucía (666 centros), Cataluña (422 centros), la Comunitat Valenciana (353 centros) y la Comunidad de Madrid (290 centros).

Por otra parte, como se observa en la **figura C3.2.29**, en el periodo comprendido entre el curso 2013-2014 y el 2022-2023 el número de centros que impartían Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en la modalidad presencial aumentó en 385 centros, lo que en cifras relativas representa una variación de 14,3 %. En el caso de los centros públicos y de los centros privados concertados, en este periodo de diez cursos académicos, ambos experimentaron incrementos de 164 centros (8,4 %) y 55 centros (10,7 %), respectivamente; los centros privados no concertados que impartían estas enseñanzas profesionales experimentaron un crecimiento superior (166 centros, lo que en términos relativos supuso un incremento del 73,5 %).

A distancia

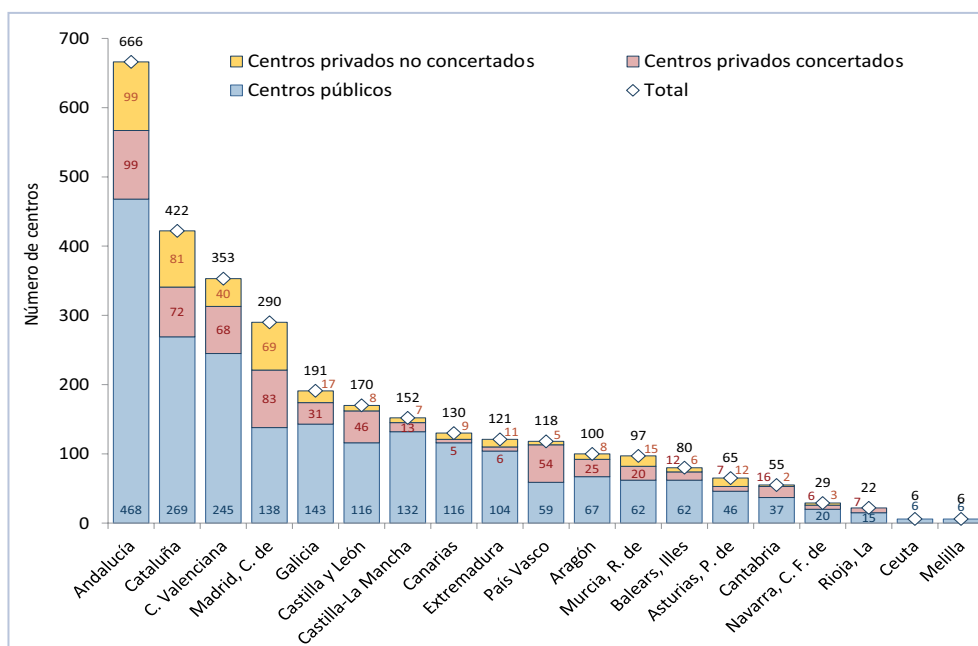
Durante el curso 2022-2023, 267 centros en España impartían Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio a distancia, de los que 148 eran centros públicos (55,4 %) y 119 centros privados no concertados (44,6 %).

La **figura C3.2.30** presenta el número de centros que en el curso 2022-2023 impartían Ciclos Formativos de Grado Medio a distancia en las distintas Comunidades Autónomas, desagregado por titularidad de centro y tipo de financiación de las enseñanzas. En la citada figura se aprecia que más de las tres cuartas partes (76,4 %) de los centros que ofertaron Formación Profesional de Grado Medio a distancia se distribuyeron entre siete Comunidades Autónomas: la Comunidad de Madrid, Canarias, Andalucía, Cataluña, Castilla y León, Castilla-La Mancha y Galicia.

A
B
C
D
E
F

Figura C3.2.28¹

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 2022-2023

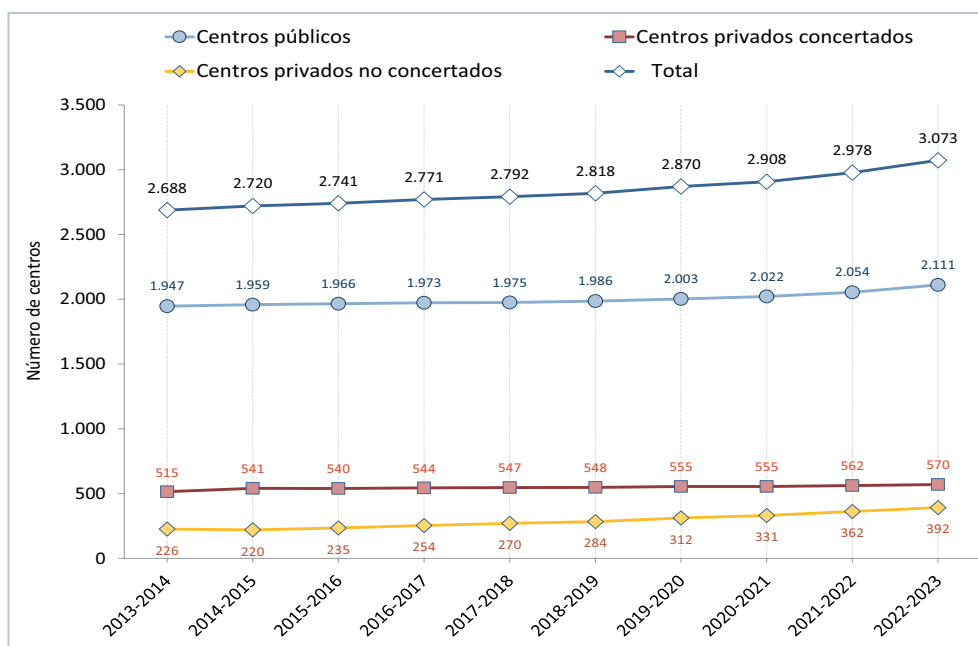


1. No se incluye los centros privados concertados con estudiantes exclusivamente de Formación en Centros de Trabajo.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C3.2.29

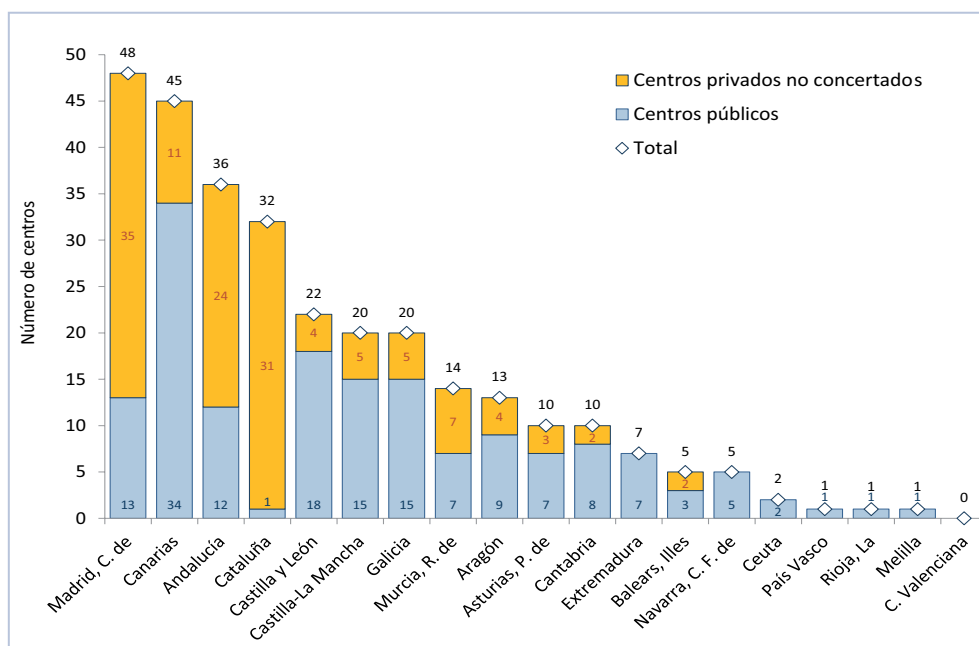
Evolución del número de centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en modo presencial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C3.2.30¹

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 2022-2023

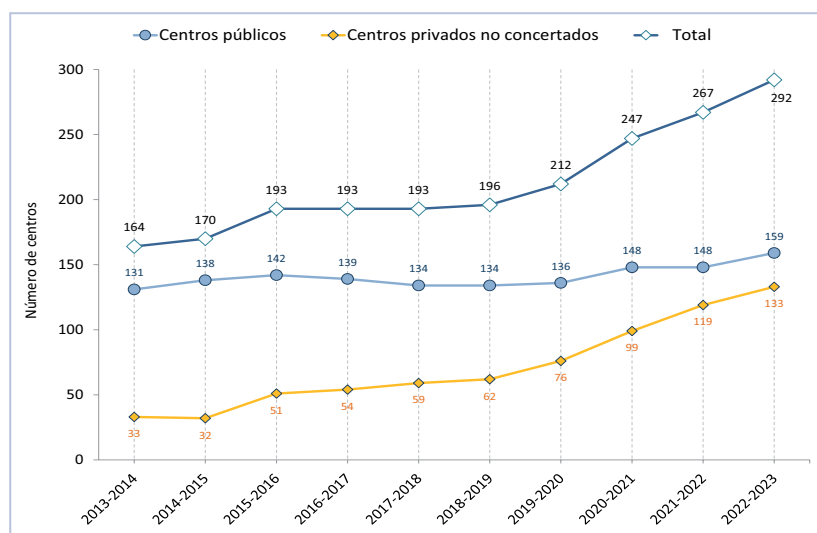


1. No hay centros privados concertados que impartan este tipo de enseñanza.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C3.2.31¹

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 2013-2014 a 2022-2023



1. No hay centros privados concertados que impartan este tipo de enseñanza.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El número de centros que ofrecen esta modalidad de enseñanza de Formación Profesional aumentó de forma considerable entre 2013-2014 y 2022-2023, (véase la **figura C3.2.31**). Como ya se ha indicado, esta modalidad se impartía mayoritariamente en centros de titularidad pública –no existían enseñanzas concertadas–, los centros privados con enseñanza no concertada se han ido aproximando a los públicos, pasando de 33 centros en el curso 2013-2014 a 133 centros en el curso de referencia de este INFORME. Globalmente, la variación relativa en el periodo considerado fue del +78,0 %, aumentando de 131 centros en el curso 2013-2014 a 292 centros en el curso 2022-2023.

Unidades en régimen ordinario

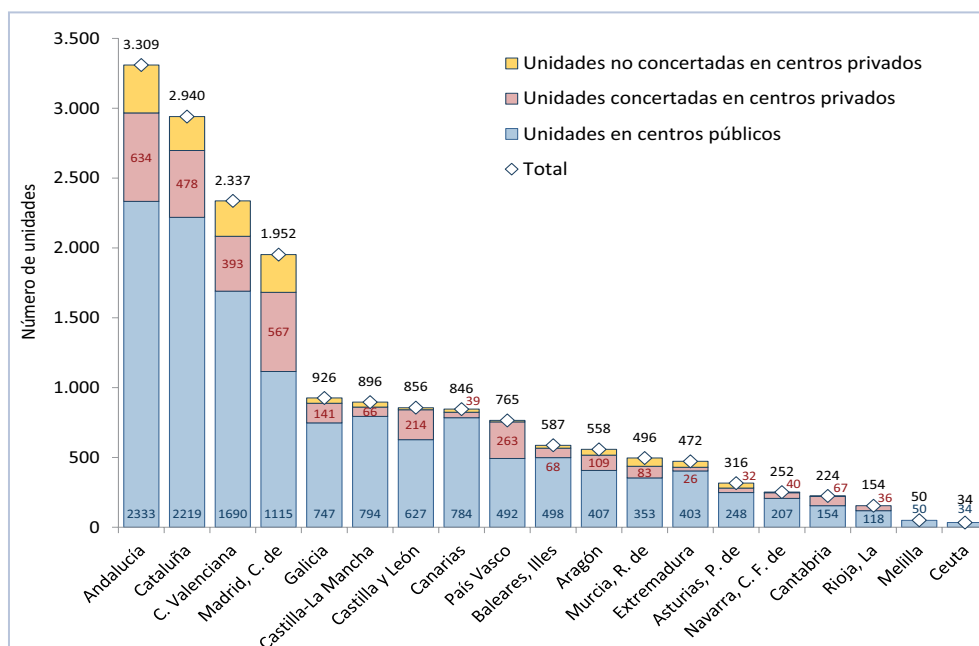
Si se desciende a la unidad escolar de estudiantes como elemento básico de cómputo, se aprecia que durante el curso 2022-2023 funcionaban 17.970 unidades de Ciclos de Formación Pro-

fesional de Grado Medio en régimen ordinario, de las que 13.273 unidades eran de centros públicos (73,9 %), 3.256 unidades (18,1 %) estaban financiadas con fondos públicos en centros privados y 1.441 unidades (8,0 %) 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 C3.2.32**, 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.

Figura C3.2.32

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 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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 estaban en funcionamiento a lo largo del curso 2022-2023, se llega a la conclusión de que las Ciudades Autónomas de Ceuta y de Melilla eran los únicos territorios en los que el 100 % de las unidades pertenecían a centros públicos. Asimismo, las Comunidades de Canarias (92,7 %), Castilla-La Mancha (88,6 %) y Extremadura (85,4 %), registraban 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 estaban: País Vasco (34,4 %), Comunidad de Madrid (29,0 %) y Cantabria (29,9 %).

Por último, en la **tabla C3.2.5** se analiza la evolución del número de unidades a lo largo de los diez últimos cursos académicos, desde 2013-2014 hasta 2022-2023. En ella se muestra una tendencia creciente sostenida en dicho periodo, que supuso un incremento global en cifras absolutas de 3.706 unidades y que, en términos relativos, representa un aumento del 26,0 %. 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, era de 2.444 unidades en centros públicos (22,6 %), 417 unidades concertadas en centros privados (14,7 %) y 845 unidades no concertadas en centros privados (141,8 %).

Tabla C3.2.5

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 2013-2014 a 2022-2023 (curso 2013-2014=100)

	Curso 2014-2015	Curso 2016-2017	Curso 2018-2019	Curso 2020-2021	Curso 2022-2023
Unidades en centros públicos	101,5	105,9	105,7	112,7	122,6
Unidades concertadas en centros privados	98,2	105,4	106,8	112,5	114,7
Unidades no concertadas en centros privados	136,4	127,3	149,3	171,0	241,8
Total	102,3	106,7	107,7	115,1	126,0

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

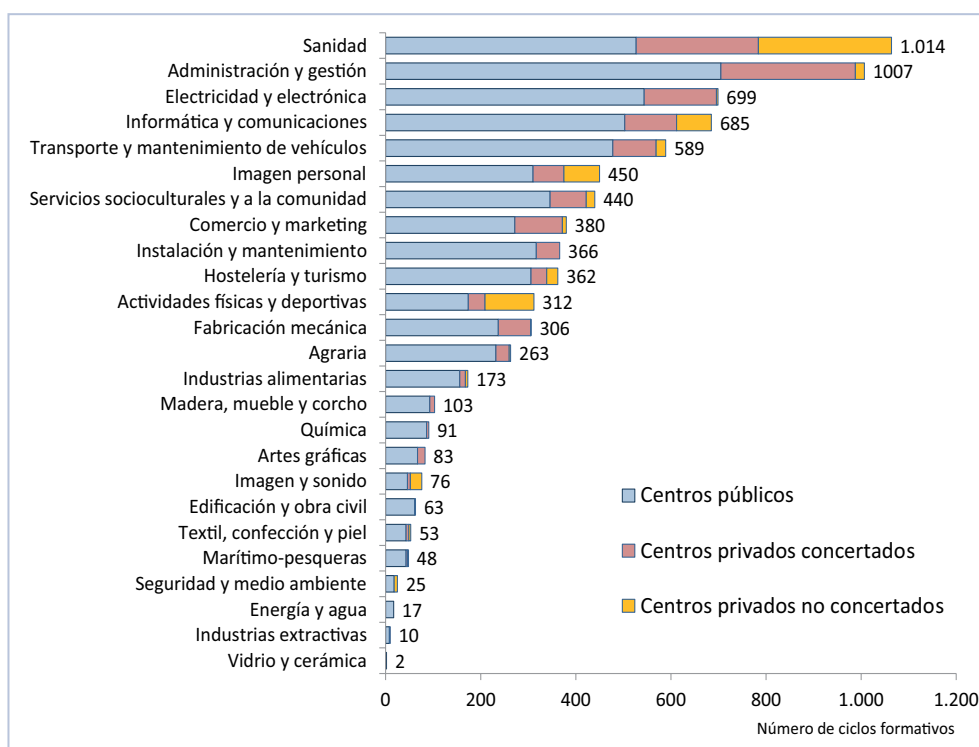
Según la familia profesional

En el curso 2022-2023 se impartían en España 7.667 Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio. Las familias profesionales de estos Ciclos más impartidas en todos los centros eran: «Sanidad» (1064); «Administración y gestión» (1007 ciclos); «Electricidad y electrónica» (699 ciclos); «Informática y comunicaciones» (685 ciclos); y «Transporte y mantenimiento de vehículos» (589 ciclos).

La **figura C3.2.33** muestra el número de centros docentes de todo el territorio nacional que ofrecían los diferentes Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en el curso 2022-2023, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas.

Figura C3.2.33¹

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 2022-2023



1. Cada ciclo formativo aparece contabilizado tantas veces como centros lo imparten.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

En la citada figura se aprecia que todas las familias profesionales se ofertaron mayoritariamente en el sector público. También se observa que el número de ciclos que se impartían en los centros privados concertados fue superior a los de los centros privados no concertados en la mayor parte de las familias. Algunas de las familias profesionales que se cursaban más en los centros privados no concertados que en los concertados fueron «Actividades físicas y deportivas», «Imagen personal», «Imagen y sonido» y «Sanidad».

Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior

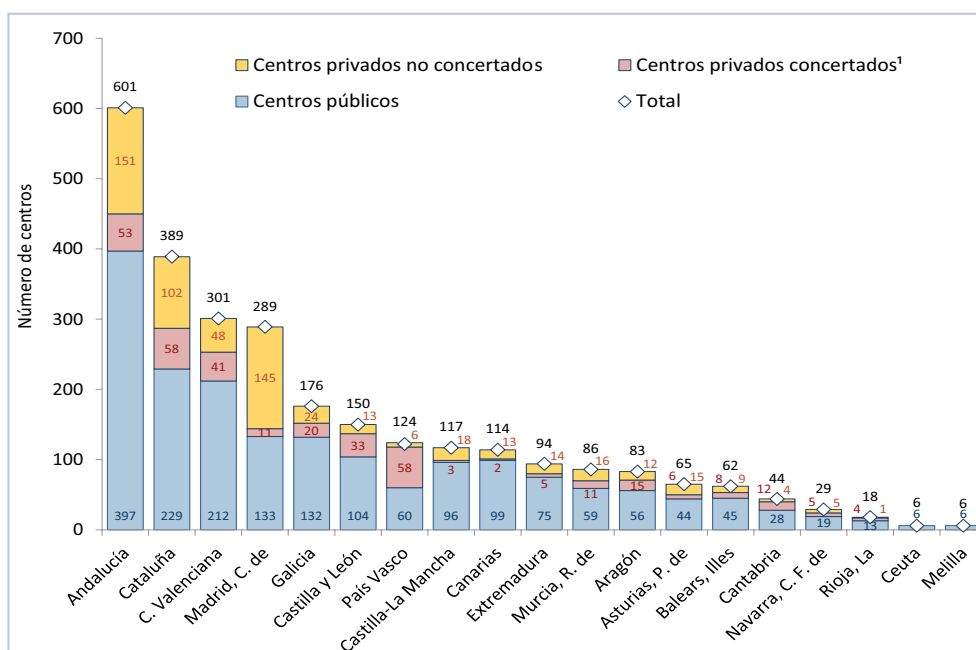
En modo presencial

Durante el curso 2022-2023 se impartían Ciclos Formativos de Grado Superior en modalidad presencial en 2.754 centros, 1.813 públicos (65,8 %), 345 privados concertados (12,5 %) y 596 privados no concertados (21,6 %). Estas cifras indican un mayor peso relativo (del 78,4 %) de la red financiada con fondos públicos.

La **figura C3.2.34** 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. En ella se observa que más del 50 % de los centros que impartían Formación Profesional de Grado Superior se distribuían entre cuatro Comunidades Autónomas: Andalucía (601 centros), Cataluña (389 centros), Comunitat Valenciana (301 centros) y Comunidad de Madrid (289 centros).

Figura C3.2.34'

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 2022-2023



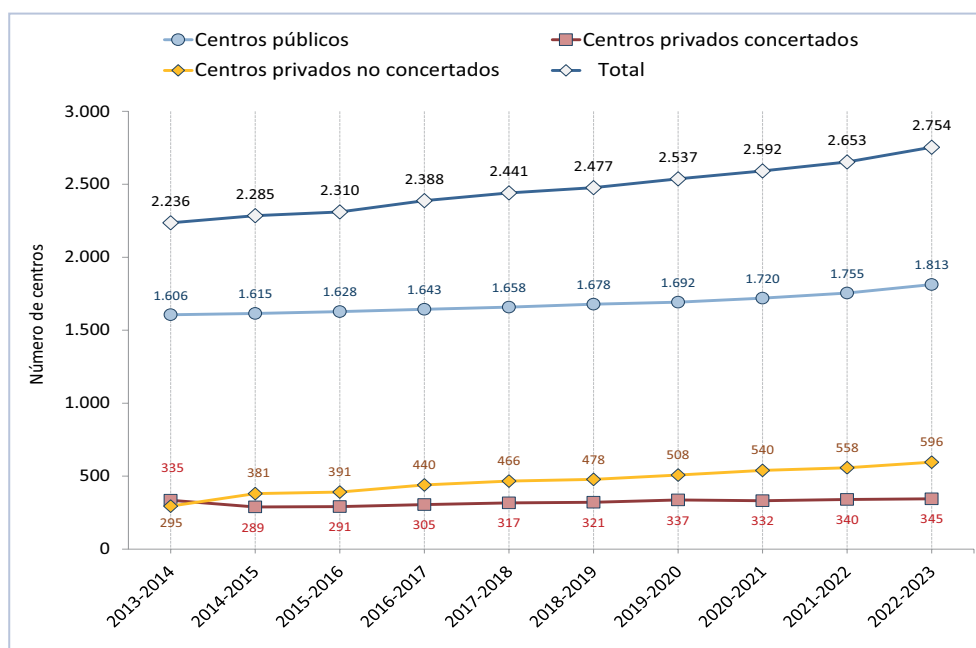
1. No se incluye los centros privados concertados con estudiantes exclusivamente de Formación en Centros de Trabajo.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En cuanto a su evolución a lo largo del último decenio (ver **figura C3.2.35**), el número de centros que impartían Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en la modalidad presencial ha experimentado un crecimiento relativo acumulado en todo el periodo del 23,2 %, con un aumento medio anual del 2,3 %. Asimismo, entre los cursos 2013-2014 y 2022-2023, mientras la red de centros financiada con fondos públicos se mantuvo estable con un ligero crecimiento medio anual del 1,4 % para la enseñanza pública y del 0,3 % para la enseñanza concertada, la red de centros privados no concertados creció anualmente un término medio un 8,1 %.

Figura C3.2.35

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 2013-2014 a 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A distancia

La modalidad a distancia de la Formación Profesional de Grado Superior se repartía entre los centros de titularidad pública: 242 centros públicos en el curso 2022-2023, lo que representaba el 48,6 % del total de centros y los centros privados con enseñanza no concertada que representaron, con sus 256 centros, un peso relativo del 51,4 %. No existían enseñanzas concertadas en esta modalidad.

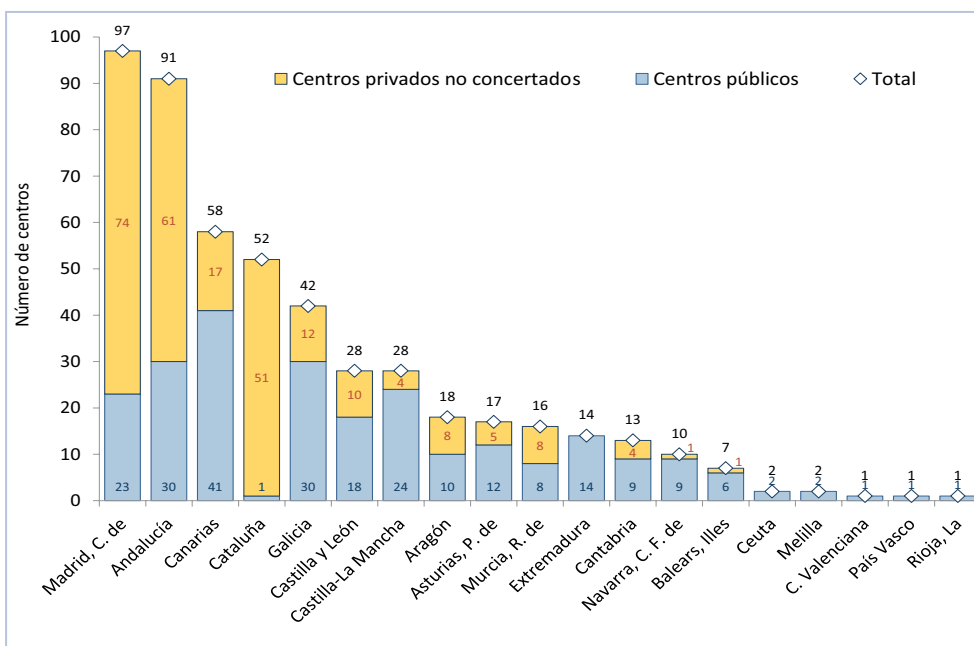
En la **figura C3.2.36** se muestra el número de centros que en el curso 2022-2023 impartían Ciclos Formativos de Grado Superior a distancia en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas, según la titularidad de centro y la financiación de las enseñanzas. Las Comunidades Autónomas con un mayor número de centros que en el curso de referencia ofrecieron estas enseñanzas eran: Comunidad de Madrid (97 centros), Andalucía (91 centros), Canarias (58 centros), Cataluña (52 centros), Galicia (42 centros), Castilla y León y Castilla-La Mancha (28 centros ambas). 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 98,1 % (51 de 52 centros son privados), Comunidad de Madrid con el 76,3 % (74 centros de 97), Andalucía con el 67,0 % (61 de 91 centros) y Región de Murcia con el 50,0 %, (8 de 15 centros); en el resto de las Comunidades Autónomas la presencia de la red pública era mayoritaria.

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 C3.2.37**). En particular, los centros privados no concertados que ofertaron estas enseñanzas han pasado de 58 centros en el curso 2013-2014 a 256 centros en el curso 2022-2023, situándose por encima de los centros públicos. En conjunto, la variación relativa en el periodo considerado es de 133,8 %, de un total de 213 centros en el curso 2013-2014 a 498 centros en el curso 2022-2023. Ello refleja una tendencia acentuada de aprovechamiento de esta modalidad de enseñanza que no resta potencial a la modalidad presencial, sino que la complementa.

A
B
C
D
E
F

Figura C3.2.36¹

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 2022-2023

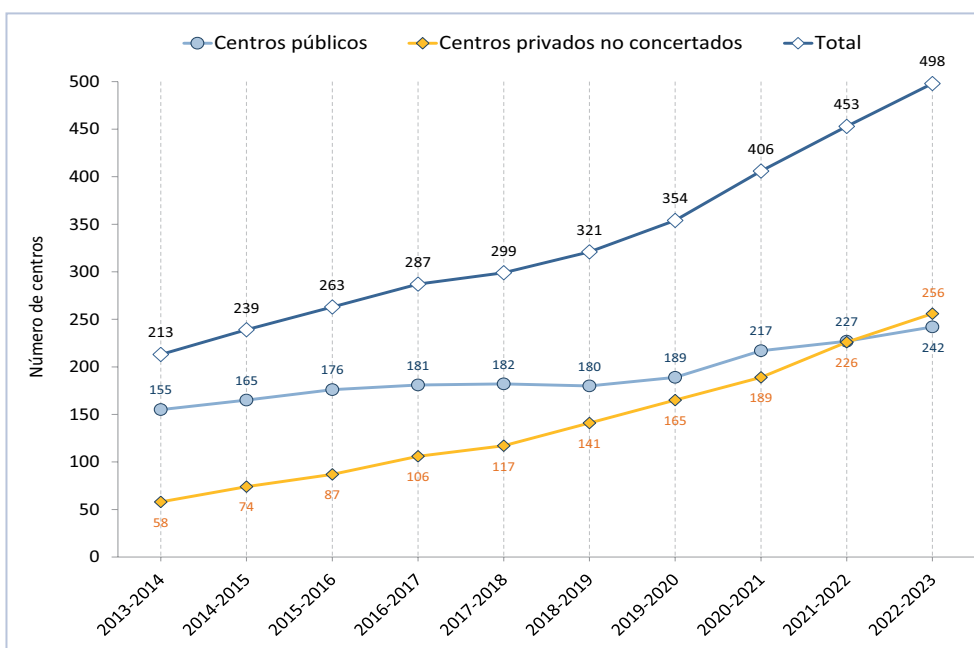


1. No hay centros privados concertados que impartan este tipo de enseñanza.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C3.2.37¹

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 2013-2014 a 2022-2023



1. No hay centros privados concertados que impartan este tipo de enseñanza.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Unidades en régimen ordinario

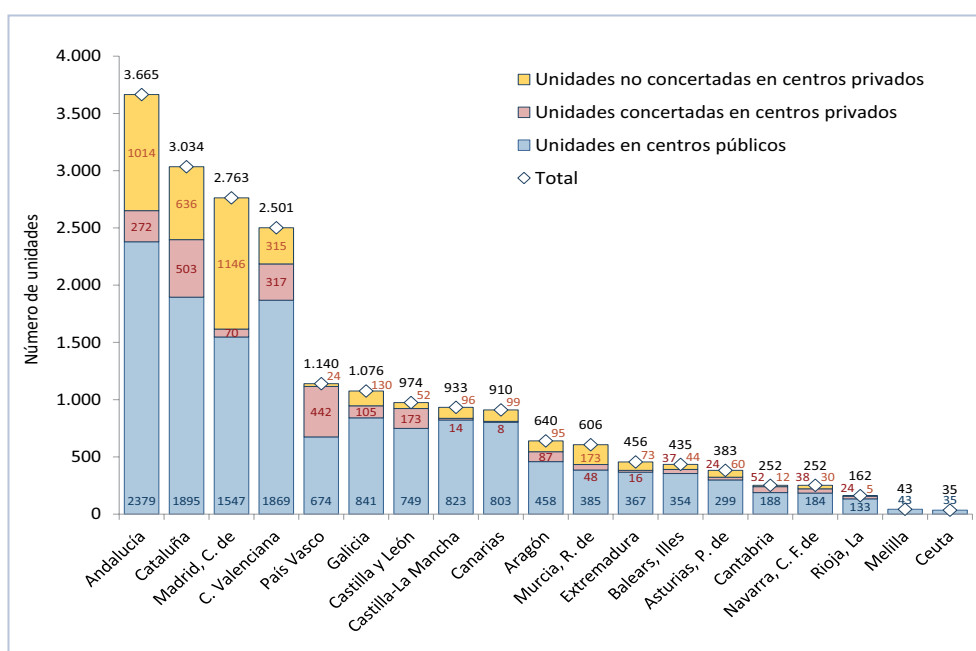
Cuando se analiza el número de unidades o grupos de estudiantes se advierte que, en el curso 2022-2023, funcionaban 20.260 unidades de Ciclos de Formación Profesional de Grado Superior en régimen ordinario, de los que 14.026 eran de centros públicos (69,2 %), 2.230 (11,0 %) estaban financiados con fondos públicos a centros privados y 4.004 (19,8 %) unidades eran de centros privados sin concierto o subvención.

La distribución de estos grupos por Comunidades y Ciudades Autónomas se refleja en la **figura C3.2.38**, 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 2022-2023, 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 (97,9 %), La Rioja (96,9 %), Cantabria (95,2 %) y Castilla y León (94,7 %), donde el porcentaje de unidades en este tipo de centros educativos financiados con fondos públicos superaba el 90 %. En el resto de los casos, el porcentaje de centros públicos estaba por encima del 50 %.

Como dato significativo, cabe señalar que el País Vasco tenía un 38,8 % de unidades en centros privados concertados y la Comunidad de Madrid un 41,25 % en centros privados no concertados.

Figura C3.2.38

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 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La evolución del número de unidades de Ciclos Formativos de Grado Superior en régimen ordinario muestra una tendencia al alza al pasar de 13.147 unidades en el curso 2013-2014 a 20.260 en el curso 2022-2023, que en términos relativos supone un incremento del 54,1 % (39,8 % en la enseñanza pública, en la privada concertada un 15,5 % y en la enseñanza privada no concertada un 237,9 %), (ver la **tabla C3.2.6**).

Tabla C3.2.6
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 2013-2014 a 2022-2023 (curso 2013-2014=100)

	Curso 2014-2015	Curso 2016-2017	Curso 2018-2019	Curso 2020-2021	Curso 2022-2023
Unidades en centros públicos	104,1	111,4	113,2	123,1	139,8
Unidades concertadas en centros privados	88,9	97,3	101,6	113,5	115,5
Unidades no concertadas en centros privados	146,4	185,6	231,2	284,4	337,9
Total	105,7	116,0	122,1	136,2	154,1

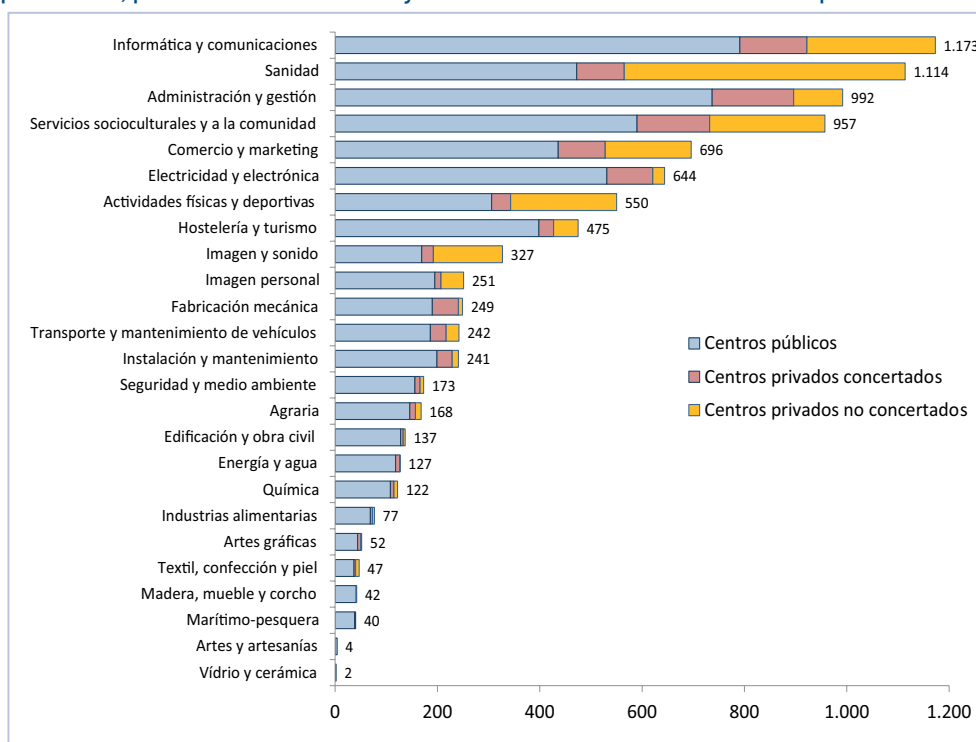
Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Según la familia profesional

En el curso 2022-2023 se impartían en España 8.902 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: «Informática y comunicaciones» (1.173); «Sanidad» (1.114 ciclos); «Administración y gestión» (992); «Servicios socioculturales y a la comunidad» (957); «Comercio y marketing» (696) y «Electricidad y electrónica» (644).

La **figura C3.2.39** 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 2022-2023, 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. En ella se aprecia que la presencia del sector público es mayoritaria en todas las familias profesionales, salvo en la de «Sanidad».

Figura C3.2.39¹
Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior que se imparten en los centros en España según la familia profesional, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2022-2023



1. Cada ciclo formativo aparece contabilizado tantas veces como centros lo imparten.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Como datos más significativos de la enseñanza privada y privada concertada, destacaban los Ciclos Formativos de «Sanidad» con 642 ciclos (93 en la concertada y 549 en la no concertada) lo que suponía el 57,6 % del total de ciclos impartidos. Le siguen las familias de «Imagen y sonido» con 158 ciclos (23 concertados y 135 privados), el 48,3 % del total y «Actividades físicas y deportivas» que concentró 244 ciclos (37 concertados y 207 privados), el 44,4 % del total.

Centros que imparten Cursos de Especialización

Durante el curso 2022-2023 se impartieron, de forma presencial, Cursos de Especialización para titulados de Grado Medio se cursaron en 79 centros (26 centros más que en el curso anterior) de los que 77 eran públicos y 2 privados; y para titulados de Grado Superior en 254 centros (111 más que en el curso 2021-2022) de los que 238 eran públicos y 16 de titularidad privada (ver **tabla C3.2.7**).

Al analizar los datos por Comunidades y Ciudades Autónomas mostrados en la **figura C3.2.40**, se observa que, en el curso 2022-2023, en todos los territorios hubo más centros que impartieron Cursos de Especialización para titulados de Grado Superior que para Grado Medio. Las Comunidades Autónomas con más oferta de estos estudios fueron Andalucía, Cataluña y el País Vasco.

A estas cifras hay que añadir 2 centros más que impartieron Cursos de Especialización para titulados de Grado Superior a distancia (1 centro público en Illes Balears y otro situado en La Rioja).

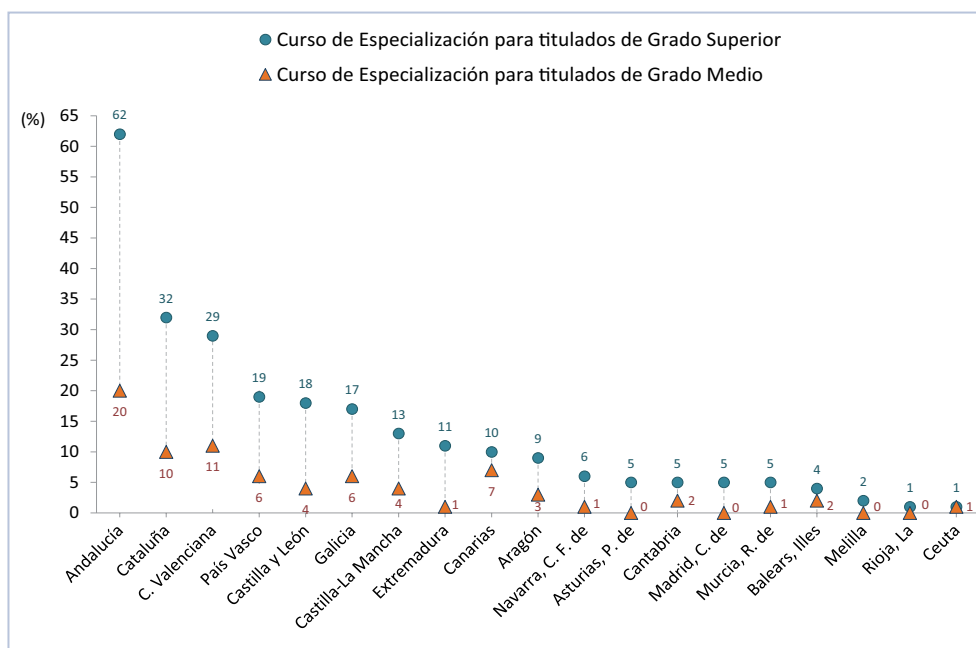
Tabla C3.2.7¹
Centros que imparten Cursos de Especialización en presencial según la enseñanza y la titularidad del centro, en España. Curso 2022-20231

	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
Cursos de Especialización para titulados de Grado Medio	77	2	79
Cursos de Especialización para titulados de Grado Superior	238	16	254

1. 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. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C3.2.40
Centros que imparten Cursos de Especialización en presencial según la enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Centros que imparten Formación Profesional dual

La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional establece en su artículo 55³⁸⁶ el carácter dual de la Formación Profesional. Esta modalidad combina los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro educativo, distribuyendo la formación entre ambos ámbitos.

En España, en el curso 2022-2023, 1.501 centros ofertaban Formación Profesional en la modalidad dual, de los que 1.123 (el 74,8 %) eran centros públicos y 378 (el 25,2 % restante) eran centros de titularidad privada. El número de centros que impartían Ciclos Formativos de FP de Grado Básico de carácter dual ascendía a 119 (74,8 % públicos y 25,2 % privados); 981 centros ofrecían Ciclos de Grado Medio en modalidad dual (76,9 % públicos y 23,1 % privados) y 1.132 los ofrecían de Grado Superior (75,1 % públicos y 24,9 % de titularidad privada) (ver **tabla C3.2.8**). Respecto a los Cursos de Especialización, en 7 centros se impartían estos estudios para los titulados de Grado Superior y 1 para los titulados de Grado Medio.

Tabla C3.2.8¹

Número de centros que imparten Formación Profesional en modalidad dual según la enseñanza y la titularidad del centro, en España. Curso 2022-2023

	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
Ciclos Formativos de Grado Básico	89	30	119
Ciclos Formativos de Grado Medio	754	227	981
Ciclos Formativos de Grado Superior	850	282	1.132
Cursos de Especialización para titulados de Grado Medio	1	0	1
Cursos de Especialización para titulados de Grado Superior	7	0	7

1. 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. Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Las **figuras C3.2.41, C3.2.42 y C3.2.43** muestran el número de centros que impartía Ciclos Formativos en dual en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas durante el curso 2022-2023.

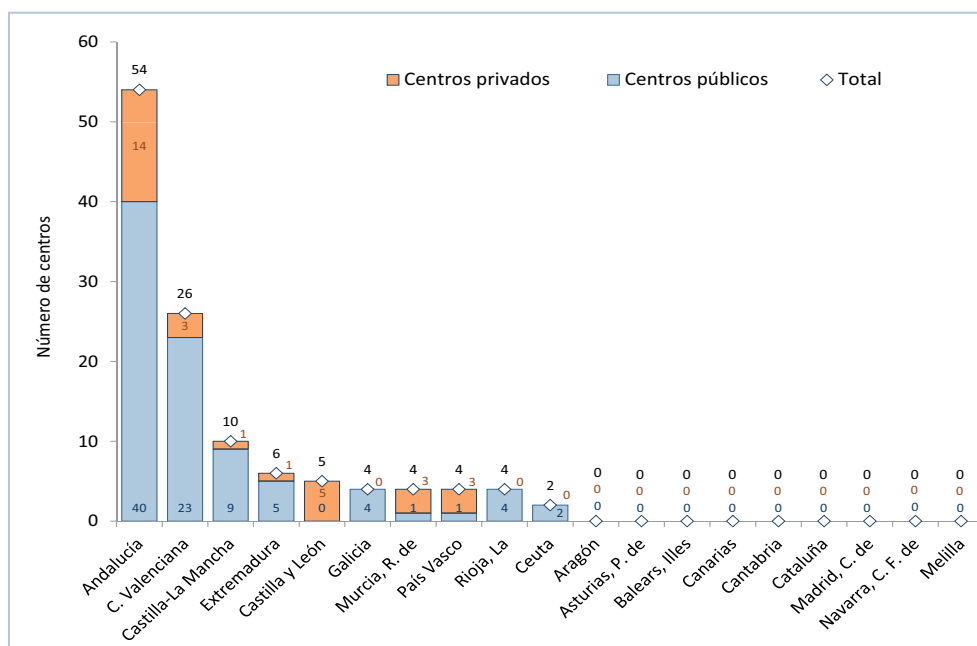
Los Ciclos Formativos de Grado Básico dual se impartían en 9 Comunidades Autónomas (Andalucía, Comunitat Valenciana, Castilla-La Mancha, Extremadura, Castilla y León, Galicia, Murcia, País Vasco, La Rioja) y la Ciudad Autónoma de Ceuta (ver **figura C3.2.41**).

En las **figuras C3.2.42 y C3.2.43**, donde se muestran el número de centros que impartían Ciclos Formativos de Grado medio y Superior, respectivamente, se observa el mismo patrón. En todos los territorios ofertaban estas enseñanzas mayoritariamente los centros públicos frente a los de titularidad privada. Además, las Comunidades Autónomas con un mayor número de centros fueron Cataluña, Andalucía, Comunitat Valenciana y País Vasco.

386. <BOE-A-2022-5139 art. 55>

Figura C3.2.41¹

Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Básico en la modalidad dual según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

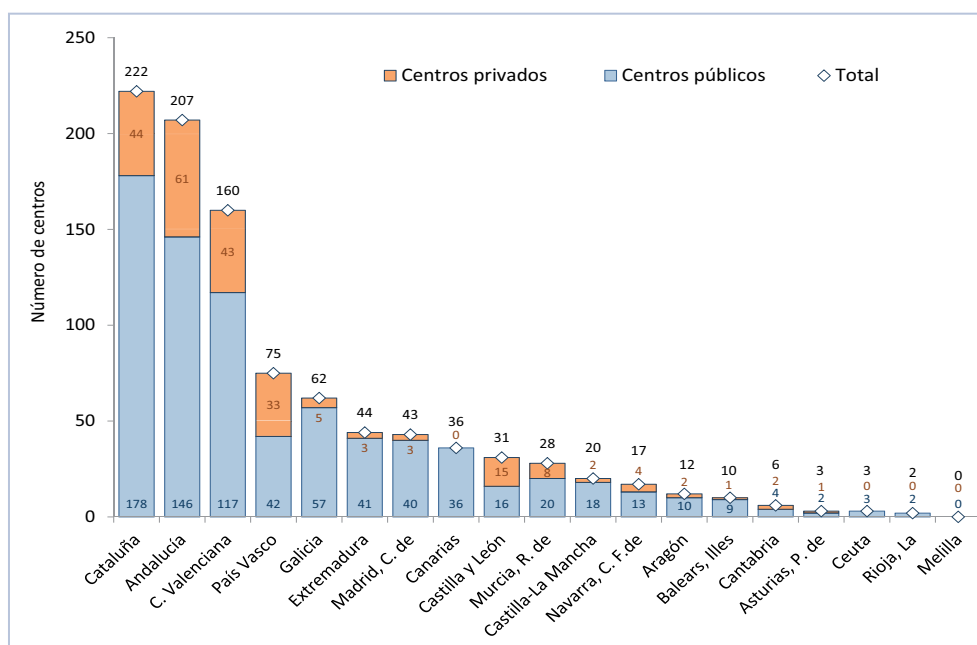


1. No se dispone de los datos de la desagregación de centros privados por «centros privados concertados» y «centros privados no concertados».

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

Figura C3.2.42¹

Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en la modalidad dual según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

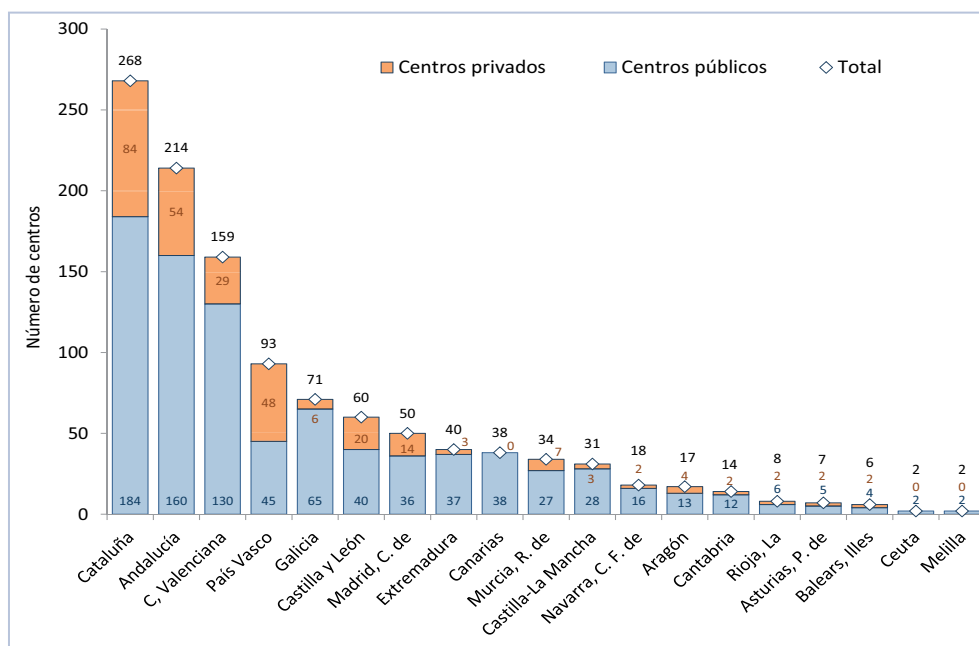


1. No se dispone de los datos de la desagregación de centros privados por «centros privados concertados» y «centros privados no concertados».

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

A
B
C
D
E
F

Figura C3.2.43¹
Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en la modalidad dual según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. 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 los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En total, en el curso 2022-2023 en los centros se impartieron, de forma dual, 135 Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Básico, 1.875 de Grado Medio y 2.791 de Grado Superior. En la **tabla C3.2.9** se muestra la distribución atendiendo a las familias profesionales.

Respecto a los 8 centros públicos que impartieron Cursos de Especialización en la modalidad dual estos se encontraban en la Comunitat Valenciana (1 centro para titulados de Grado Medio y 5 para Grado Superior) y Galicia y la región de Murcia (ambas con 1 centro para titulados de Grado Medio).

Tabla C3.2.9
Número de Ciclos Formativos de Formación Profesional impartidos en modalidad dual según la enseñanza y la familia profesional, en España. Curso 2022-2023

	Ciclos Formativos de FP Básica	Ciclos Formativos de Grado Medio	Ciclos Formativos de Grado Superior
Actividades físicas y deportivas	1	16	93
Administración y gestión	18	220	370
Agraria	19	100	60
Artes gráficas	2	21	23
Artes y artesanías	–	0	2
Comercio y marketing	5	153	272
Edificación y obra civil	4	29	55

Continúa

Tabla C3.2.9 (continuación)
Número de Ciclos Formativos de Formación Profesional impartidos en modalidad dual según la enseñanza y la familia profesional, en España. Curso 2022-2023

	Ciclos Formativos de FP Básica	Ciclos Formativos de Grado Medio	Ciclos Formativos de Grado Superior
Electricidad y electrónica	20	173	268
Energía y agua	–	12	52
Fabricación mecánica	13	115	158
Hostelería y turismo	11	85	113
Imagen personal	3	73	45
Imagen y sonido	–	4	43
Industrias alimentarias	7	60	37
Industrias extractivas	–	9	0
Informática y comunicaciones	9	97	384
Instalación y mantenimiento	1	133	142
Madera, mueble y corcho	5	36	22
Marítimo-pesquera	–	3	10
Química	–	29	80
Sanidad	–	134	130
Seguridad y medio ambiente	–	5	49
Servicios socioculturales y a la comunidad	8	113	269
Textil, confección y piel	1	18	7
Transporte y mantenimiento de vehículos	8	237	105
Vidrio y cerámica	–	0	2
Total	135	1.875	2.791

–. No existen ciclos de esta familia.

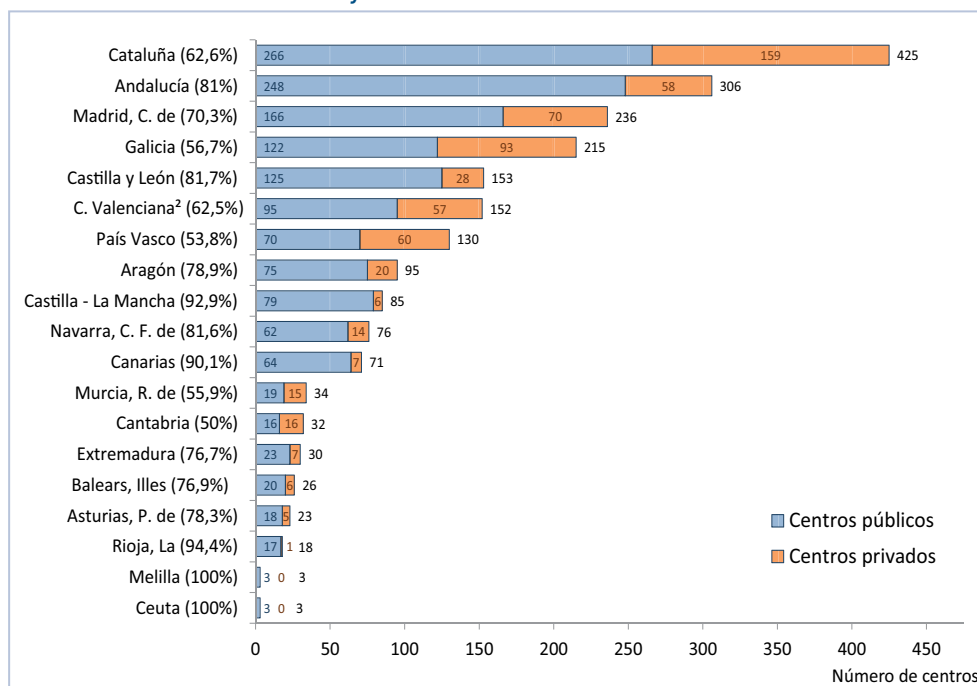
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

C3.3 Centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial

En el curso 2022-2023, 2.113 centros –1.491 públicos (70,6 %) y 622 privados (29,4 %)– impartieron Enseñanzas de Régimen Especial cuya clasificación, según enseñanzas y titularidad, se puede consultar en la **tabla C3.1.2**, y según su titularidad por Comunidades y Ciudades Autónomas en la **figura C3.3.1**. Se observa que más centros públicos que privados imparten estas enseñanzas.

En la **figura C3.3.2** se presenta el número de centros que impartían en el curso de referencia cada una de las Enseñanzas de Régimen Especial desglosado por titularidad (un mismo centro puede aparecer contabilizado varias veces, según las distintas enseñanzas que imparte). 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

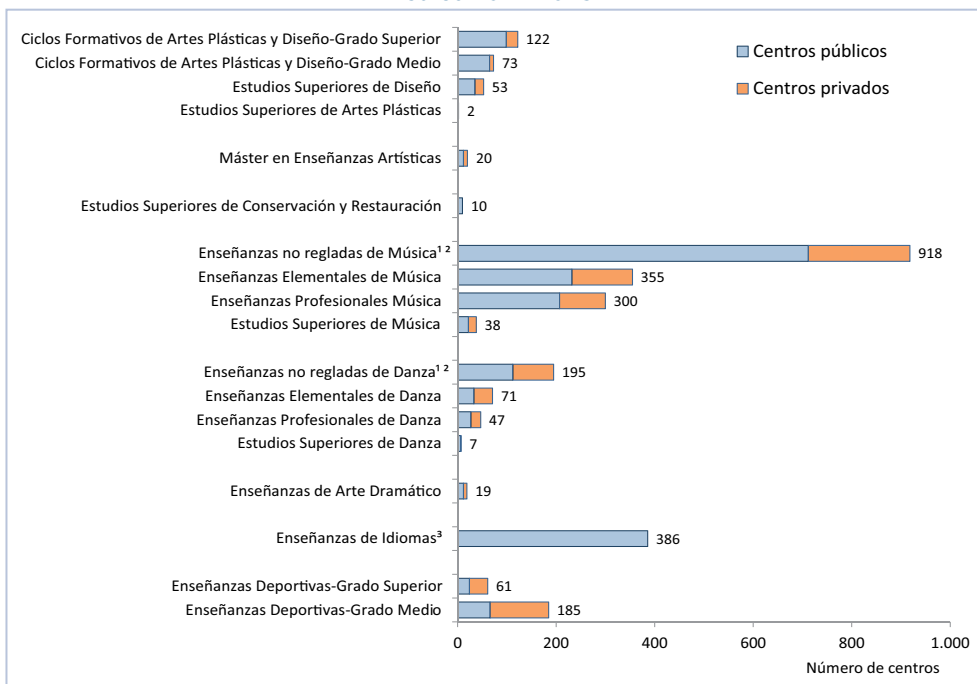
Figura C3.3.1
Clasificación de los centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. La cifra que se da entre paréntesis es el porcentaje de centros públicos.
2. No se dispone de información para la Comunitat Valenciana de las enseñanzas no regladas de Música y Danza.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C3.3.2
Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial en España, por enseñanza y titularidad del centro. Curso 2022-2023



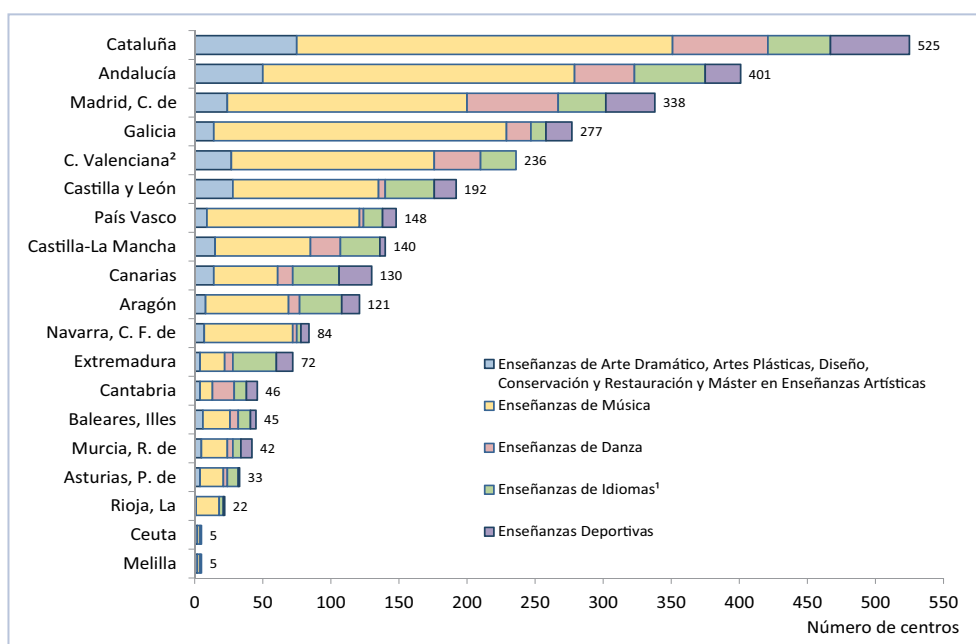
1. Enseñanzas no conducentes a títulos con validez académica o profesional, impartidas por escuelas reguladas por las Administraciones educativas.
2. No se dispone de la información de la Comunitat Valenciana.
3. Se incluyen las Escuelas Oficiales de Idiomas y las Aulas Adscritas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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 otro lado, la **figura C3.3.3** presenta el número de centros que impartieron Enseñanzas de Régimen Especial según el tipo de enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas en el curso 2022-2023. En ella se observa que, excepto en Extremadura y Cantabria, los centros más numerosos eran los que impartieron Enseñanzas de Música.

Figura C3.3.3
Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial según el tipo de enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



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

2. No se dispone de información para la Comunitat Valenciana de las enseñanzas no regladas de Música y Danza.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Centros que imparten enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño

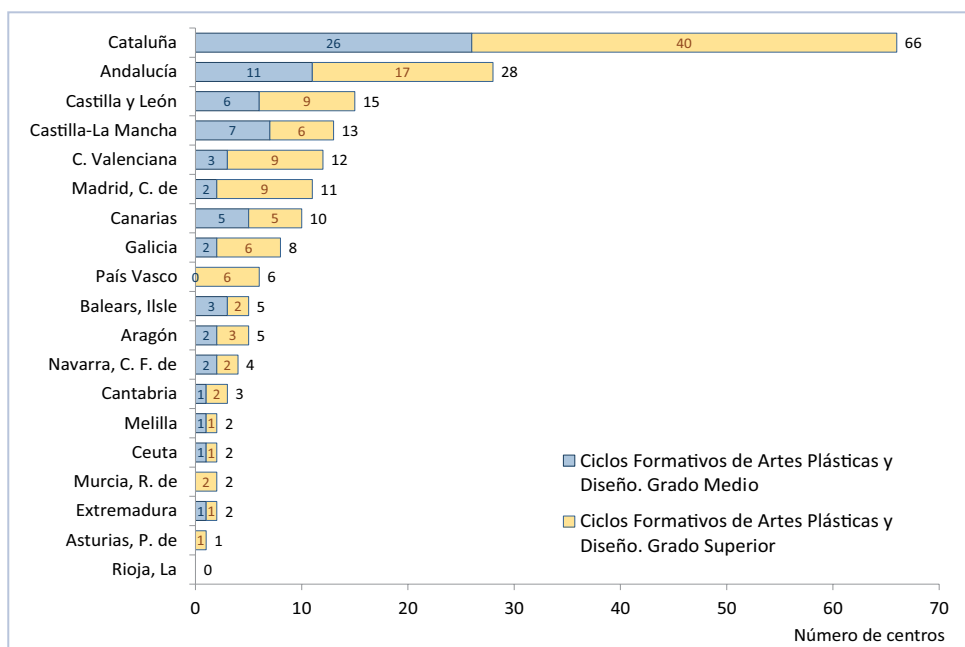
En las **figuras C3.3.4** y **C3.3.5** se representa la distribución de los centros que en el curso 2022-2023 impartían en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas las enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño, Conservación y Restauración de Bienes Culturales y el Máster en Enseñanzas Artísticas.

La **figura C3.3.4** 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 con 26 y 40 centros, y Andalucía con 11 y 17 centros que impartían este tipo de ciclos, respectivamente.

La distribución de centros por Comunidades y Ciudades Autónomas en los que se ofrecían los estudios superiores de Conservación y Restauración, Artes Plásticas, Diseño, así como la oferta educativa de Máster en Enseñanzas Artísticas, se muestra en la **figura C3.3.5**, y en ellas se observa que los Estudios Superiores de Diseño fueron las enseñanzas que se impartían en más centros.

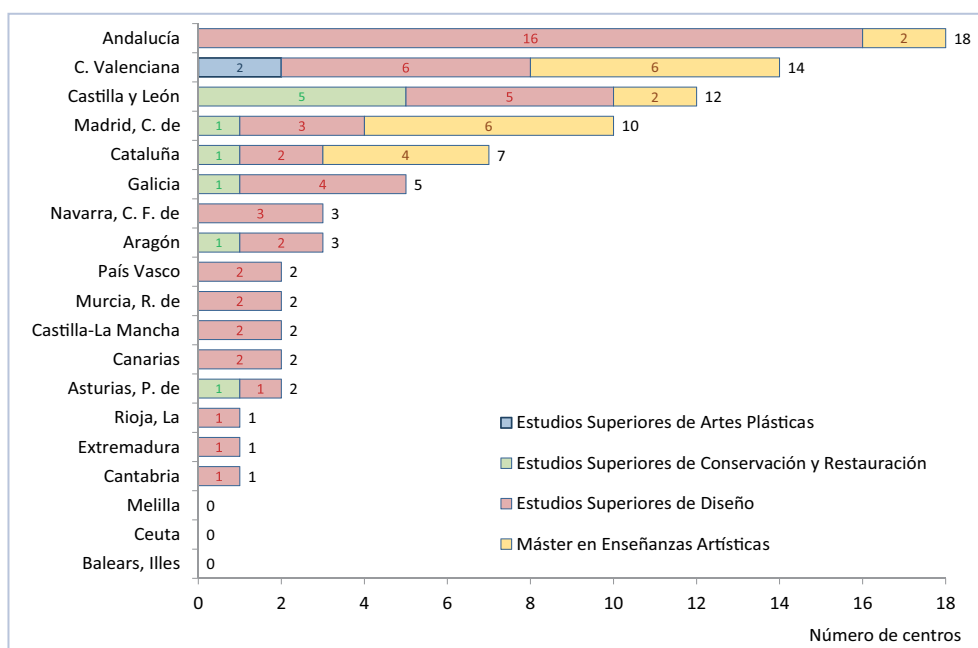
A
B
C
D
E
F

Figura C3.3.4
Número de centros que imparten Ciclos Formativos de Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial según el nivel educativo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C3.3.5
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 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A

B

C

D

E

F

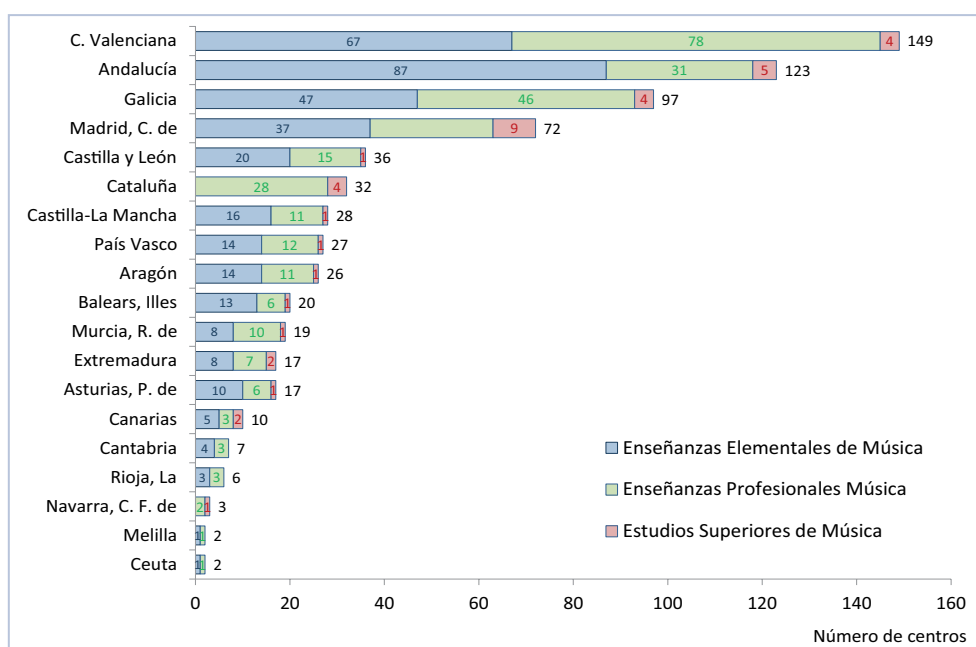
Centros que imparten enseñanzas de Música y Danza

Durante el curso 2022-2023, en el conjunto del territorio nacional, las Enseñanzas Elementales de Música se impartían en 355 centros, las Enseñanzas Profesionales en 300 centros y los Estudios Superiores de Música en 38 centros.

La **figura C3.3.6** presenta el número de centros en que 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. Las Comunidades Autónomas se encuentran ordenadas atendiendo al número total de centros que ofertaron estas enseñanzas. La Comunitat Valenciana es la Comunidad Autónoma con más centros que ofrecían estas enseñanzas, con un total de 149.

Respecto a las enseñanzas de Danza, en total 71 centros ofrecían Enseñanzas Elementales de Danza, 47 Enseñanzas Profesionales y 7 impartieron Estudios Superiores.

Figura C3.3.6
Enseñanzas regladas de Música. Número de centros que imparten cada enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



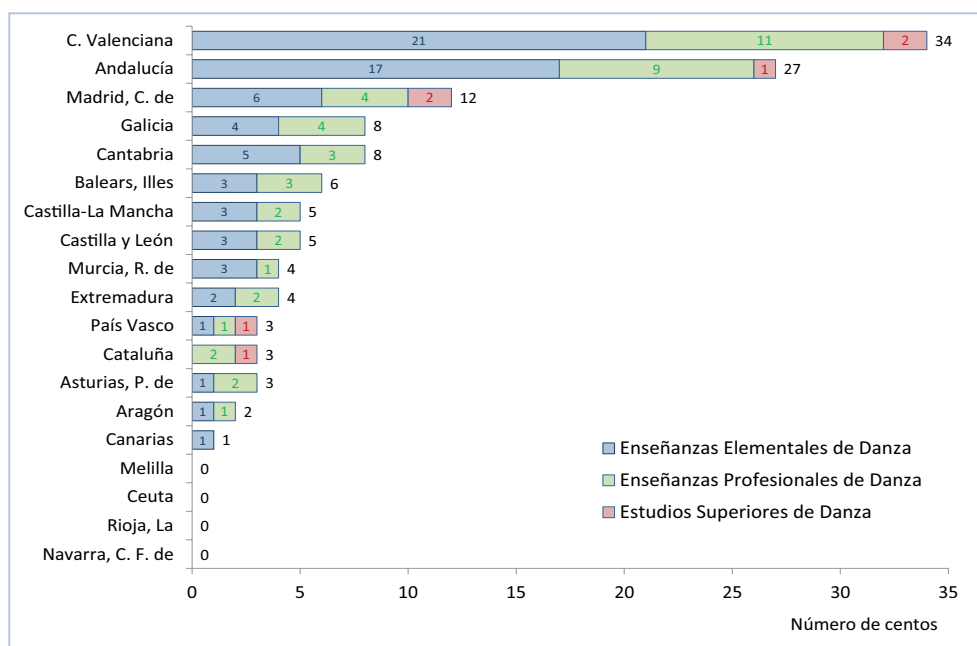
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La distribución del número de centros que ofertaron Enseñanzas Artísticas de Danza en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas se recoge en la **figura C3.3.7**. Al igual que en las enseñanzas regladas de Música, la Comunitat Valenciana fue el territorio en el que más centros impartían enseñanzas regladas de Danza (34 centros).

Finalmente, la **figura C3.3.8** muestra las Comunidades Autónomas que cuentan con centros en los que se impartían 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 ofertaban este tipo de enseñanzas correspondía a Cataluña.

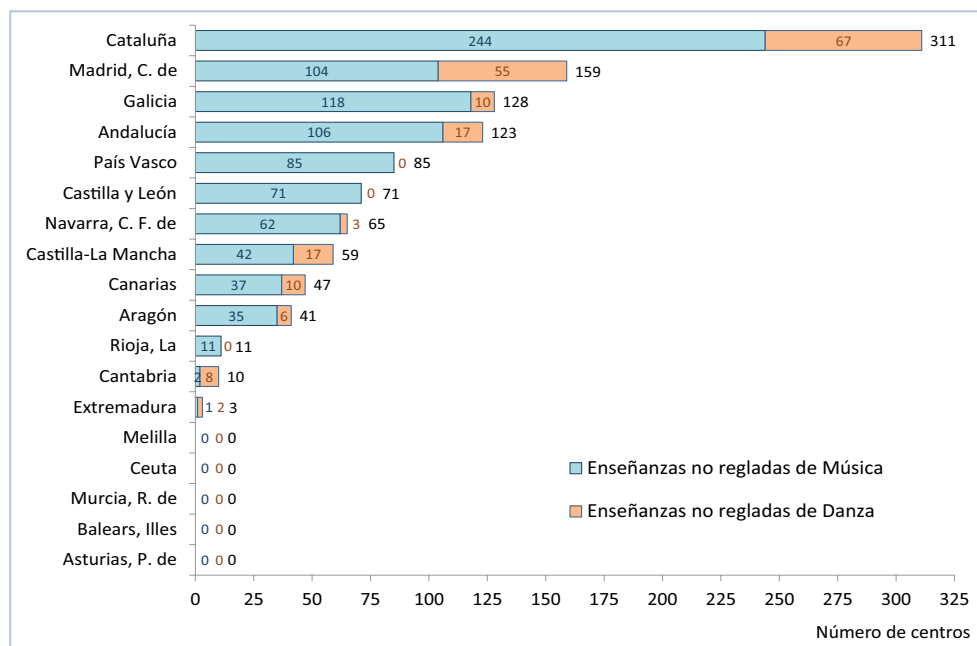
A
B
C
D
E
F

Figura C3.3.7
Enseñanzas regladas de Danza. Número de centros que imparten cada enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C3.3.8^{1,2}
Número de centros que imparten enseñanzas no regladas de Música y Danza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. Enseñanzas no conducentes a títulos con validez académica o profesional, impartidas por escuelas reguladas por la Administraciones educativas.
2. No se dispone de los datos de la Comunitat Valenciana.

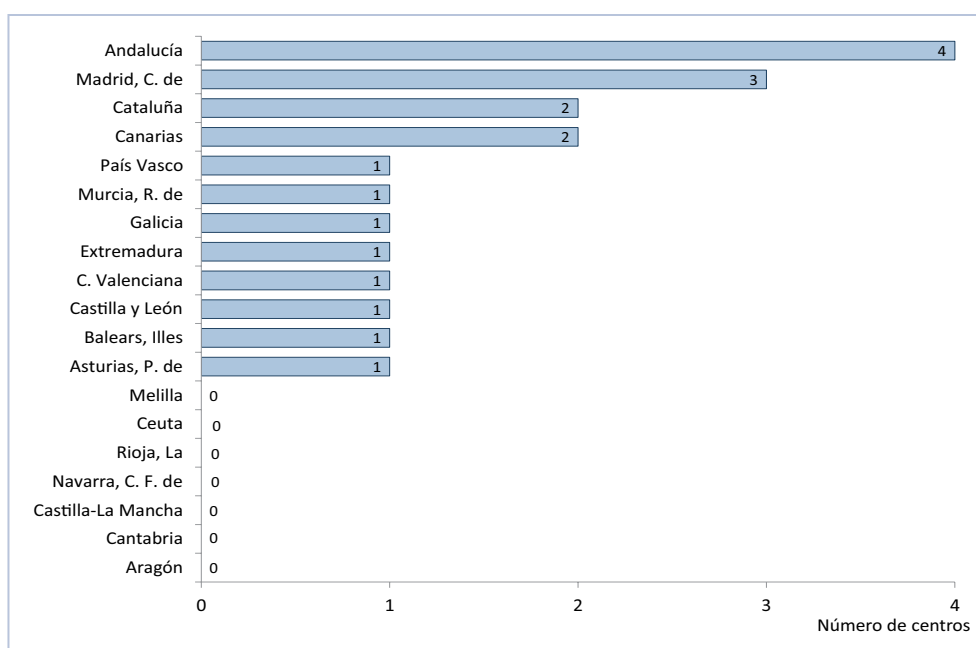
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático

Los estudios superiores de Arte Dramático se impartían 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 Principado de Asturias. La distribución de los 19 centros que ofertaban las enseñanzas artísticas de Arte Dramático por Comunidades Autónomas en el curso 2022-2023 se representa en la **figura C3.3.9**.

En relación con la titularidad de los centros que impartían estas enseñanzas, cabe señalar que, excepto 7 que eran de titularidad privada –distribuidos en las Comunidades Autónomas de Canarias (2), Comunidad de Madrid (2), Castilla y León (1), Cataluña (1) y Andalucía (1)–, el resto era de titularidad pública.

Figura C3.3.9
Número de centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático, por Comunidades y Ciudades Autónomas.
Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Centros que imparten Enseñanzas Deportivas

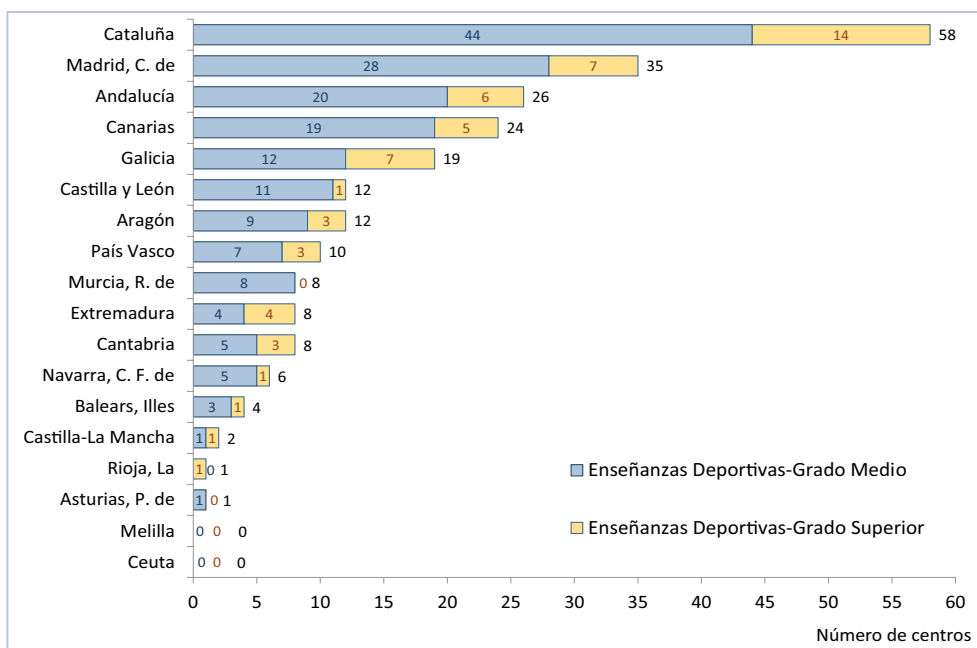
El detalle territorial de los centros que impartían Enseñanzas Deportivas de Régimen Especial se refleja en la **figura C3.3.10**, en la que se diferencia entre el Grado Medio y el Grado Superior.

En el curso de referencia de este INFORME, las Enseñanzas Deportivas de Grado Medio se impartían en 177 centros, 65 de ellos de titularidad pública (36,7 %) frente a los 112 (63,3 %) de iniciativa privada. Por Comunidades y Ciudades Autónomas el reparto fue desigual. Si bien algunas no contaban con ningún centro dedicado a este tipo de enseñanzas (las Ciudades Autónomas de Ceuta, Melilla y la Comunidad de La Rioja), había seis Comunidades Autónomas que contaron con 10 o más: Cataluña (44), Comunidad de Madrid (28), Andalucía (20), Canarias (19), Galicia (12) y Castilla y León (11).

Por otro lado, 57 centros se dedicaban a las Enseñanzas Deportivas de Grado Superior, 23 públicos (40,4 %) y 34 privados (59,6 %), destacando Cataluña que disponía de 14 centros en total, de los cuales 8 eran centros financiados con fondos públicos. Le seguían Galicia y Madrid con 9 centros. En el curso 2022-2023 Ceuta, Melilla, el Principado de Asturias y la Región de Murcia tampoco contaban con centros de Enseñanzas Deportivas de Grado Superior.

A
B
C
D
E
F

Figura C3.3.10¹
Enseñanzas Deportivas. Número de centros que imparten cada enseñanza por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



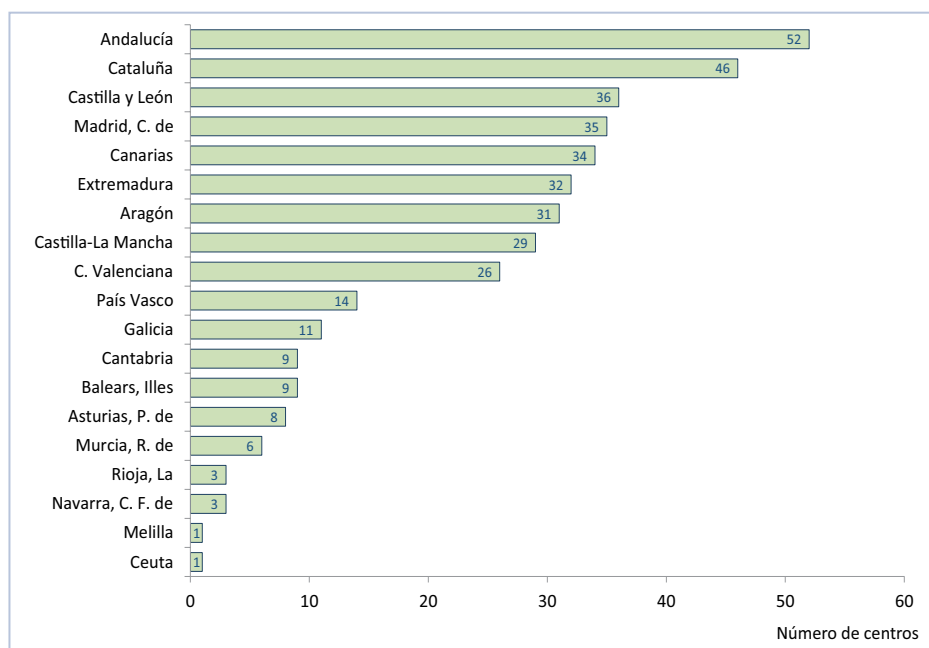
1. No se dispone de los datos de la Comunitat Valenciana.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Centros de Enseñanzas de Idiomas

En el curso 2021-2022, España contaba con 386 centros para las Enseñanzas de Idiomas entre Escuelas Oficiales de Idiomas y Aulas Adscritas. Todas las Comunidades y Ciudades Autónomas tenían Escuelas Oficiales de Idiomas, destacando por su número Andalucía (52 centros), Cataluña (46 centros), Castilla y León (36 centros) y Comunidad de Madrid (35 centros). El total de centros donde se impartían enseñanzas de idiomas de régimen especial –todos ellos de titularidad pública– se muestra en la **figura C3.3.11**, y su número aparece distribuido por Comunidades y Ciudades Autónomas.

Figura C3.3.11¹
Enseñanzas de Idiomas. Número de Escuelas Oficiales de Idiomas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



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. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

C3.4 Centros que imparten Educación de Personas Adultas

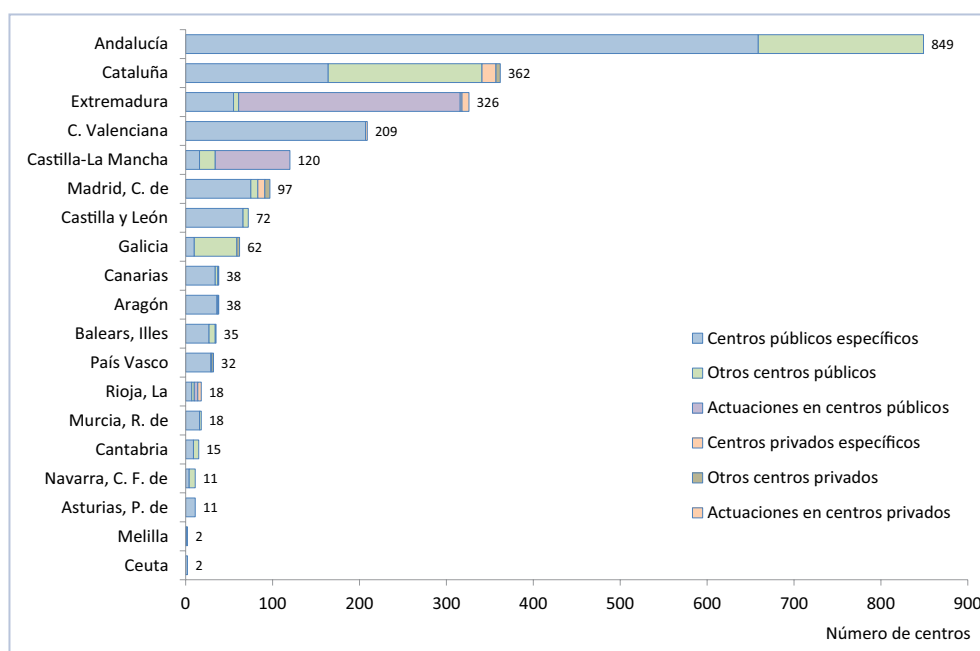
La Educación de Personas Adultas se imparte bien en centros específicos, bien integrada en centros de otro tipo de enseñanzas, o bien a través de actuaciones de distinto carácter que se corresponden con diferentes modalidades de la educación permanente.

Durante el curso 2022-2023 se impartía en 1.804 centros específicos y actuaciones. De los 1.762 centros específicos, 1.417 eran públicos y 30 privados. De las 357 actuaciones, 345 eran en centros públicos y 12 en centros privados. Además se impartía en 513 centros dedicados a otro tipo de enseñanzas (495 públicos y 18 privados).

La Educación de Personas Adultas se ofrece, fundamentalmente, en centros de titularidad pública. No obstante, Cataluña y Comunidad de Madrid son las Comunidades Autónomas en las que la presencia de centros de titularidad privada tiene cierta relevancia.

La **figura C3.4.1** detalla el número de centros que en el curso 2022-2023 impartían las distintas modalidades de Educación de Personas Adultas, incluyendo enseñanzas de carácter formal o no formal (centros específicos, otros centros y actuaciones) en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo al tipo de titularidad del centro.

Figura C3.4.1
Educación de Personas Adultas. Centros específicos, actuaciones y otros centros según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

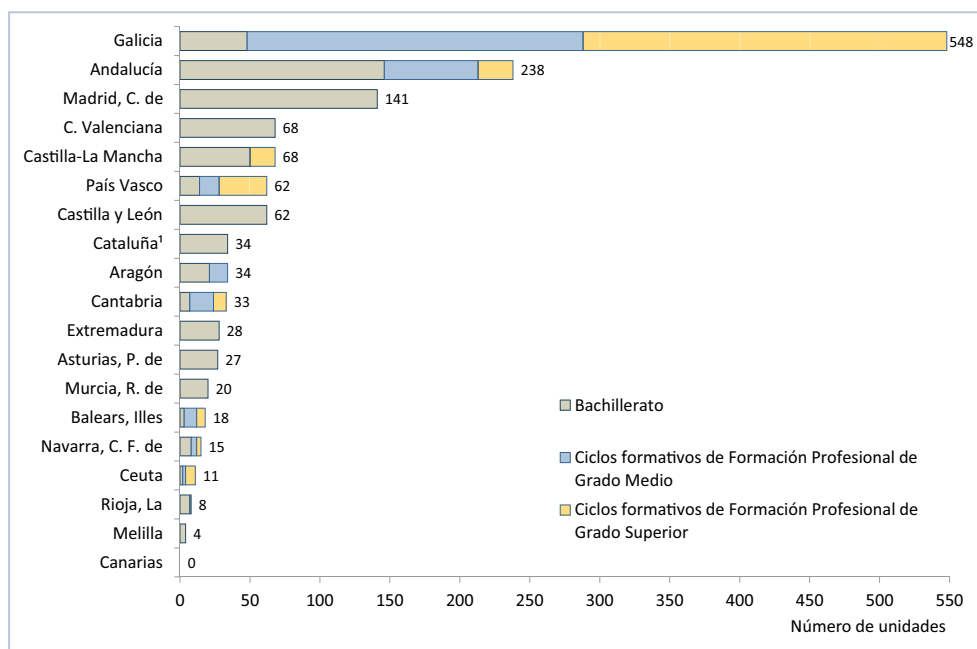
Con un mayor número de centros específicos se encontraban: Andalucía (659 centros, todos públicos), Comunitat Valenciana (209 centros, de los que 207 son públicos), Cataluña (180 centros, de los que 164 son públicos) y Comunidad de Madrid (83 centros, de los que 75 son públicos).

Entre las Comunidades que impartían este tipo de enseñanzas en otros centros destacaban Andalucía (190 centros, todos públicos), Cataluña (182 centros, 177 públicos) y Galicia (52 centros, 49 públicos). Las actuaciones se concentraban en tres Comunidades: Extremadura con 263, Castilla-La Mancha con 86 y La Rioja con 8.

En el curso de referencia y en régimen de adultos, funcionaban en España 690 unidades de Bachillerato, todas ellas públicas. En los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio había 366 unidades, 7 en centros privados (1,9 %), destaca País Vasco en el que el 35,7 % de las unidades en régimen de adultos estaban en centros de titularidad privada (9 en centros públicos y 5 en centros privados concertados). Los Ci-

los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior contaban con 366 unidades, de las que 25 eran de titularidad privada (6,9 %). De nuevo se distingue País Vasco con 18 unidades en centros privados de las 34 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 48 unidades de Bachillerato, 240 de Formación Profesional de Grado Medio y 260 unidades de Formación Profesional de Grado Superior, todas en centros públicos (ver **figura C3.4.2**).

Figura C3.4.2
Educación de Personas Adultas. Unidades de Bachillerato y de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio y Superior, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



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. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

C3.5 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 806/1993³⁸⁷, 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, el alumnado deberá cumplir los requisitos académicos exigidos en dicha normativa y, en su caso, los establecidos en el presente Real Decreto».

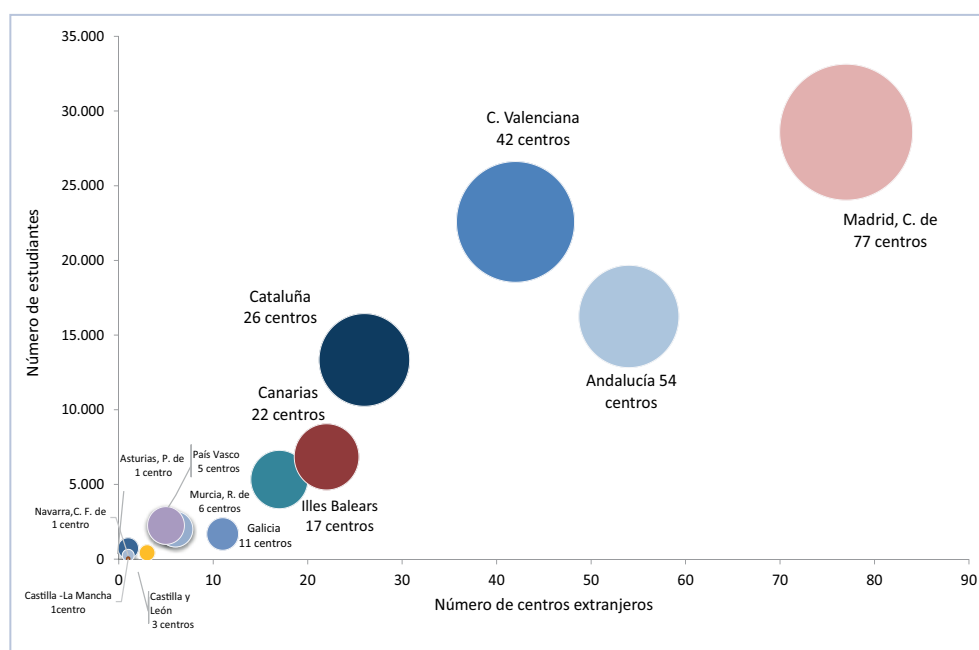
387. < BOE-A-1993-16128 >

La normativa sobre reconocimiento de estudios a la que se hace referencia en el párrafo anterior es el Real Decreto 104/1988³⁸⁸, 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 2022-2023 había 13 Comunidades Autónomas con algún centro extranjero. En total, España contaba con 266 centros de este tipo, siendo la Comunidad de Madrid la que tenía el mayor número (77 centros), seguida de Andalucía (54), Comunitat Valenciana (42) y Cataluña (26). Respecto al alumnado, Comunidad de Madrid (28.584) y Comunitat Valenciana (22.577) eran las Comunidades con mayor número de estudiantes, seguidas por Andalucía (16.247) y Cataluña (13.336) (ver **figura C3.5.1**).

Figura C3.5.1
Centros extranjeros en España por Comunidades Autónomas. Número de centros y de estudiantes.
Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

388. < BOE-A-1988-3987 >

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

La sociedad actual requiere más que nunca que el sistema educativo conceda una gran importancia a la comunicación –entendida como diálogo, intercambio, correspondencia y reciprocidad– para acceder a la información y responder a la transmisión y la emisión de los diferentes componentes de la cultura. En este sentido, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden complementar, enriquecer y transformar la educación; bien empleadas, pueden facilitar el acceso universal a la formación, contribuir a reducir las diferencias en el aprendizaje, apoyar el desarrollo de los docentes, mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje, reforzar la integración y perfeccionar la gestión y administración de la educación.

La crisis ocasionada por la COVID-19, especialmente durante la situación de obligado aislamiento y suspensión de la presencialidad en que finalizó el curso 2019-2020 y la semipresencialidad en las aulas que se realizó en el curso 2020-2021, obligó por primera vez en la historia a que los sistemas educativos tuvieran que adaptarse a la modalidad de educación a distancia de manera inmediata. Las consecuencias de este abrupto cambio para la comunidad educativa condujeron a que todos los esfuerzos se enfocaran en el acceso y el uso de las TIC y concederles más importancia de la que ya tenían.

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). Esta 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 relativa a menores de 6 a 15 años y personas de 75 años o más. En la edición de 2023, la recogida de datos se extendió desde el 11 de mayo al 9 de agosto de 2023. Asimismo, la mayoría de las variables de la encuesta estudiadas en este apartado se refieren a los tres meses anteriores al momento de la entrevista³⁸⁹.

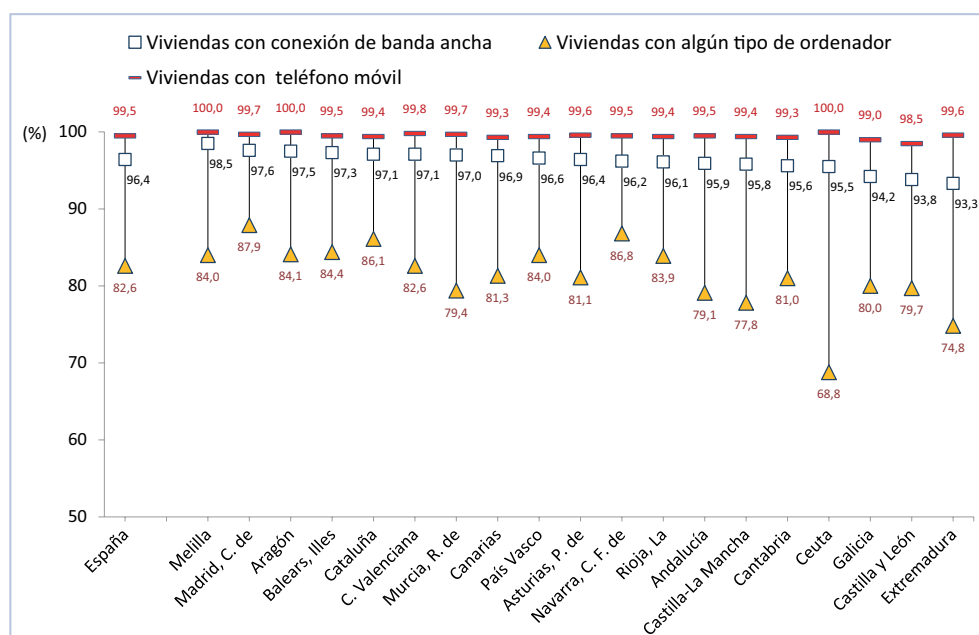
En el año 2023, el 82,6 % de los hogares españoles disponía de algún tipo de ordenador (sobremesa, portátil, *tablet*...) y el 96,4 % de los hogares españoles tenía acceso a internet (banda ancha o móvil), frente al 96,1 % del año 2022. El principal tipo de conexión de banda ancha era a través de modalidades fijas (fibra óptica, ADSL u otras), presentes en el 83,1 % de los hogares con acceso (independientemente de que dispusieran también de conexión por móvil). Por otro lado, el 13,4 % de los hogares accede a la red usando únicamente conexiones móviles mediante dispositivos 3G, 4G o 5G. En ambos tipos de conexión, se observa una ligera subida respecto a 2022.

En la **figura C4.1.1** se presentan los porcentajes de hogares que en el año 2023 disponían de algún tipo de ordenador, de acceso a internet a través de banda ancha o poseían teléfono móvil. En ella se observa que los datos eran muy parecidos en todos los territorios y que, en el 99,5 % de las viviendas, se disponía de teléfono móvil. Como se ha mencionado anteriormente, las viviendas con acceso a internet mayoritariamente lo hacían usando banda ancha, por eso solo se muestran los datos de este tipo de conexión. Del 82,6 % de las viviendas en las que había algún tipo de ordenador, el 77,6 % era un ordenador de sobremesa o portátil y en el 54,6 % era del tipo *tablet*. En el 96,4 % de los hogares se conectaban a internet usando una conexión de banda ancha, siendo 83,1 % de estas una conexión de banda fija (a través de ADSL, red de cable, fibra óptica, vía satélite, WiFi público o WiMax) y el 13,4 % usando, únicamente, conexión móvil con algún dispositivo móvil como un *smartphone* o *tablet* 3G, 4G o 5G, o un módem USB o tarjeta, (ver **figura C4.1.2**).

389. Se ha establecido un tamaño muestral de 2.500 secciones censales, siendo 15 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 entre las dos.

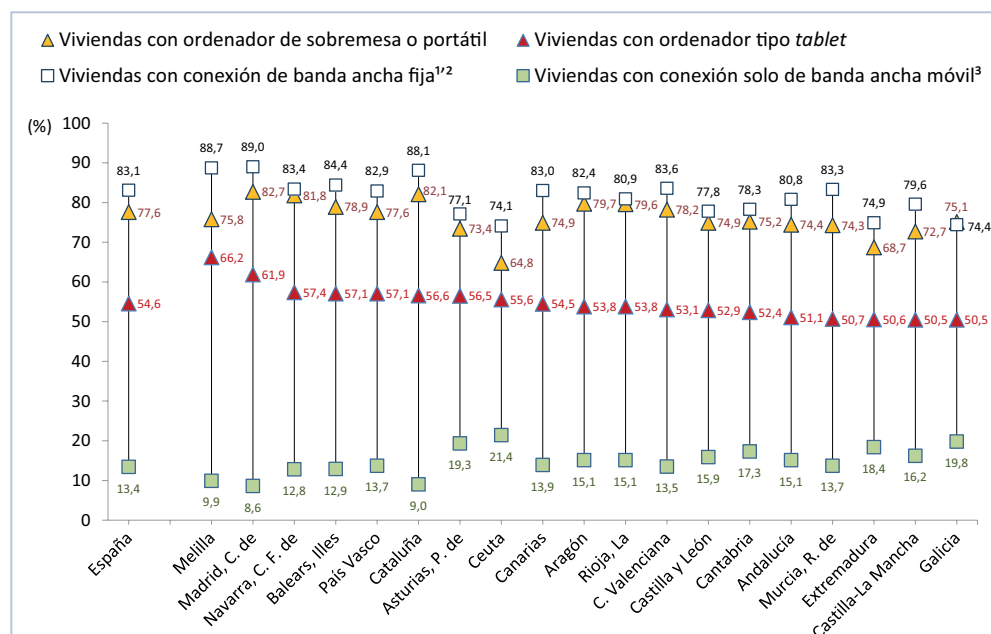
A
B
C
D
E
F

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 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares». Instituto Nacional de Estadística.

Figura C4.2
Porcentaje de viviendas con ordenador y conexión de banda ancha según el tipo de ordenador y de conexión, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023



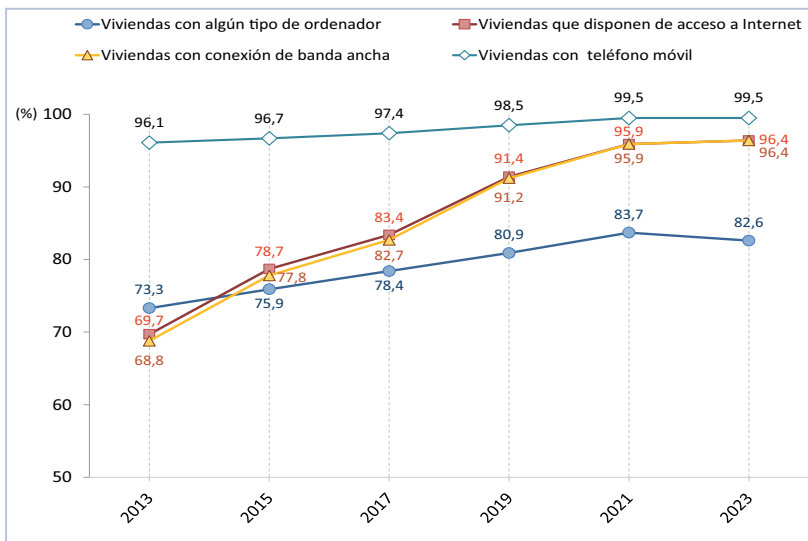
1. La conexión por banda ancha fija no excluye que la vivienda tenga también conexión por banda ancha móvil.
2. Conexión fija de banda ancha a través de ADSL, red de cable, fibra óptica, vía satélite, WiFi público o WiMax.
3. Conexión móvil de banda ancha a través de un dispositivo de mano como un teléfono móvil de últimas generaciones –al menos 3G–, vía módem USB o tarjeta (en portátiles, por ejemplo).

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares». Instituto Nacional de Estadística.

A
B
C
D
E
F

Respecto a la evolución desde el año 2013 hasta 2023 (ver **figura C4.1.3**), cabe señalar que el porcentaje de hogares con ordenador se incrementó de un 73,3 % en 2013 a un 82,6 % en 2023 (+9,3 puntos). Los porcentajes de viviendas con conexión a internet y con conexión de banda ancha experimentaron un crecimiento paralelo, lo que indica que las conexiones creadas en el periodo analizado fueron mayoritariamente de banda ancha. En 2023 se incrementó respecto a 2013 en 26,7 puntos porcentuales el número de viviendas con acceso a internet, pasando de un 69,7 % a un 96,4 %; y en 27,6 puntos las que el acceso fue a través de banda ancha al aumentar de un 68,8 % a un 96,4 %. La cifra de hogares con disponibilidad de teléfonos móviles y *smartphones* ya era muy alta en 2013 (96,1 %) y creció hasta el 99,5 % en 2023.

Figura C4.1.3
Evolución del porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador, acceso a internet, conexión de banda ancha o con teléfono móvil.
Años 2013 a 2023

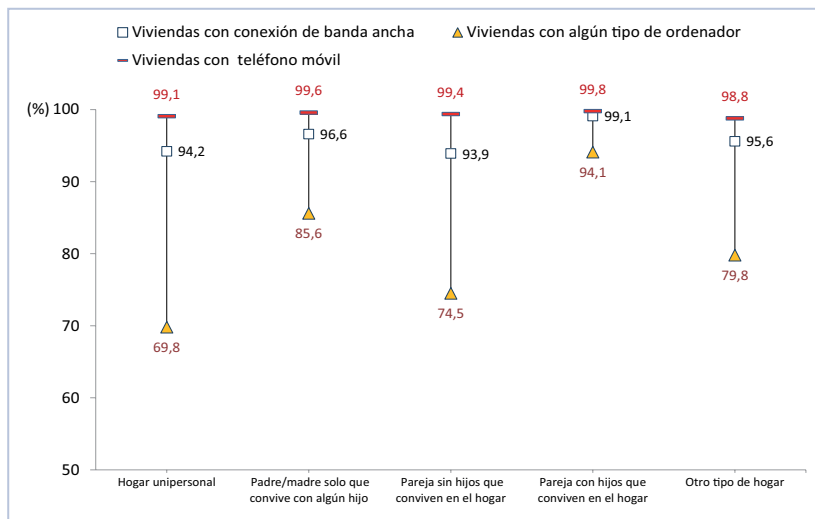


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares». Instituto Nacional de Estadística.

Según el tipo de hogar

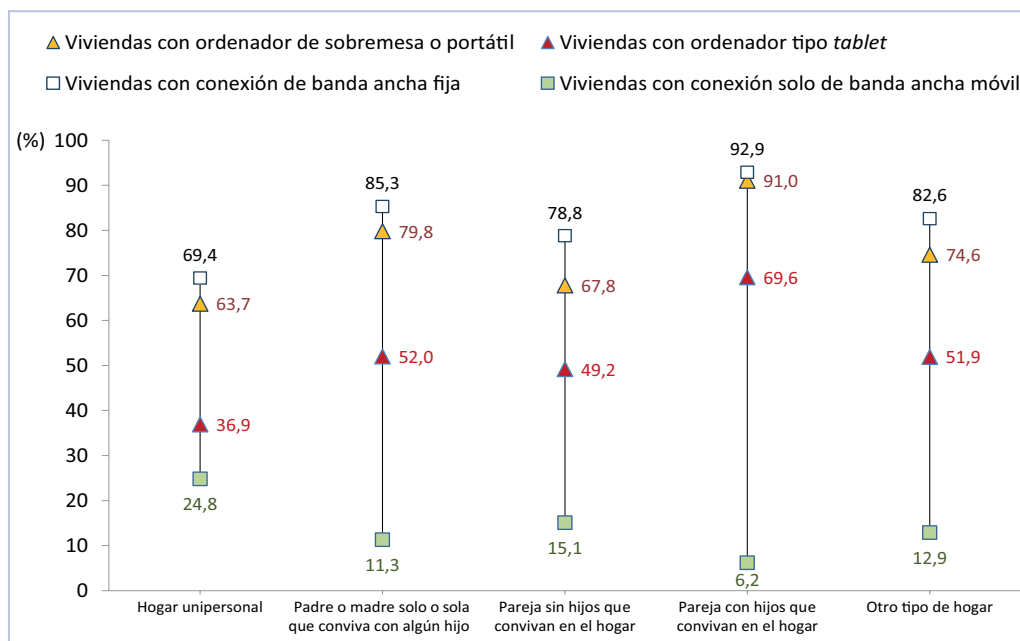
En función del tipo de hogar, es destacable que los mayores porcentajes de viviendas que disponían de estos recursos eran los hogares en las que convivían pareja e hijos. En el 94,1 % de estos hogares se poseía algún tipo de ordenador (en el 91,0 % había algún ordenador de sobremesa o portátil y en un 69,6 % alguno de tipo *tablet*), frente al 85,6 % de las viviendas en las que vivían un adulto con algún hijo o hija. En este último caso, en el 79,8 % había alguna computadora de sobremesa o portátil y en el 52,0 % había algún dispositivo tipo *tablet*. Además, en el 99,1 % de los hogares con parejas e hijos conviviendo se disponía de una conexión a internet de banda ancha (en el 92,9 % de estos hogares tenían conexión de banda ancha fija). Este porcentaje bajaba al 96,6 % en las casas de un solo progenitor o tutor con hijos o menores a su cargo, existiendo en el 85,3 % de estos hogares conexión tipo banda ancha fija. Los porcentajes de viviendas con teléfono móvil eran en todos los casos superiores al 98,8 %, (ver **figuras C4.1.4** y **C4.1.5**).

Figura C4.1.4
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 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares». Instituto Nacional de Estadística.

Figura C4.1.5
Porcentaje de viviendas con ordenador y conexión de banda ancha según el tipo de ordenador, de conexión y de hogar.
Año 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares». Instituto Nacional de Estadística.

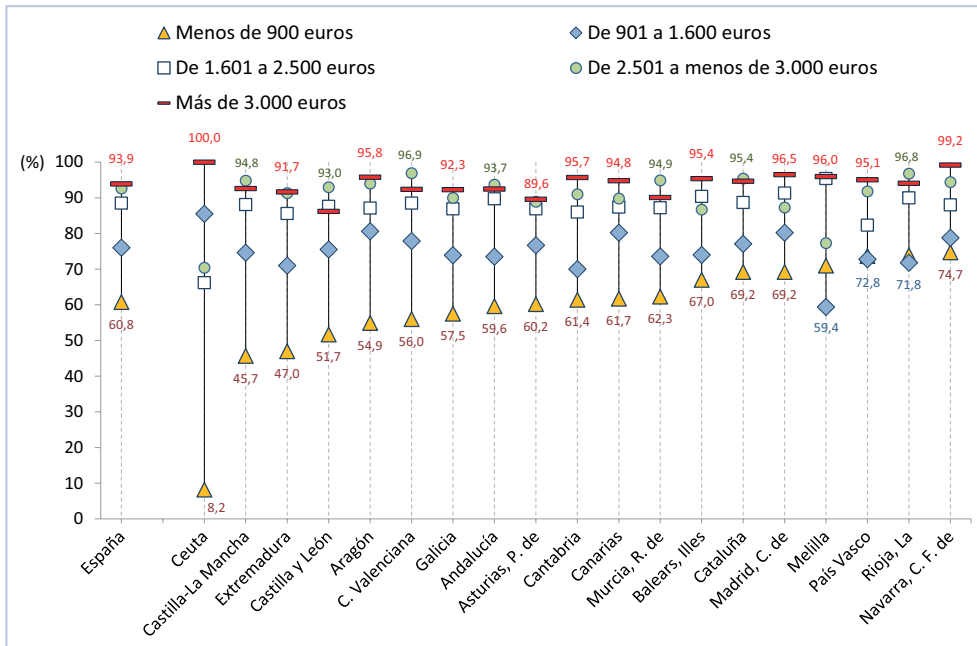
Según los ingresos

La **figura C4.1.6** muestra el porcentaje de hogares que poseía algún tipo de ordenador teniendo en cuenta los ingresos mensuales netos en el año 2023. A nivel nacional, el 93,9 % de los hogares con ingresos superiores a los 3.000 euros disponían de un ordenador o similar. Este porcentaje disminuía al 92,6 % cuando los ingresos oscilan entre los 2.501 y los 3.000 euros; a un 88,5 % si oscilan entre los 1.601 y los 2.500 euros; a un 76,0 % si oscilan entre los 901 y los 1.600 euros; y a un 60,8 % si los ingresos netos mensuales no llegaban a los 900 euros. Esto supuso una diferencia de 33,1 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 La Rioja (20,2 puntos porcentuales) mientras que en Ceuta fue donde resultó más amplia (91,8 puntos).

Las diferencias entre los porcentajes de hogares con mayores y menores ingresos que contaban con conexión de banda ancha en 2023 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 9,6 %. Castilla y León presentó la mayor disparidad: el 81,0 % de los hogares con ingresos menores de 900 euros disponía de conexión de banda ancha frente al 96,7 % de los hogares con ingresos de más de 3.000 euros (diferencia de 15,7 puntos); la Ciudad Autónoma de Melilla presentó un margen menor: el 100 % de todos los hogares independientemente de los ingresos disponía de conectividad a internet usando banda ancha excepto el grupo de ingresos de 901 a 1.600 euros que presentaba un 92,5 % (ver **figura C4.1.7**).

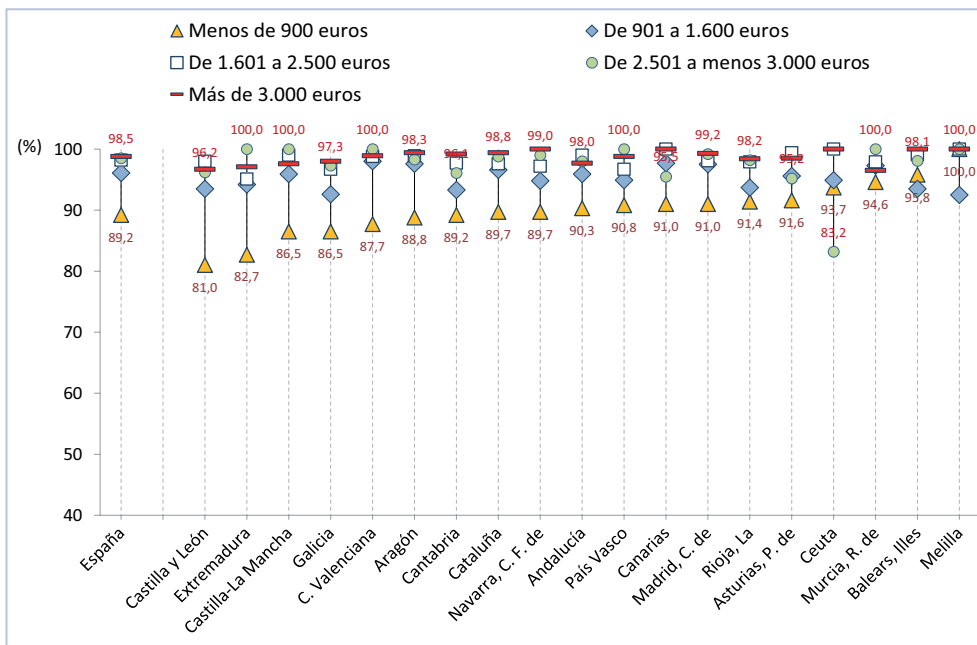
A
B
C
D
E
F

Figura C4.1.6
Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador según los ingresos mensuales netos del hogar, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares». Instituto Nacional de Estadística.

Figura C4.1.7
Porcentaje de viviendas con conexión de banda ancha según los ingresos mensuales netos del hogar, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares». Instituto Nacional de Estadística.

Según el tamaño del municipio

Las **figuras C4.1.8** y **C4.1.9** muestran la información de las dos variables tratadas en función del tamaño del municipio.

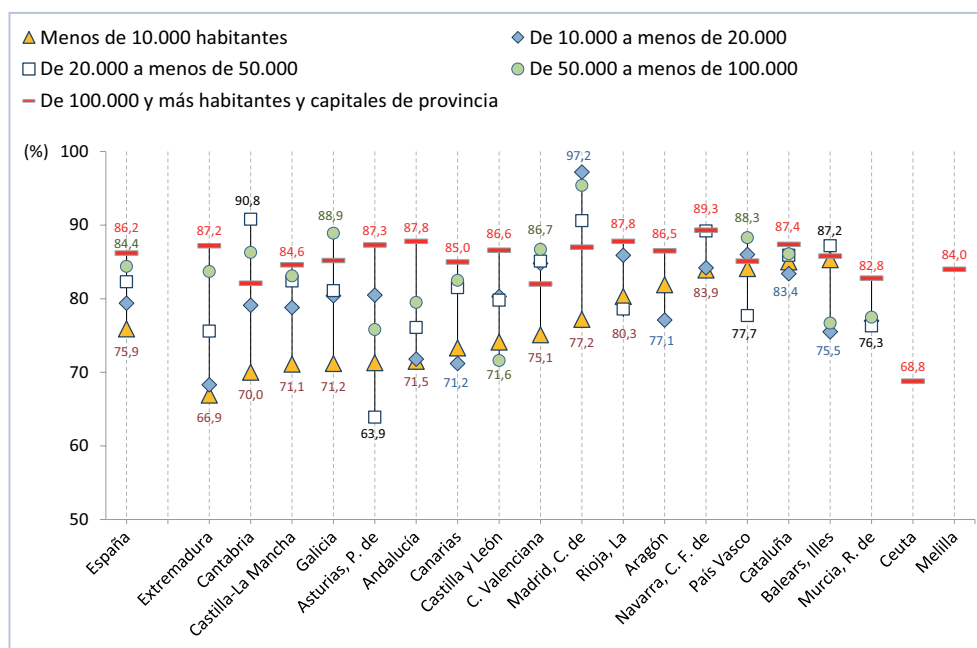
En el año 2023, en la totalidad de España, el 75,9 % de los hogares de municipios de menos de 10.000 habitantes disponía de algún ordenador o dispositivo similar frente al 86,2 % de los hogares que se encontraban en municipios de 100.000 habitantes o en alguna capital de provincia. Si nos referimos al porcentaje de viviendas con conexión a internet a través de banda ancha, la diferencia se reducía, ya que hubo un 94,5 % de viviendas en municipios de menos de 10.000 habitantes con este tipo de conexión, y un 97,2 % en capitales de provincia o municipios de 100.000 o más habitantes.

Extremadura (66,9 %), Cantabria (70,0 %) y Castilla-La Mancha (71,1 %) eran 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 Extremadura (90,1 %), Castilla y León (91,0 %) y Galicia (91,3 %).

Uso de ordenadores, móviles e internet por menores de 10 a 15 años³⁹⁰

Las **figuras C4.1.10** y **C4.1.11** 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 encuesta. A nivel nacional, el 93,1 % de los menores de estas edades dieron uso de un ordenador, *notebook*, etc. y el 94,7 % navegaron por internet. En ambos casos se observa que no hubo diferencias significativas entre chicos y chicas, excepto en la Ciudad Autónoma de Melilla.

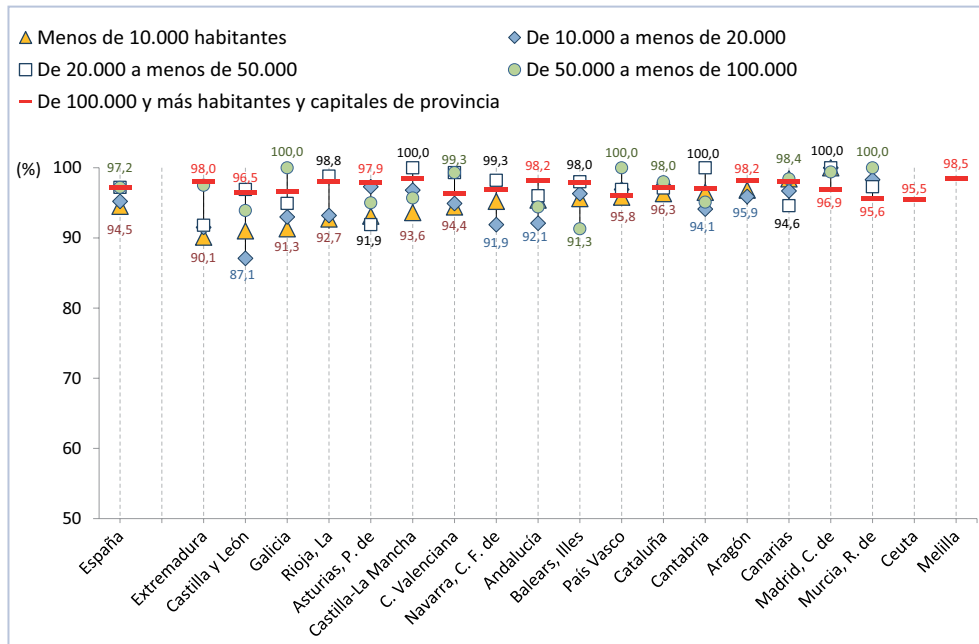
Figura C4.1.8
Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador según el tamaño de municipio, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares». Instituto Nacional de Estadística.

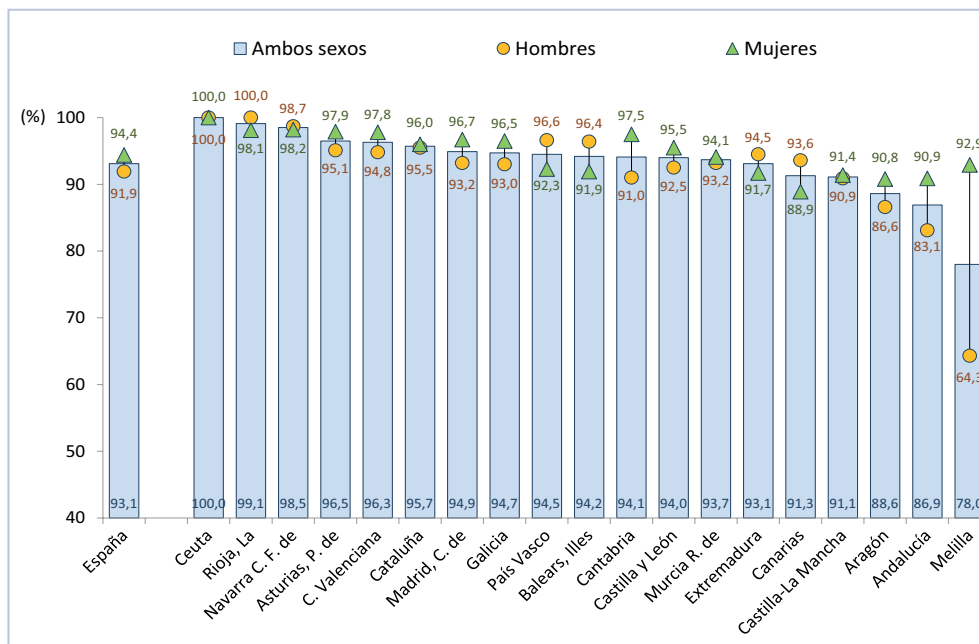
390. La información muestral relativa a todos los miembros de 10 a 15 años de cada hogar la proporciona la persona de 16 o más años seleccionada para responder a la encuesta.

Figura C4.1.9
Porcentaje de viviendas con conexión de banda ancha según el tamaño de municipio, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares». Instituto Nacional de Estadística.

Figura C4.1.10¹
Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de ordenador según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023



1. Usuarios de ordenador en los tres meses previos a la realización de la encuesta.

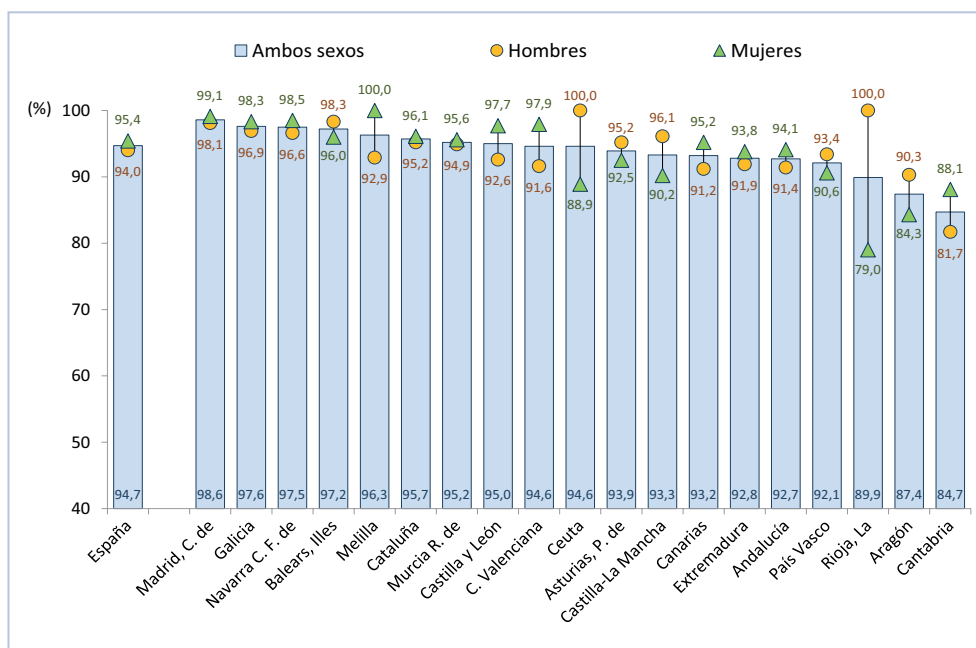
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares». Instituto Nacional de Estadística.

Los menores de Ceuta (100 %), La Rioja (99,1 %) y Navarra (98,5 %) fueron quienes usaron más algún tipo de ordenador. Por el contrario, Melilla (78,0 %), Andalucía (86,9 %) y Aragón (88,6 %) fueron los territorios en las que el número de menores que usaron un ordenador o similar fue inferior (ver **figura C4.1.10**).

Los porcentajes de chicos y chicas que navegaron por la red internet oscilaron entre el 98,6 % de Madrid y el 84,7 % de Cantabria (ver **figura C4.1.11**).

Figura C4.1.11'

Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de internet según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023



1. 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». Instituto Nacional de Estadística.

En la **figura C4.1.12**, 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 (0,3 puntos a favor de los chicos a nivel nacional). Esa diferencia sí son significativas en Ceuta con un 100 % de chicos y un 77,8 % de chicas y en Extremadura con un 76,6 % de chicos y un 96,0 % de chicas.

Al analizar los datos según la edad (**tabla C4.1.1**), se puede comprobar que en el año 2023 el 89,5 % 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 al 93,2 % en el caso de los de 12 años, alcanzando el 96,0 % de los menores de 15 años.

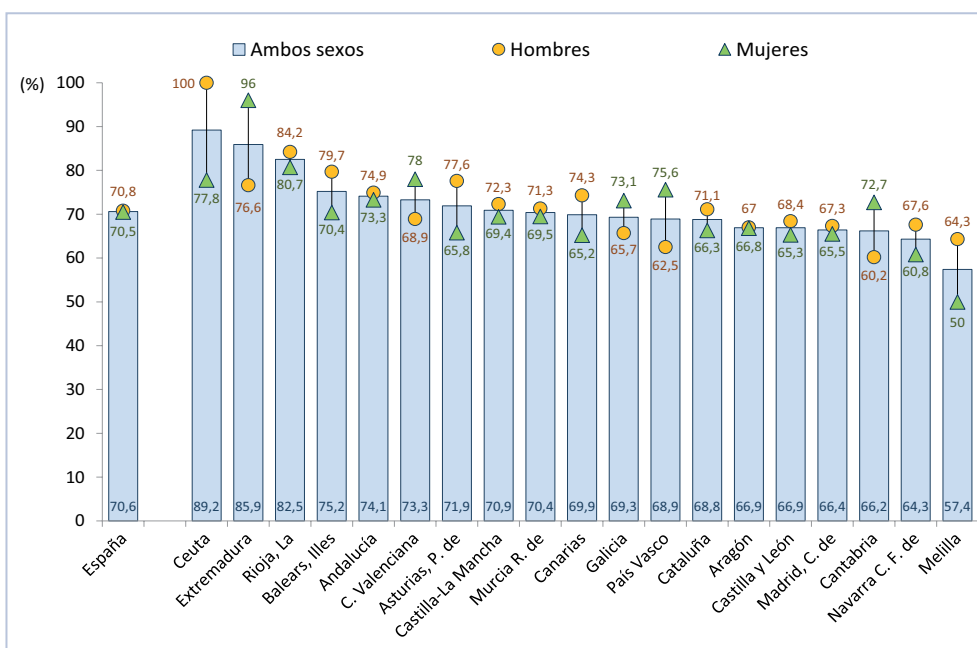
Los porcentajes para los niños y niñas usuarios de internet fueron parecidos: el 91,7 % de los menores de 10 años, el 95,2 % de 12 años, y el 97,1 % de 15 años navegaron por esta red.

Los porcentajes aumentaron de una forma más progresiva respecto a la disponibilidad del teléfono móvil: el 23,3 % de los niños y niñas de 10 años disponían de este dispositivo, cifra que se eleva al 45,7 % en el caso de los menores de 11 años. A los 12 años alcanzó al 72,1 % y a los 13 años el 88,2 %. A los 14 años el porcentaje ya fue superior al 90 % (94,1 %), llegando al 94,8 % en el caso de los chicos y chicas de 15 años de edad (ver **tabla C4.1.1**).



Figura C4.1.12

Porcentaje de menores de 10 a 15 años que dispone de teléfono móvil por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares». Instituto Nacional de Estadística.

Tabla C4.1.1

Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de ordenador e internet y que disponen de teléfono móvil, según la edad. Año 2023

Edad (años)	Menores usuarios de ordenador ¹	Menores usuarios de internet ¹	Menores que disponen de teléfono móvil
10 años	89,5	91,7	23,3
11 años	90,6	92,3	45,7
12 años	93,2	95,2	72,1
13 años	94,2	95,3	88,2
14 años	94,4	96,1	94,1
15 años	96,0	97,1	94,8

1. Menores usuarios de ordenador e internet en los últimos 3 meses.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares». Instituto 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 no universitarios» que publica el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. 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, de régimen de enseñanza a distancia, de Educación de Adultos y las escuelas de Arte aunque impartan Bachillerato o ciclos formativos.

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 directa con el alumnado y a tareas propias del profesorado.
- Destinados preferentemente a la docencia directa 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 y habitualmente ubicados en las salas o despachos del profesorado.

En la **tabla C4.2.1** quedan reflejados los datos de los principales indicadores de las TIC en los centros educativos no universitarios, por titularidad del centro. En el curso 2022-2023, el número medio de alumnos y alumnas por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje fue de 2,2 estudiantes, lo que supuso 3 décimas menos con respecto al curso 2020-2021³⁹¹. En el caso de los centros públicos este valor también disminuyó en 0,3 situándose en 2,0, (2,0 en los centros de Educación Primaria y en 2,1 en los centros de Educación Secundaria y Formación Profesional). En los centros privados el número medio de estudiantes por máquina fue también 2 décimas menor que en 2020-2021, quedando en 2,6.

Tabla C4.2.1
Principales indicadores de las TIC en los centros educativos no universitarios, por titularidad del centro, en España.
Curso 2022-2023 y variación con respecto al curso 2020-2021

		Curso 2022-2023			Variación Curso 2022-2023 / Curso 2020-2021		
		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	2,0	2,6	2,2	-0,3	-0,2	-0,3
	Destinado preferentemente a la docencia directa	2,4	3,1	2,6	-0,5	-0,2	-0,4
Número medio de ordenadores por unidad/grupo ²		8,9	7,8	8,6	1,7	0,7	1,4
Número medio de docentes por ordenador destinado a tareas propias del profesorado		1,4	1,5	1,4	-0,2	-0,2	-0,2

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

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

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

391. La operación estadística «Estadística de La Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos» es de carácter bianual.

La proporción de ordenadores destinados preferentemente a la docencia directa fue de 2,4 estudiantes por máquina en los centros públicos y 3,1 en los centros privados. El valor total fue 2,6 (0,4 estudiantes menos que en el curso 2020-2021).

Respecto al número medio de ordenadores usados principalmente para la realización de las tareas propias del profesorado, cabe indicar que había 1,4 docentes por ordenador en los centros públicos y 1,5 en los privados.

En el curso 2022-2023 hubo una media de 8,6 ordenadores por grupo o unidad, lo que supuso un aumento de 1,3 máquinas desde el curso 2020-2021 (ver **tabla C4.2.1**).

En los centros públicos de Educación Secundaria y Formación Profesional, la media de estudiantes y docentes por ordenador fue la misma que la de los centros públicos de Educación Primaria. En los centros públicos de educación secundaria y Formación Profesional el número medio de ordenadores por unidad o grupo fue superior en un 1,1 ordenadores al de los centros públicos de educación Primaria (ver **tabla C4.2.2**).

Tabla C4.2.2¹
Principales indicadores de las TIC en los centros públicos por tipo de centro, en España. Curso 2022-2023

		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	2,0	2,0	2,0
	Destinado preferentemente a la docencia directa	2,4	2,4	2,4
Número medio de ordenadores por unidad/grupo ²		8,3	9,4	8,9
Número medio de docentes por ordenador destinado a tareas propias del profesorado		1,3	1,5	1,4

1. No se dispone de los datos de centros privados por tipo de centro.

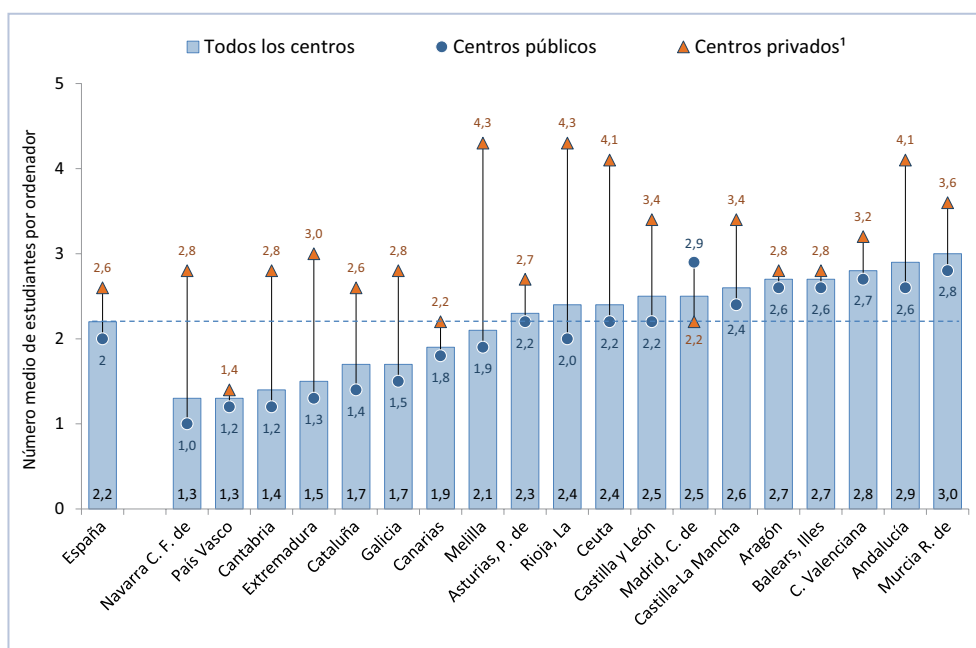
2. Ordenadores destinados, preferentemente, a la docencia directa.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La **figura C4.2.1** 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 2022-2023. Las Comunidades Autónomas con un menor a dos estudiantes por máquina fueron Navarra (1,3), País Vasco (1,3), Cantabria (1,4) y Extremadura (1,5). En el extremo opuesto, Murcia presentó una proporción superior (3,7). 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 (2,2 estudiantes en la enseñanza privada frente a 2,9 de la enseñanza pública). La mayor diferencia se encontraba en Melilla 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– puede observarse que los valores son muy parecidos a los del indicador anterior. Navarra (1,4), País Vasco (1,5), Extremadura (1,7), Cantabria (1,8) y Cataluña (1,9) fueron las Comunidades con un valor medio inferior a los dos estudiantes. Por el contrario, Andalucía (3,7) tenían un valor superior a 3,5 estudiantes por ordenador. Los centros públicos de la Comunidad de Madrid, tenían una cifra más elevada que los privados (ver **figura C4.2.2**).

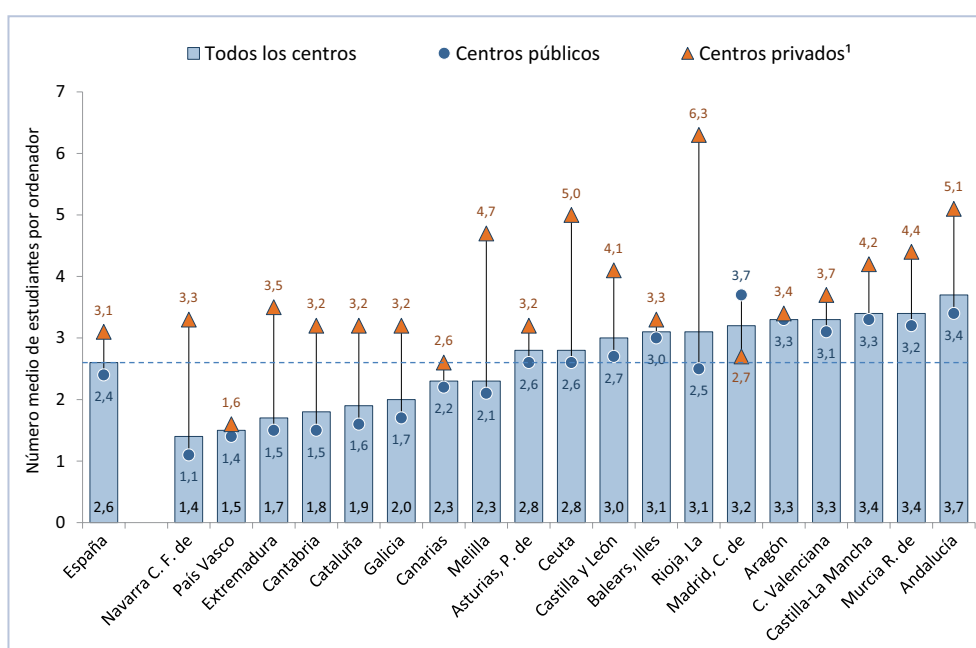
Figura C4.2.1
Número medio de estudiantes por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje según la titularidad de centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



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

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

Figura C4.2.2
Número medio de estudiantes por ordenador destinado preferentemente a la docencia directa según la titularidad de centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

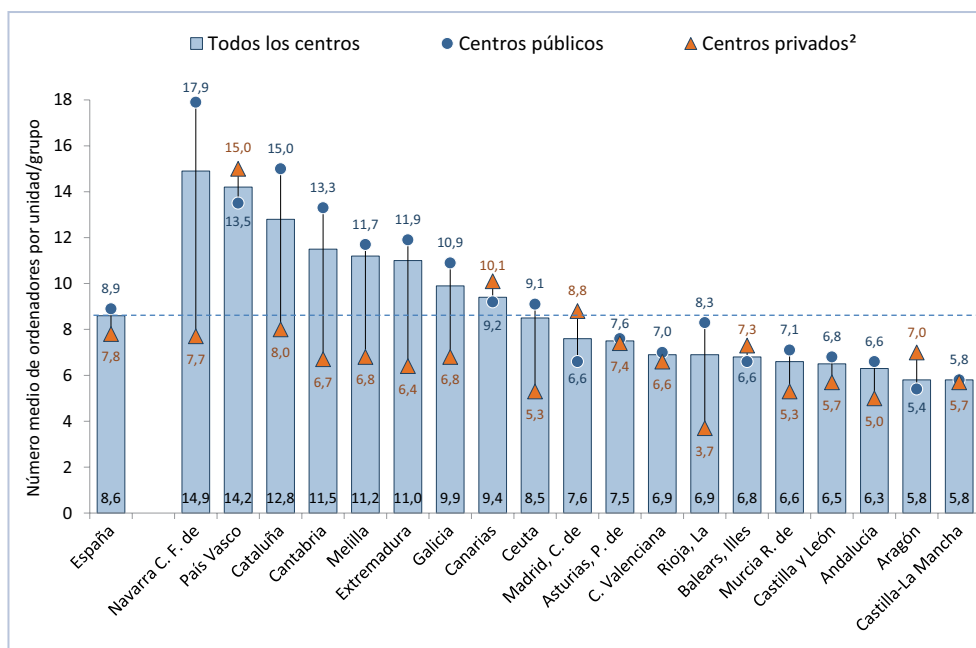


1. No se dispone de los datos desagregados de centros privados por la financiación de las enseñanzas.

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

En la Comunidad Foral de Navarra (14,9), País Vasco (14,2), Cataluña (12,8), Cantabria (11,5), Melilla (11,2) y Extremadura (11,0) el número medio de ordenadores por grupo o unidad fue superior o igual a 10. Por debajo de la media española (8,6) se encontraban once Comunidades y Ciudades Autónomas. Los valores de este indicador fueron más elevados en los centros privados que en los centros públicos en el País Vasco, Canarias, la Comunidad de Madrid, Illes Balears y Aragón (ver **figura C4.2.3**).

Figura C4.2.3¹
Número medio de ordenadores por unidad/grupo según la titularidad de centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. Se han considerado los ordenadores destinados preferentemente a la docencia con los estudiantes.
2. No se dispone de los datos desagregados de centros privados por la financiación de las enseñanzas.

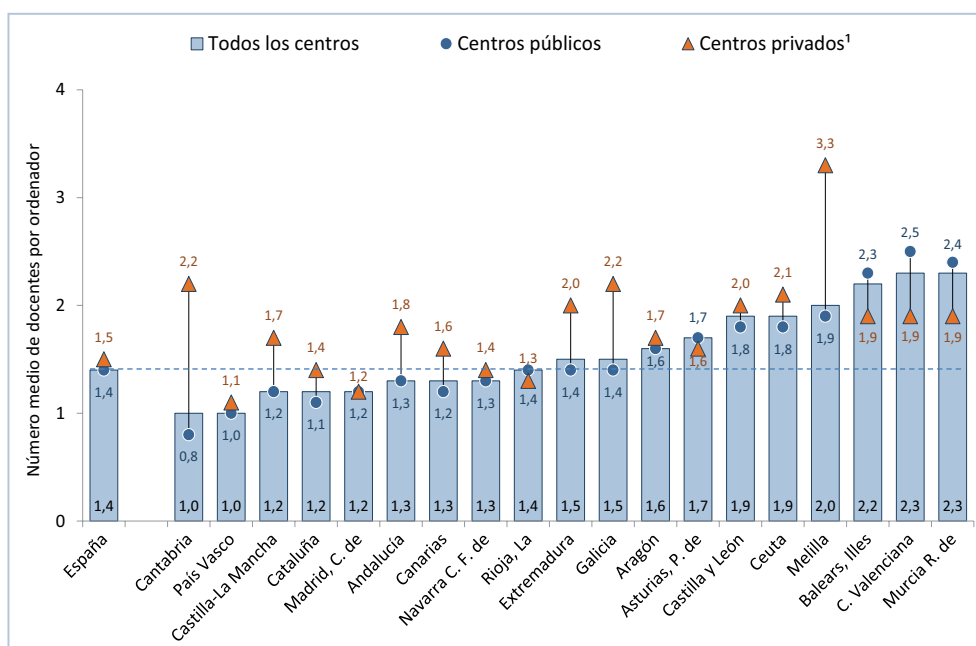
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En la **figura C4.2.4** se muestra el número medio de profesoras y profesores por ordenador destinado a las funciones necesarias del profesorado en el curso 2022-2023. Los mejores valores de este indicador se dieron en Cantabria y el País Vasco (1,0 en ambas). En el otro extremo se encontraban la Comunitat Valenciana y Murcia, donde disponían de un ordenador cada 2,3 profesores.

Al analizar estos indicadores TIC en función del tamaño del municipio, se observa que, en general, los tres indicadores referentes al número medio de estudiantes por ordenador iban creciendo según aumentaba el tamaño del municipio. Por otro lado, apenas se presentaban diferencias respecto al número medio de docentes por ordenador, según el tamaño del municipio. Asimismo, la cantidad media de ordenadores por unidad o grupo variaba de 9,3 en los municipios de 2.001 a 5.000 habitantes, a 7,9 en los menores de 1.000 (ver **figura C4.2.5**).

Finalmente, la **figura C4.2.6** ofrece información sobre la evolución a nivel nacional de los indicadores desde el curso 2014-2015 al de 2022-2023. Todos los indicadores han ido evolucionado positivamente durante el periodo analizado. El número medio de estudiantes por ordenador usado para la enseñanza y el aprendizaje disminuyó de 3,0 en el curso 2014-2015 a 2,2 en 2022-2023 (-0,8). El número medio de estudiantes por ordenador destinados a la docencia directa disminuyó en 1,0 pasando de 3,6 a 2,6. La cantidad de docentes por ordenador usado para tareas propias del profesorado disminuyó en estos nueve cursos de 2,0 a 1,4. Por último, la cantidad de ordenadores disponibles en las aulas creció 2,2 puntos (de 6,4 a 8,6).

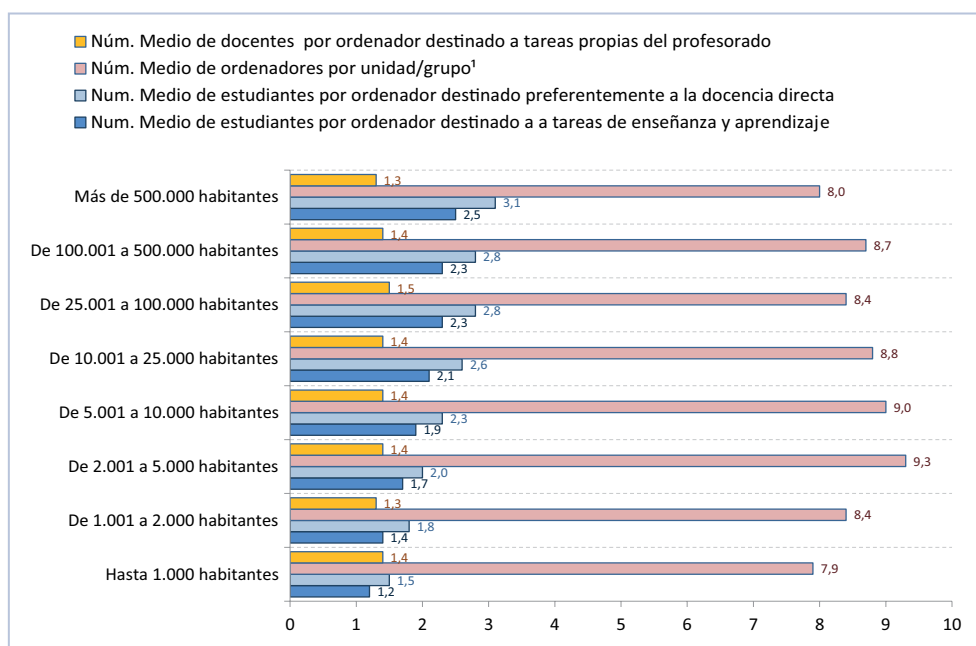
Figura C4.2.4
Número medio de docentes por ordenador destinado a tareas propias del profesorado según la titularidad de centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



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

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

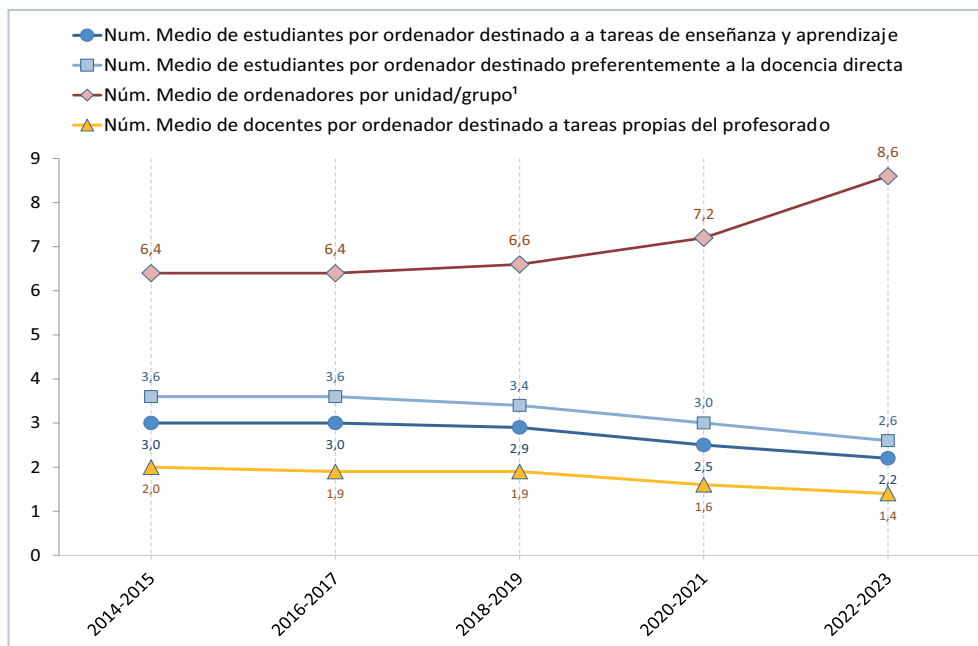
Figura C4.2.5
Principales indicadores de las TIC por tamaño del municipio, en España. Curso 2022-2023



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

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

Figura C4.2.6
Evolución de los principales indicadores de las TIC en los centros españoles. Cursos 2014-2015 a 2022-2023



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

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

Conexión a internet

Por tipo de centro

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. En el total de todos los centros el 85,0 % dispone de conexión por fibra óptica y el 20,0 % de conexión ADSL (ver **tabla C4.2.3**). Estos datos, según el tamaño del municipio, quedan reflejados en la **figura C4.2.7**.

Tabla C4.2.3¹
Porcentaje de centros con conexión a internet por tipo y titularidad de centro, en España. Curso 2022-2023

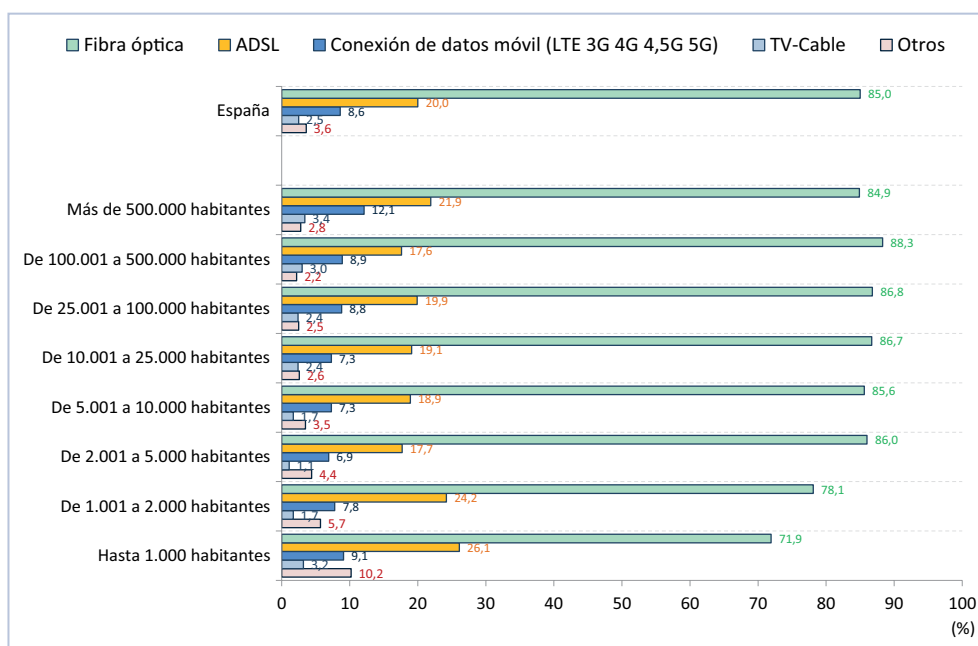
	Centros públicos			Total centros privados ²	Todos los centros
	Centros de Educación Primaria	Centros de Educación Secundaria y FP	Total centros públicos		
Conexión de datos móvil (LTE 3G 4G 4,5G 5G)	7,8	8,1	7,9	11,1	8,6
ADSL	20,9	15,4	19,4	22,1	20,0
TV-Cable	2,0	1,4	1,9	4,5	2,5
Fibra óptica	82,7	90,4	84,9	85,2	85,0
Otra conexión	3,5	2,9	3,4	4,2	3,6

1. Un mismo centro puede tener más de un tipo de conexión.

2. No se dispone de los datos desagregados de centros privados por tipo de centro ni por la financiación de las enseñanzas.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C4.2.7
Porcentaje de centros con conexión a internet según el tipo de conexión por tamaño de municipio, en España.
Curso 2022-2023



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

Conexión wifi

En el curso 2022-2023 el 96,9 % de los centros tenía habilitada conexión inalámbrica, siendo del 96,4 % en los centros públicos y del 98,4 % en los centros privados. Dentro de los centros públicos, en los de Educación Primaria el porcentaje fue del 96,6 % y en los de Educación Secundaria y FP del 95,8 %. En relación al curso 2020-2021, la conexión wifi se redujo en los centros públicos y aumentó ligeramente en los privados (ver **tabla C4.2.4**).

Tabla C4.2.4
Porcentaje de centros con conexión wifi por tipo de centro, en España. Curso 2022-2023

Centros públicos			Total centros privados ¹	Todos los centros
Centros de Educación Primaria	Centros de Educación Secundaria y FP	Total centros públicos		
96,6	95,8	96,4	98,4	96,9

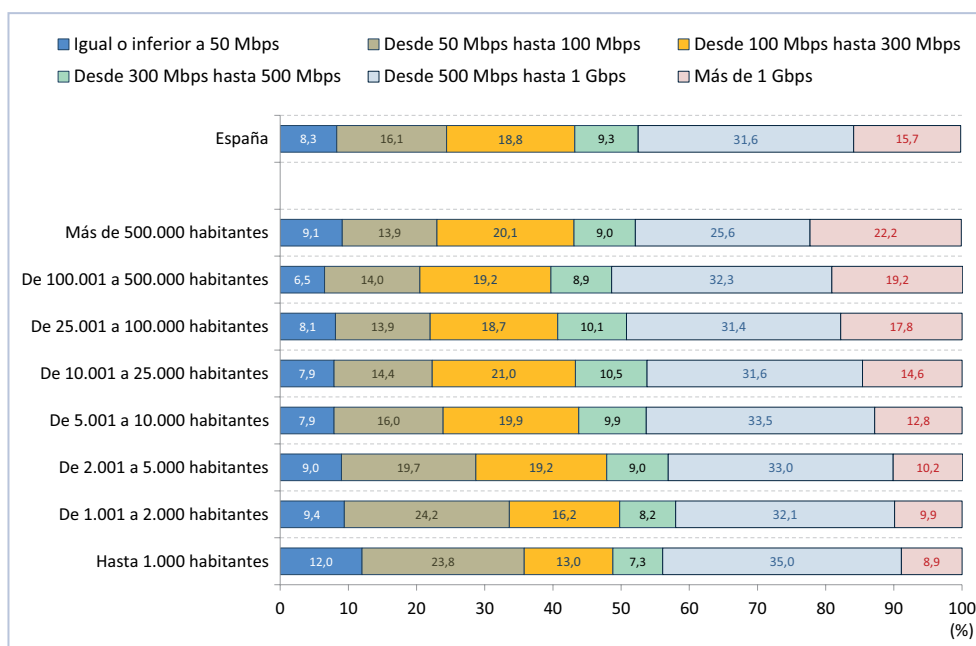
1. No se dispone de los datos desagregados de centros privados por tipo de centro ni por la financiación de las enseñanzas.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Según la velocidad de la conexión

En la **figura C4.2.8** queda reflejado que, en el curso 2022-2023, el 47,3 % de los centros disponía de una conexión a internet con una velocidad superior a los 500 Mega bits por segundo (Mbps). Además, se observa que según aumenta el tamaño del municipio, aumenta el porcentaje de centros que disponen de una conexión de más de 1 Giga bit por segundo (Gbps) –el 8,9 % de los centros de municipios de hasta 1.000 habitantes tienen conexiones de más de 1 Gbps frente al 22,2 % de los municipios de más de 500.000 habitantes– (ver **figura C4.2.8**).

Figura C4.2.8
Distribución porcentual de los centros con conexión a internet según la velocidad de conexión, por tamaño de municipio, en España. Curso 2022-2023



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

Tipos de dispositivos y aulas

En el curso 2022-2023 los ordenadores portátiles y tabletas representaban el 67,7 % de los equipos disponibles en los centros educativos. Los *tablet PC* experimentaron un avance al pasar de un 14,8 % en el curso 2020-2021 a un 16,7 % en el curso 2022-2023, así como los ordenadores portátiles que aumentaron del 44,2 % al 51,0 % (ver **tabla C4.2.5**).

En los datos de la misma tabla se aprecia que, en la enseñanza pública, los centros de Educación Secundaria y FP eran los que mayor porcentaje de ordenadores portátiles tenían (52,7 % frente al 49,4 % de los centros de Educación Primaria). Asimismo, eran los que disponían de un menor porcentaje de *tablet PC* (6,0 % frente a al 24,3 % de los centros públicos de Educación Primaria). En los centros privados, contaban con una proporción similar de ordenadores portátiles (51,0 %).

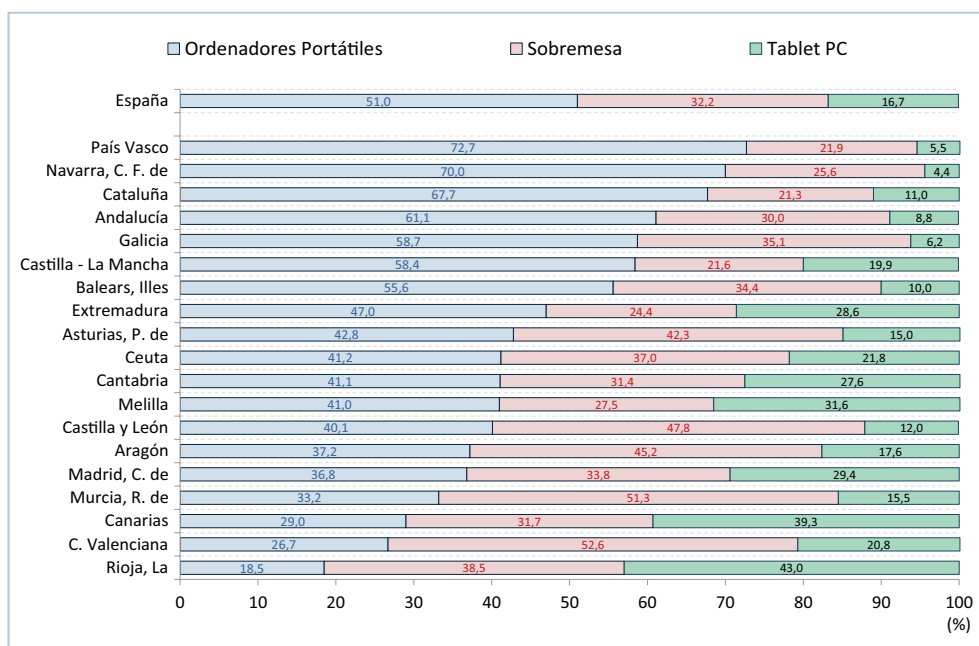
Tabla C4.2.5
Distribución porcentual de los ordenadores por clase de ordenador según el tipo y la titularidad de centro, en España. Curso 2022-2023

	Centros públicos			Total centros privados ¹	Todos los centros
	Centros de Educación Primaria	Centros de Educación Secundaria y FP	Total centros públicos		
Sobremesa	26,3	41,2	34,3	26,3	32,2
Portátiles	49,4	52,7	51,2	50,6	51,0
Tablet PC	24,3	6,0	14,5	23,0	16,7

1. No se dispone de los datos desagregados de centros privados por tipo de centro ni por la financiación de las enseñanzas.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura C4.2.9
Distribución porcentual de los equipos según su tipo por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



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

La distribución porcentual de los equipos según el tipo, por Comunidades y Ciudades Autónomas para el curso 2022-2023, se muestra en la **figura C4.2.9**. El mayor porcentaje de equipos móviles (ordenadores portátiles y *tablet PC*) correspondió a Cataluña (78,7 %), Castilla-La Mancha (78,3 %), seguida del País Vasco (78,2 %). En el extremo opuesto de situaron la Comunitat Valenciana (47,5 %) y la Región de Murcia (48,7 %). Al poner el foco únicamente en los *tablet PC*, se observa que La Rioja con un 43,0 %, Canarias con un 39,3 %, y la Ciudad Autónoma de Melilla con un 31,6 % fueron los territorios con la mayor proporción de estos equipos.

Además de los equipos 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, etc. Asimismo, cuentan con aulas específicas de informática.

El porcentaje de aulas habituales de clase que contaban con SDI en el curso 2022-2023 ascendió al 62,0 % (59,9 % de las aulas en los centros públicos y el 67,4 % en los centros privados); en los centros públicos es en los de Educación Primaria donde había más aulas con SDI (69,9 % frente al 46,6 % de los centros de educación secundaria y FP). Respecto a las aulas de informática, estas representaban el 7,7 % del total; el porcentaje de este tipo de aula en centros de titularidad pública y de titularidad privada era muy parecido (7,8 % y 7,7 %, respectivamente) (ver **tabla C4.2.6**).

Tabla C4.2.6
Porcentaje de aulas con Sistemas Digitales Interactivos (SDI) según el tipo y la titularidad de centro, en España. Curso 2022-2023

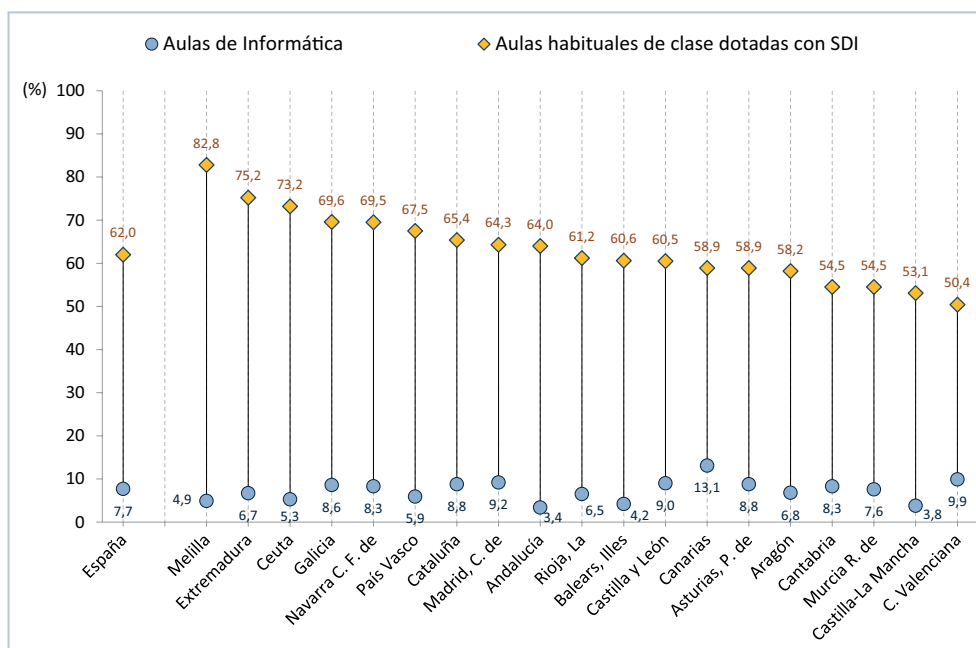
	Centros públicos			Total centros privados ¹	Todos los centros
	Centros de Educación Primaria	Centros de Educación Secundaria y FP	Total centros públicos		
Aulas de informática	5,4	10,9	7,8	7,7	7,7
Aulas habituales de clase con SDI	69,9	46,6	59,9	67,4	62,0

1. No se dispone de los datos desagregados de centros privados por tipo de centro ni por la financiación de las enseñanzas.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La **figura C4.2.10** muestra el porcentaje de aulas de informática y de aulas habituales de clase que disponen de SDI en las Comunidades y Ciudades Autónomas en el curso 2022-2023. Melilla –con un 82,8 %–, Extremadura –con un 75,2 %– y Ceuta –con un 73,2 %– eran los territorios con una mayor proporción de aulas con Sistemas Digitales Integrados. Por otro lado, Canarias (13,1 %), la Comunitat Valenciana (9,9 %), la Comunidad de Madrid (9,2 %) y Castilla y León (9,0 %) eran las Comunidades con el porcentaje más alto de aulas de informática en sus centros.

Figura C4.2.10
Porcentaje de aulas de informática y de aulas con Sistemas Digitales Interactivos (SDI) por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



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

Además, en las aulas habituales de clase dotadas por SDI se puede impartir enseñanza híbrida, permitiendo la docencia presencial y remota de forma simultánea. En la **tabla C4.2.7** se observa que, en el curso 2022-2023, en todos los centros hubo un 29,3 % de aulas híbridas. En los centros públicos este porcentaje fue del 21,6 %; en los centros privados alcanzó el 47,3 %.

Tabla C4.2.7
Porcentaje de aulas híbridas según el tipo y la titularidad de centro, en España. Curso 2022-2023

	Centros públicos			Total centros privados ¹	Todos los centros
	Centros de Educación Primaria	Centros de Educación Secundaria y FP	Total centros públicos		
Aulas híbridas	18,4	27,9	21,6	47,3	29,3

1. No se dispone de los datos desagregados de centros privados por tipo de centro ni por la financiación de las enseñanzas.

Fuente: «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, Formación Profesional y Deportes.

Por otra parte, un número significativo de centros cuentan con dotación de equipos (kit) de robótica, (el 38,8 %). El porcentaje en los centros públicos de Educación Secundaria y FP asciende hasta el 55,7 %. También el 32,1 % de los centros disponen de impresoras 3D, destacando de nuevo, con una mayor diferencia, los centros públicos de Educación Secundaria y FP, con un 71,8 %.

Tabla C4.2.8
Porcentaje de aulas que disponen de dispositivos periféricos según el tipo y la titularidad de centro, en España. Curso 2022-2023

	Centros públicos			Total centros privados ¹	Todos los centros
	Centros de Educación Primaria	Centros de Educación Secundaria y FP	Total centros públicos		
Impresoras 3D	14,0	71,8	30,2	38,4	32,1
Equipos (kit) de robótica	30,6	55,7	37,6	42,6	38,8

1. No se dispone de los datos desagregados de centros privados por tipo de centro ni por la financiación de las enseñanzas.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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 que el alumnado pueda desarrollar acciones propias del proceso de aprendizaje como, entre otras, la realización de ejercicios, la interacción con el profesorado, el trabajo en equipo, etc. 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 C4.2.9** presenta los datos de estos servicios en los centros para el curso 2022-2023. En ella se refleja que el porcentaje de centros educativos que disponía de página web publicada en internet fue del 93,6 %. La proporción fue mayor en el caso de los centros privados (97,8 %) que en total de los centros públicos (92,4 %), aunque el porcentaje más alto correspondía a los centros públicos de Educación Secundaria y Formación Profesional donde el 98,0 % de los centros disponían de página web.

Tabla C4.2.9
Porcentaje de centros con servicios digitales por tipo y titularidad de centro, en España. Curso 2022-2023

	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	90,2	98,0	92,4	97,8	93,6
Entorno virtual de aprendizaje (EVA)					
Disponibilidad del servicio	76,1	92,3	80,6	82,2	81,0
Tipo de usuario ²	Alumnado	95,9	98,8	96,8	96,7
	Familias	32,8	19,1	28,4	46,8

1. No se dispone de los datos desagregados de centros privados 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.

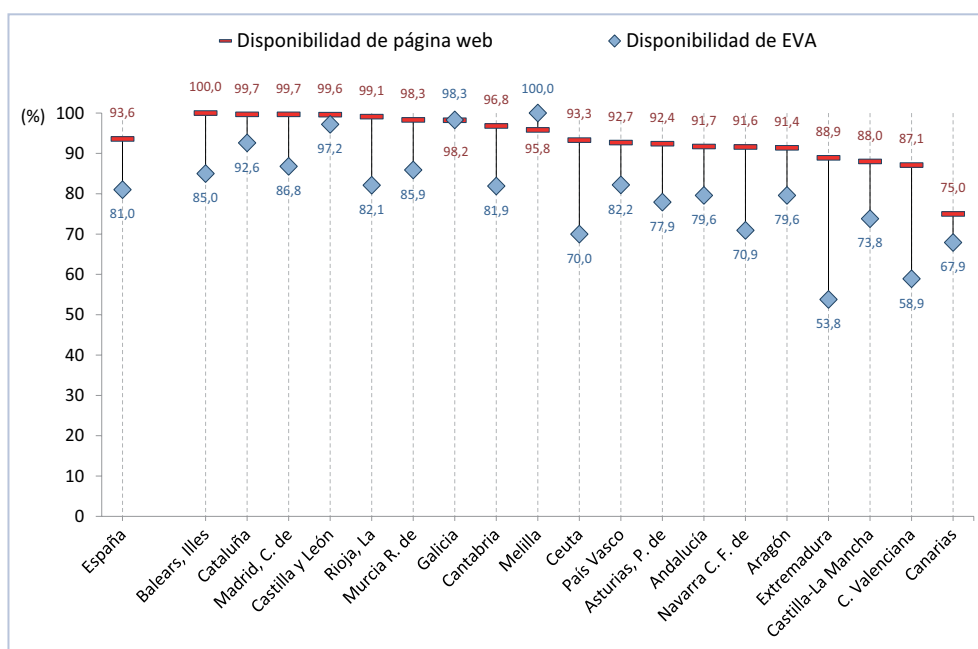
Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

Respecto al uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), la misma tabla refleja que el 81,0 % de los centros educativos disponía de al menos un EVA, ascendiendo al 92,3 % para los centros públicos de educación secundaria y Formación Profesional. Respecto al curso 2020-2021 se produjo un incremento en el porcentaje de centros de 12,5 puntos. De los centros con servicio EVA, en el 96,7 % era utilizado por el alumnado, con un comportamiento similar en los centros públicos y privados (96,8 % y 96,5 % respectivamente). El acceso a las familias del alumnado era menor en los centros públicos (28,4 % frente a 46,8 %).

Al analizar los datos por los distintos territorios, se observa que el porcentaje de centros con página web en el curso 2022-2023 (ver **figura C4.2.11**) era superior al 87 % en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas, excepto en Canarias, cuya cifra alcanzó un 75,0 %. El porcentaje de centros escolares con este recurso era superior al 90 % en trece Comunidades y las dos Ciudades Autónomas, siendo Illes Balears, Cataluña, la Comunidad de Madrid, Castilla y León y La Rioja las que tuvieron valores superiores al 99 %. Respecto al porcentaje de centros con disponibilidad de Recursos Virtuales de Aprendizaje (EVA) destacan, con valores superiores al 90 %, Melilla (100 %), Galicia (98,3 %), Castilla y León (97,2 %) y Cataluña (92,6 %).

Figura C4.2.11
Porcentaje de centros con disponibilidad de página web y Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

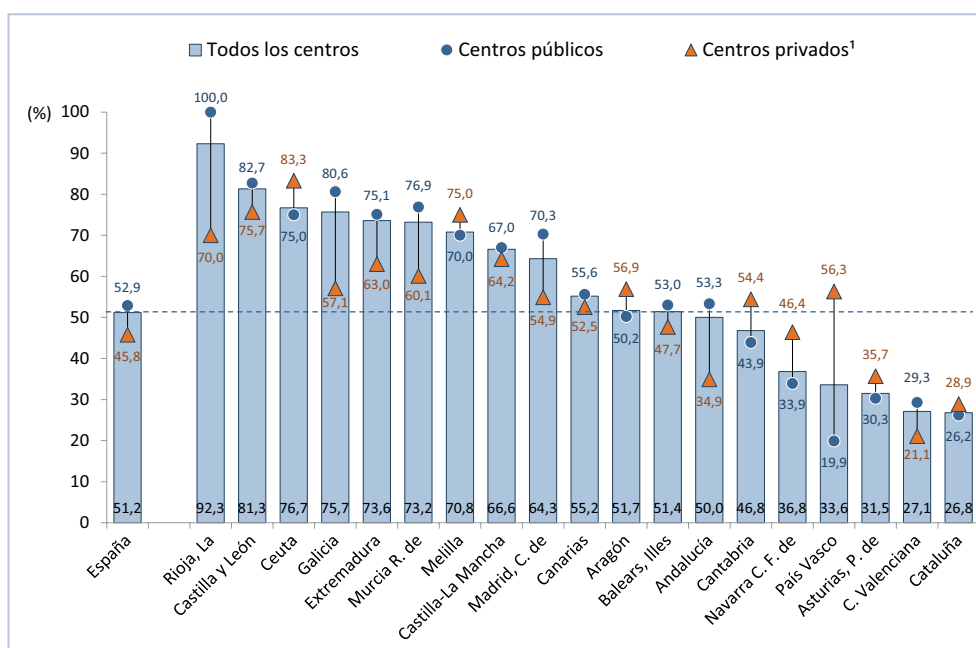


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La participación de los centros educativos en proyectos, convocatorias y experiencias relacionados con el uso de las tecnologías educativas ha adquirido especial relevancia en los últimos años. En el curso 2022-2023 el 51,2 % 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 públicos (52,9 %) que en los centros privados (45,8 %). Por Comunidades y Ciudades Autónomas, la mayor participación en términos relativos se observa en La Rioja (92,3 %), Castilla y León (81,3 %), Ceuta (76,7 %) y Galicia (75,7 %). En el extremo inferior se situaron Cataluña (26,8 %), Comunitat Valenciana (27,1 %), Asturias (31,5 %), y País Vasco (33,6 %) (ver **figura C4.2.12**).

Figura C4.2.12

Porcentaje de centros que participan en proyectos, convocatorias y experiencias relacionados con el uso de tecnologías educativas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



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

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

Por último, en relación a la posibilidad del uso del móvil en el centro con fines educativos (ver **tabla C4.2.10**), cabe señalar que el porcentaje de centros en los que en el curso 2022-2023 permitían al alumnado su utilización, varía según la enseñanza. Así, estuvo permitido en el 54,7 % de los centros para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y en el 63,4 % para el alumnado de Bachillerato; para el alumnado de Formación Profesional de Grado Básico se situó en el 60,2 %, para el de Ciclos Formativos de Grado Medio en el 69,3 % y para el de Grado Superior en el 68,7 %. Según los territorios, los mayores porcentajes para los estudiantes de Ciclos Formativos se observan en Extremadura (93,4 % para los estudiantes de Grado Medio y el 89,5 % para los de Grado Superior); para ESO (84,0 %) y Bachillerato (86,8 %) también se dieron en Extremadura; y para Formación Profesional de Grado Básico se alcanzó en Cantabria (89,7 %). Las proporciones más bajas se dieron en La Rioja, Illes Balears y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

Tabla C4.2.10

Porcentaje de centros en los que se permite al alumnado el uso del móvil con fines educativos por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

	ESO	Bachillerato	FP Grado Básico	FP Grado Medio	FP Grado Superior
Andalucía	44,9	54,3	51,0	58,2	54,0
Aragón	53,4	61,6	69,6	80,6	77,2
Asturias, Principado de	64,3	72,0	75,0	83,1	78,6
Balears, Illes	38,8	59,8	56,9	69,5	62,1
Canarias	61,4	74,3	72,0	79,6	84,7
Cantabria	71,4	73,7	89,7	75,4	79,6

(Continúa)

Tabla C4.2.10 (continuación)
Porcentaje de centros en los que se permite al alumnado el uso del móvil con fines educativos por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

	ESO	Bachillerato	FP Grado Básico	FP Grado Medio	FP Grado Superior
Castilla y León	69,3	76,2	81,7	86,8	78,0
Castilla-La Mancha	51,5	59,5	55,3	60,9	72,3
Cataluña	66,8	72,0	–	73,1	73,4
Comunitat Valenciana	49,8	60,4	55,6	61,5	61,2
Extremadura	84,0	86,8	82,1	93,4	89,5
Galicia	60,2	66,1	61,8	68,0	65,8
Madrid, Comunidad de	43,5	52,3	55,1	66,6	72,4
Murcia, Región de	67,5	72,8	71,4	82,7	81,3
Navarra, Com. Foral de	55,2	61,1	70,4	56,7	85,7
País Vasco	51,2	64,4	76,4	76,6	70,6
Rioja, La	35,8	44,4	35,5	50,0	63,2
Ceuta	41,7	50,0	42,9	42,9	85,7
Melilla	37,5	25,0	62,5	66,7	62,5
Total	54,7	63,4	60,2	69,3	68,7

–. Dato no disponible.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Capítulo D

Escolarización, transición y resultados del sistema educativo

D1	Escolarización	417
D1.1	Alumnado matriculado	417
D1.2	Tasas netas de escolarización, tasas de idoneidad y la repetición de curso	450
D1.3	Otros aspectos de la escolarización	462
D2	Finalización, graduación, titulación y transición	475
D2.1	Educación Primaria	475
D2.2	Educación Secundaria Obligatoria	477
D2.3	La Formación Profesional Básica	485
D2.4	La transición a la educación secundaria superior	489
D2.5	La titulación en Bachillerato	492
D2.6	La titulación de Técnico	496
D2.7	La titulación de Técnico Superior	502
D2.8	La finalización de los cursos de especialización de Formación Profesional	508
D2.9	La finalización de estudios en Enseñanzas de Régimen Especial	508
D2.10	Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU)	511
D2.11	Seguimiento de los graduados y graduadas en Formación Profesional	518
D3	La evaluación	536
D3.1	La evaluación del sistema educativo	536
D3.2	Indicadores educativos	539
D3.3	Evaluaciones	542
D3.4	PISA 2022	547
D3.5	ICCS 2022	579
D4	Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)	590
D4.1	Líneas generales del Espacio Europeo de Educación (EEE) y más allá (2021-2030)	590
D4.2	Seguimiento del Espacio Europeo de Educación (EEE) y más allá (2021-2030)	591
D5	Objetivos de Desarrollo Sostenible de educación de la Agenda 2030	609
D5.1	Visión general de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Educación	609
D5.2	Seguimiento de las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Educación	613

D. Escolarización, transición y resultados del sistema educativo

D1 Escolarización

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. 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 del alumnado en el sistema educativo referidos a las enseñanzas no universitarias³⁹².

D1.1 Alumnado matriculado

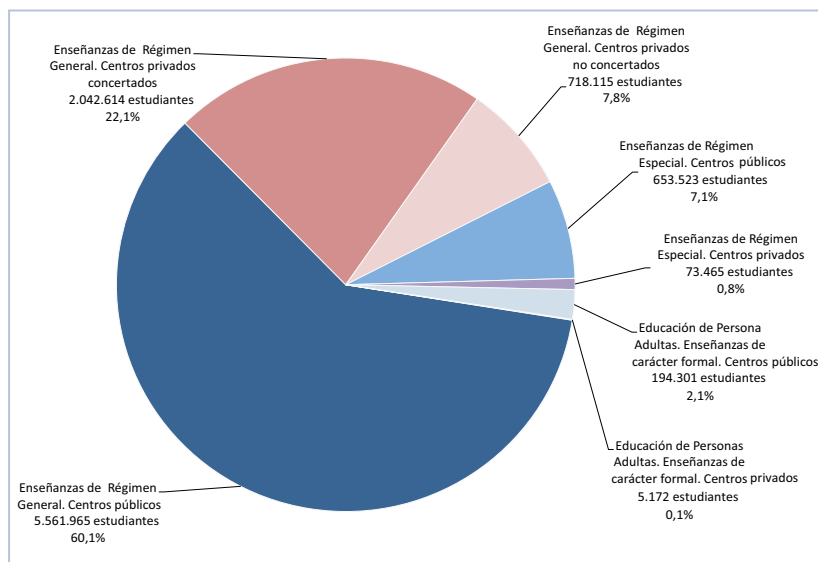
Durante el curso 2022-2023, el número de estudiantes escolarizados en las enseñanzas no universitarias fue de 9.249.155. De ellos, 8.322.694 (90,0 %) cursaron Enseñanzas de Régimen General, 726.988 (7,9 %) Enseñanzas de Régimen Especial (Enseñanzas de Idiomas, Enseñanzas Artísticas y Enseñanzas Deportivas) y 199.473 (2,2 %) Enseñanzas de Personas Adultas de carácter formal.

En las Enseñanzas de Régimen General, 5.561.965 alumnos y alumnas asistieron a centros públicos (66,8 %); 2.042.614 estuvieron matriculados en centros privados con enseñanzas concertadas (24,5 %) y 718.115 en centros de titularidad privada sin enseñanzas concertadas (8,6 %). En cuanto a las Enseñanzas de Régimen Especial, 653.523 estudiantes asistieron a centros públicos (89,9 %) y 73.465 a centros privados no concertados (10,1 %).

En la **figura D1.1.1** se muestra la distribución del alumnado en función de las Enseñanzas de Régimen General, de Régimen Especial o de Educación de Personas Adultas que cursaban, y de la titularidad de los centros donde estuvieron escolarizados, así como de su régimen de financiación.

A efectos de comparación internacional, se representa en la **figura D1.1.2** 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–, en una selección de países de la Unión Europea, para el año 2022.

Figura D1.1.1
Distribución del alumnado por enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2022-2023

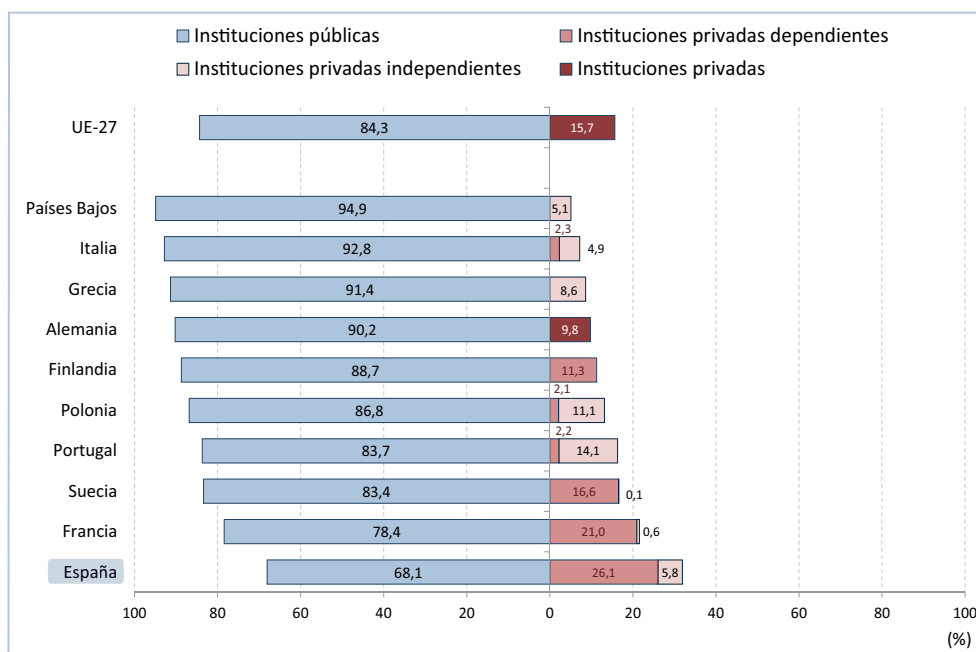


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

392. Se incluyen los datos del alumnado escolarizado en los centros extranjeros en España.

Figura D1.1.2

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 2022



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 de las enseñanzas que imparten –si están disponibles–, 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.

De la selección de países que se muestra, España (68,1 %) es el que presenta un menor porcentaje de sus estudiantes en centros públicos y se sitúa a una distancia de 16,2 puntos con respecto a la media de los países de la Unión Europea (84,3 %). Le sigue Francia con un 78,4 %. Los países que presentan porcentajes de alumnado en centros públicos por encima del 90 % son Países Bajos (94,9 %), Italia (92,8 %), Grecia (91,4 %) y Alemania (90,2 %).

Alumnado matriculado en las Enseñanzas de Régimen General

En la **tabla D1.1.1** se refleja el alumnado matriculado en España en las Enseñanzas de Régimen General. En el curso 2022-2023 la matrícula del alumnado que estudió alguna enseñanza de Régimen General ascendió a 8.322.694, lo que supuso un ascenso, respecto al curso anterior, de 69.868 alumnos y alumnas en el conjunto de las enseñanzas, si bien es cierto que ese aumento se distribuyó de manera desigual: hubo 6.639 estudiantes menos en Educación Infantil, 11.578 menos en Educación Primaria, 36.229 más en Educación Secundaria Obligatoria y 3.288 menos en Bachillerato; en los Ciclos Formativos de Formación Profesional se produjo un incremento –en Grado Básico 3.398 alumnos y alumnas más, en Grado Medio aumentó el número de estudiantes en 16.211 y en los de Grado Superior en 33.987–.

Estas modificaciones afectaron de manera diferente a los distintos tipos de centros. En el total de las enseñanzas, la escuela pública ganó 36.381 alumnos y alumnas, al igual que la enseñanza privada no concertada que consiguió 37.353 estudiantes más, mientras que la enseñanza privada concertada disminuyó el número de estudiantes en 3.866. En cuanto a la distribución del alumnado por titularidad del centro y financiación, de las enseñanzas durante el curso al que se refiere el presente INFORME, el 66,8 % del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General cursaba sus estudios en centros públicos, el 24,5 % en centros privados concertados y el 8,6 % en centros privados no concertados.

En las enseñanzas postobligatorias los porcentajes de alumnado escolarizado en centros de titularidad pública fueron más altos –72,4 % en Bachillerato, 67,9 % en Ciclos Formativos de FP de Grado Medio, 62,6 % en los Formativos de FP de Grado Superior–.

Tabla D1.1.1
Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022

	Curso 2022-2023				Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2021-2022			
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total centros	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total centros
Educación Infantil - Primer ciclo ¹	250.205	85.555	135.339	471.099	15.504	7.936	9.149	32.589
Educación Infantil - Segundo ciclo	779.321	327.349	44.064	1.150.734	-26.901	-10.892	-1.435	-39.228
Educación Primaria	1.886.994	788.181	111.548	2.786.723	-4.674	-6.924	20	-11.578
Educación Secundaria Obligatoria ²	1.422.914	620.259	84.099	2.127.272	30.655	5.043	531	36.229
Bachillerato ³	497.298	73.610	116.285	687.193	-5.142	132	1.722	-3.288
Ciclos Formativos de FP de Grado Básico	60.063	18.485	126	78.674	3.038	337	23	3.398
Ciclos Formativos de FP de Grado Medio ³	296.206	74.953	65.279	436.438	8.474	463	7.274	16.211
Ciclos Formativos de FP de Grado Superior ³	354.332	50.263	161.256	565.851	13.942	-13	20.058	33.987
Cursos de especialización de G. Medio ³	642	22	0	664	113	22	0	135
Cursos de especialización de G. Superior ³	3.426	87	119	3.632	1.270	87	119	1.476
Otros programas formativos	10.564	3.850	0	14.414	102	-57	-108	-63
Total	5.561.965	2.042.614	718.115	8.322.694	36.381	-3.866	37.353	69.868

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. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En la enseñanza privada concertada los porcentajes más altos se dieron en Educación Especial (36,8 %) y en Educación Secundaria Obligatoria (29,2 %), mientras que en la enseñanza privada no concertada se dieron el primer ciclo de Educación Infantil (28,7 %) y en los Ciclos Formativos de Grado Superior (28,5 %).

Según los datos de matriculación disponibles de la Formación Profesional Dual del curso 2022-2023 (ver **tabla D1.1.2**), 53.385 alumnos y alumnas estaban matriculados en estas enseñanzas, lo que supone 7.773 estudiantes más que en el curso 2021-2022. Estudiaban Ciclos Formativos de FP de Grado Básico de forma dual 1.042 personas, 18.195 de Grado Medio y 34.106 de Grado Superior. En el curso de referencia, el número total de estudiantes de FP Dual representaba el 4,9 % de todo el alumnado de FP –en la enseñanza pública suponían el 5,6 % y en la privada el 3,5 %–.

En la **figura D1.1.3** se muestra la distribución de los 8.322.694 alumnas y alumnos matriculados en Enseñanzas de Régimen General dentro del sistema educativo español durante el curso 2022-2023 por tipo de enseñanza, titularidad del centro y financiación.

Atendiendo a la distribución del alumnado escolarizado por nivel educativo, el 33,5 % del alumnado de Enseñanzas de Régimen General eran estudiantes de Educación Primaria, situándose, a continuación, la Educación Secundaria Obligatoria, con el 25,1 % del alumnado y la Educación Infantil con el 19,5 %.

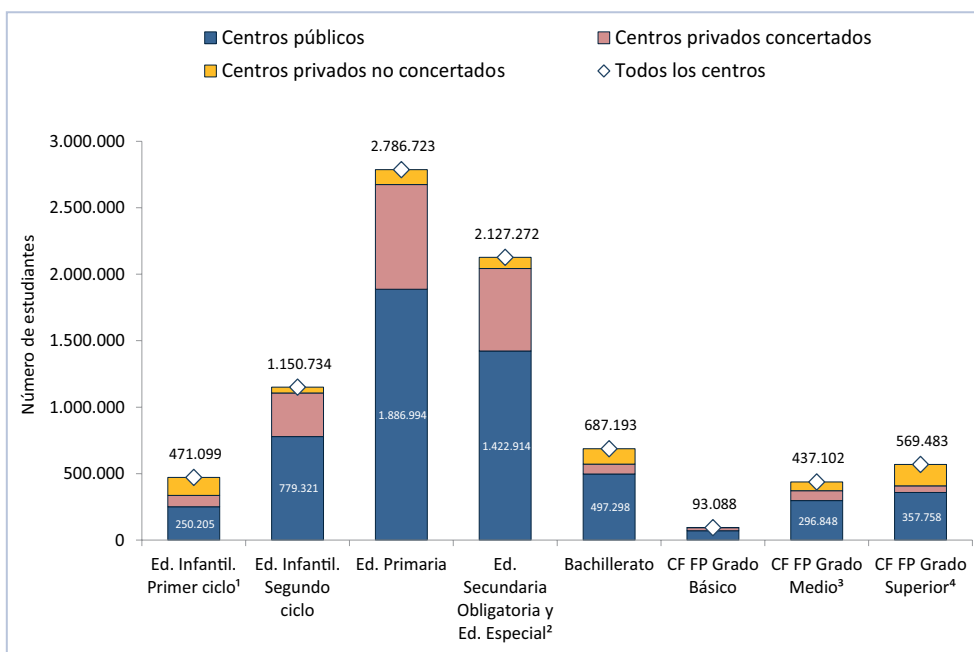
En lo que concierne a la educación secundaria postobligatoria, el 13,6 % del alumnado estaba matriculado en este régimen de enseñanzas—el 8,3 % en Bachillerato y el 5,3 % en Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio—. El porcentaje de alumnado que estaba matriculado en Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior fue del 6,8 %. 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 y alumnas de Educación Especial.

Tabla D1.1.2
Alumnado matriculado en Formación Profesional en modalidad Dual y porcentaje respecto al total del alumnado que cursa Formación Profesional, según titularidad del centro, en España. Curso 2022-2023 y variación absoluta respecto al curso 2021-2022

	Curso 2022-2023						Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2021-2022		
	Centros públicos		Centros privados		Total centros		Centros públicos	Centros privados	Total centros
	Dato Absoluto	% respecto al total de FP	Dato Absoluto	% respecto al total de FP	Dato Absoluto	% respecto al total de FP			
Ciclos Formativos de Grado Básico	713	1,2	329	1,8	1.042	1,3	162	9	171
Ciclos Formativos de Grado Medio	13.993	4,7	4.202	3,0	18.195	4,2	2.367	42	2.409
Ciclos Formativos de Grado Superior	25.552	7,2	8.554	4,0	34.106	6,0	4.078	1.073	5.151
Cursos de especialización de G. Medio	2	0,3	0	0,0	2	0,3	2	0	2
Cursos de especialización de G. Superior	40	1,2	0	0,0	40	1,1	40	0	40
Total	40.300	5,6	13.085	3,5	53.385	4,9	6.649	1.124	7.773

Fuente: «Estadística del alumnado de Formación Profesional. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura D1.1.3
Enseñanzas de Régimen General. Alumnado matriculado por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2022-2023



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. Incluye 664 estudiantes de cursos de especialización para titulados en Ciclos Formativos de FP de Grado Medio.
4. Incluye 3.632 estudiantes de cursos de especialización para titulados en Ciclos Formativos de FP de Grado Superior

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

Titularidad del centro y financiación de las enseñanzas

La distribución en términos absolutos del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas para el curso 2022-2023, se muestra en la **figura D1.1.4**.

Por su parte, la distribución porcentual del alumnado de Enseñanzas de Régimen General según los criterios anteriores y en ese mismo curso académico, se muestra en la **figura D1.1.5**. En ella se observa que en todo el Estado el 66,8 % del alumnado estaba matriculado en centros públicos, el 24,5 % en centros privados con enseñanzas concertadas y el 8,6 % restante 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 47,7 % y el 32,0 %, 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 (17,4 %), con una notable diferencia en relación con las Comunidades que le siguen en cuanto a este porcentaje: Cataluña (11,0 %), la Comunitat Valenciana (8,9 %) y Canarias (8,4 %).

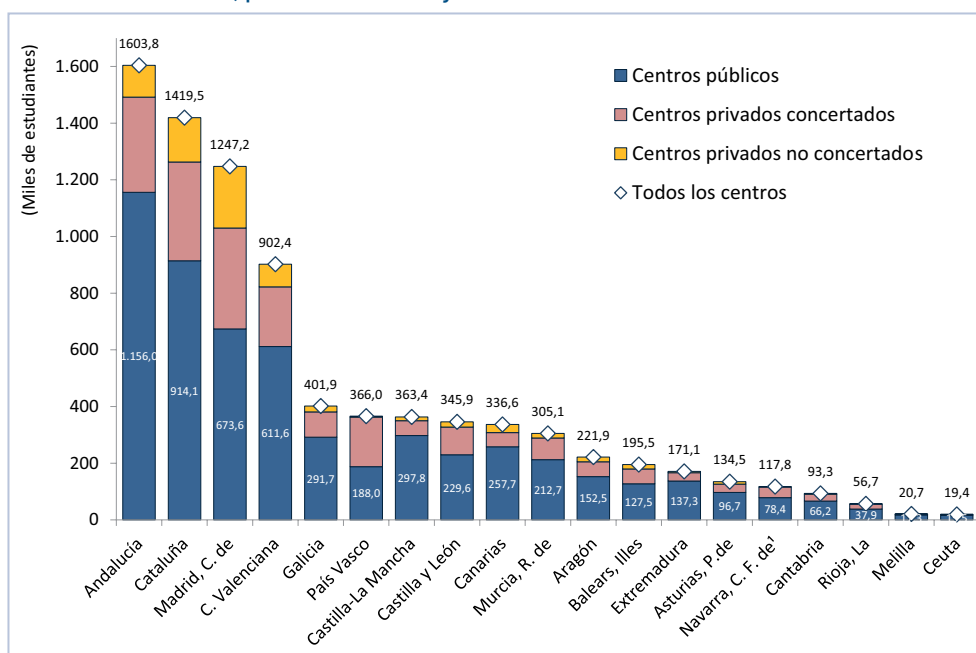
Condiciones de la escolarización

En el contexto de la escolarización, el número de estudiantes por grupo educativo y el número de estudiantes por docente –indicadores E8.1 y E8.2 del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación de 2023 (tabla D3.2.1 de este INFORME)– describen aspectos sustantivos de las condiciones de escolarización.

El indicador «Número medio de alumnos y alumnas por unidad/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 las 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.

Figura D1.1.4

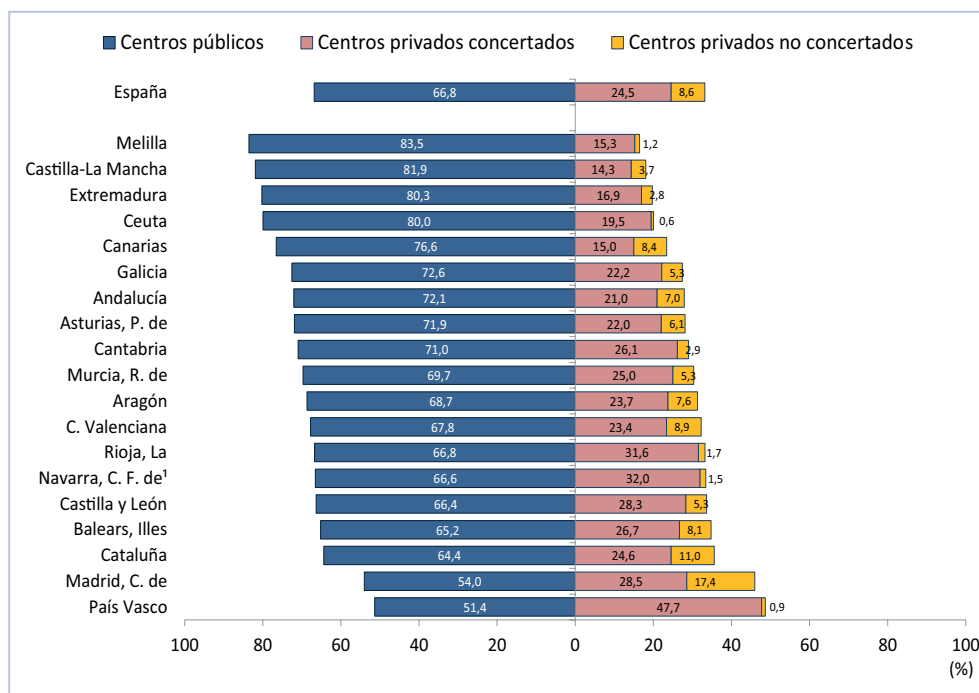
Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. En la Comunidad Foral de Navarra, adicionalmente funcionan dos centros públicos de primer ciclo de Educación Infantil con 113 estudiantes 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. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D11.5
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 2022-2023



1. En la Comunidad Foral de Navarra, adicionalmente funcionan dos centros públicos de primer ciclo de Educación Infantil con 113 estudiantes 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. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La **figura D11.6** muestra el número medio de estudiantes por unidad (indicador E8.1 del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación) de los centros educativos en España, según su titularidad y por Enseñanzas de Régimen General.

En el curso 2022-2023, las etapas educativas con mayor número de alumnos y alumnas por grupo fueron Bachillerato y Educación Secundaria Obligatoria con 25,4 y 25,0 estudiantes, respectivamente. En el segundo ciclo de Educación Infantil hubo 19,0 alumnos, en Educación Primaria 21,0 y en los Ciclos Formativos de Formación Profesional hubo de promedio 19,4 estudiantes por grupo.

Exceptuando las enseñanzas de Educación Especial, en las que se atendió por término medio a 5,2 estudiantes por grupo educativo, el tamaño medio de los grupos osciló entre 7,9 estudiantes de los cursos de especialización para las personas con el título de Técnico y 25,4 estudiantes en los grupos de Bachillerato.

En lo que se refiere a la titularidad del centro, el número medio de alumnos y alumnas por grupo/unidad en centros públicos y en centros privados, las diferencias fueron a favor de la enseñanza pública, excepto en el Bachillerato, donde la diferencia fue favorable a la enseñanza privada con 0,8, alumnos y alumnas menos que en la pública.

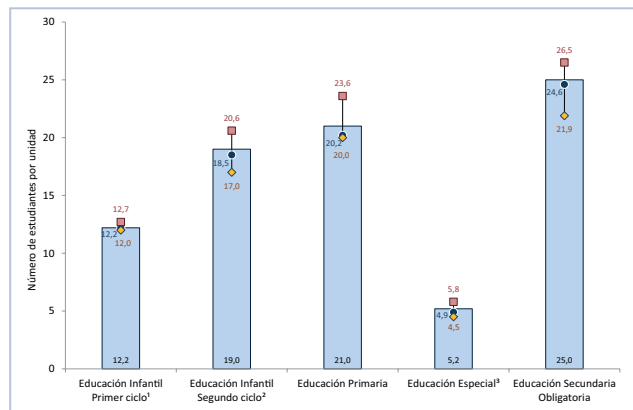
El análisis de este indicador para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria para las Comunidades y Ciudades Autónomas se refleja en la **figura D11.7**. Para la Educación Primaria las mayores cifras de número de alumnos y alumnas por unidad corresponden a Melilla (26,0 estudiantes/unidad), Ceuta (23,1) y la Comunidad de Madrid (23,1). En el extremo opuesto se sitúan aquellas Comunidades Autónomas con grupos de menor tamaño: Extremadura (17,6 estudiantes/unidad), Castilla y León (18,2) y Castilla-La Mancha (18,3). La media de España se sitúa en 21,0.

En Educación Secundaria Obligatoria, los territorios con mayor número de alumnos y alumnas por grupo educativo son Melilla (28,6), Cataluña (28,3), Ceuta (27,2) y Andalucía (26,7), mientras que a Aragón (20,5) y Extremadura (21,1) les corresponden las cifras menores de este indicador.

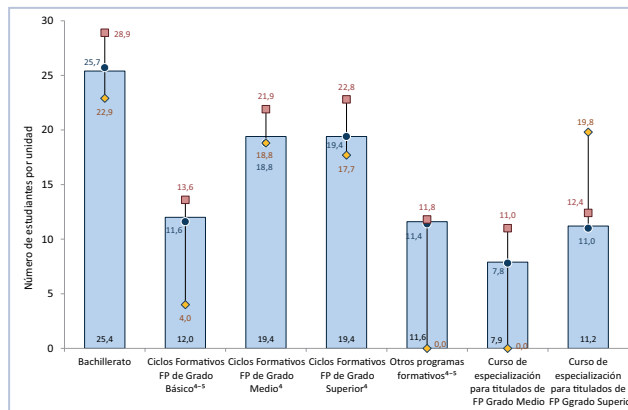
Figura D1.1.6

Número medio de estudiantes 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 2022-2023

Educación Infantil, Educación Especial y estudios obligatorios



Estudios postobligatorios



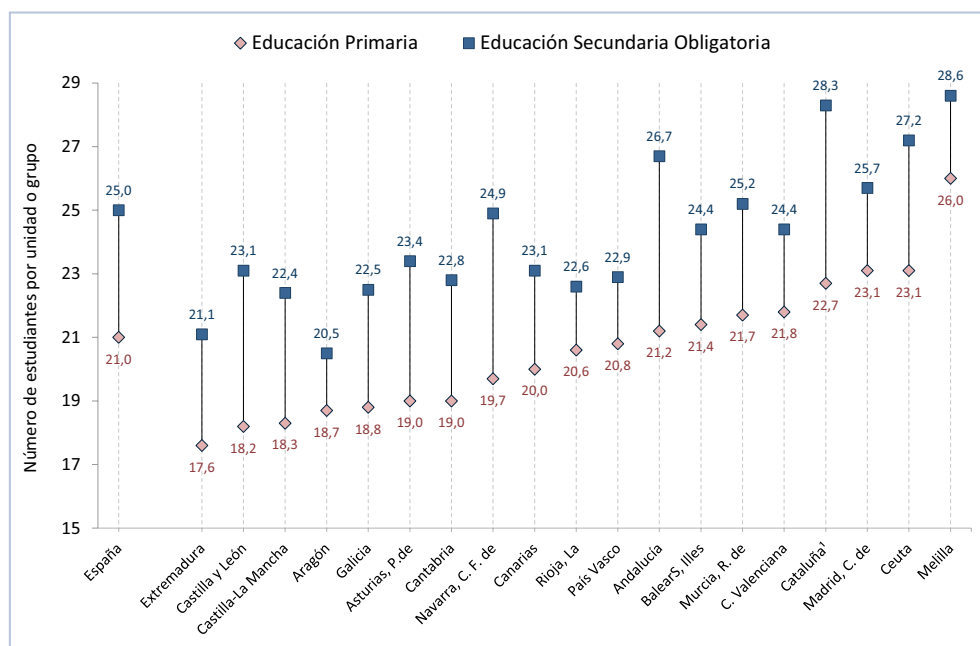
■ Todos los centros ● Centros públicos
■ Centros privados concertados ◆ Centros privados no concertados

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. No se incluye el alumnado matriculado exclusivamente para realizar la formación en centros de trabajo.
5. En los grupos de «Ciclos formativos FP de Grado Básico» 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. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura D1.1.7

Número medio de estudiantes por unidad o grupo en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. No se incluye el alumnado de centros extranjeros de Cataluña por no disponer de la información.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

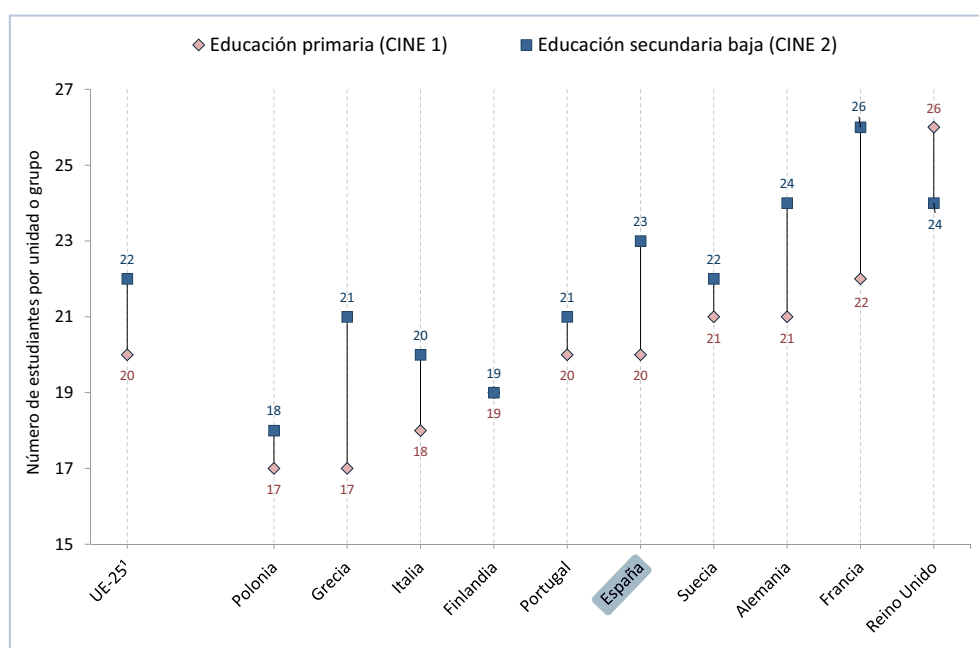
En la **figura D1.1.8** se observa que España, en educación primaria (CINE 1), el número de alumnos y alumnas por unidad ascendía a 20,0, solo superado por los valores de Suecia (21,0), Alemania (21,0), Francia (22,0) y Reino Unido (26,0). En educación secundaria inferior (CINE 2) España (23,0) se sitúa por detrás de países como Alemania (24,0) Reino Unido (24,0) y Francia (26,0).

Por otra parte, la **figura D1.1.9** presenta, en el caso de España y para el curso de referencia 2022-2023, el «número medio de alumnos y alumnas por docente» (indicador E8.2 del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación) 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 y alumnas por profesor en centros que impartieron Enseñanzas de Régimen General, en el contexto nacional, fue 11,3. En el caso de los centros privados dicha ratio alcanzó el valor de 14,3 frente al 10,2 por término medio, de los centros públicos.

Cuando se analiza el número medio de estudiantes por docente 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, entre otros factores, este indicador refleja valores más bajos – Cantabria (9,1), Extremadura (9,4), Asturias y Galicia (9,9 ambas) – y las Comunidades y Ciudades Autónomas en las que la mayoría de la población escolar reside en municipios con más de 10.000 habitantes y en las que este indicador refleja valores más altos – la Comunidad de Madrid (12,9), Cataluña (11,9), Melilla y Murcia (11,8 ambas)–.

En la **figura D1.1.10** se puede apreciar, además, el valor del indicador según el nivel educativo –CINE 1 (educación primaria), CINE 2 (educación secundaria baja o inferior), CINE 3 (educación secundaria alta o superior)–. El caso de España tuvo, por término medio, una ratio de 12,2, 10,9 y 10,1 estudiantes por docente para cada uno de esos niveles educativos. La media de la UE-27 para el total de los tres niveles (CINE 1-3) se situó en 12,1 estudiantes.

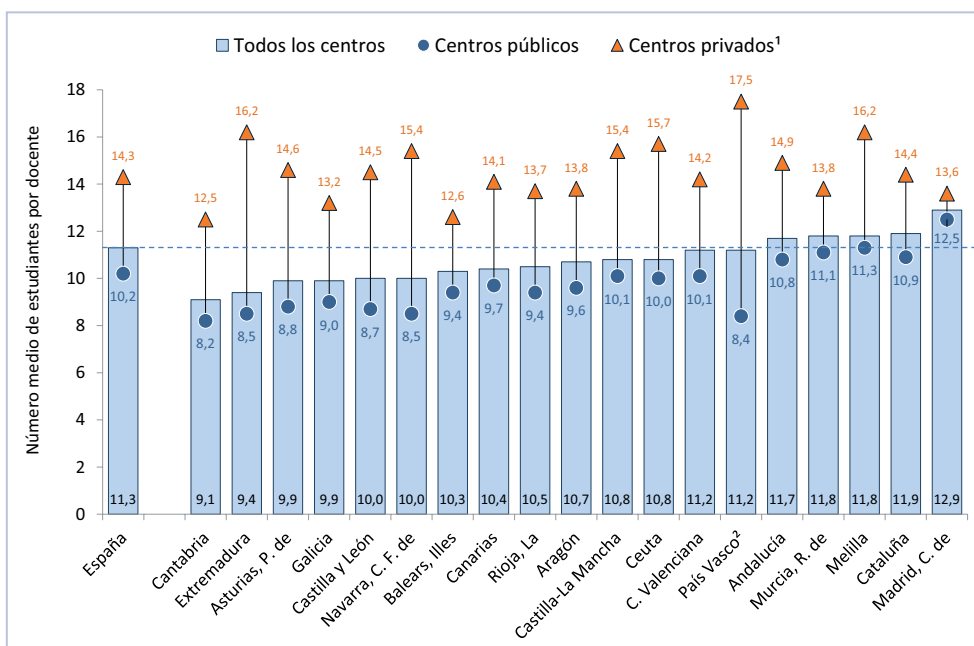
Figura D1.1.8
Número medio de estudiantes por unidad o grupo en educación primaria (CINE 1) y en educación secundaria baja (CINE 2) en una selección de países. Año 2021



1. Los 25 países de la Unión Europea que pertenecen a la OCDE.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *OECD Statistics*.

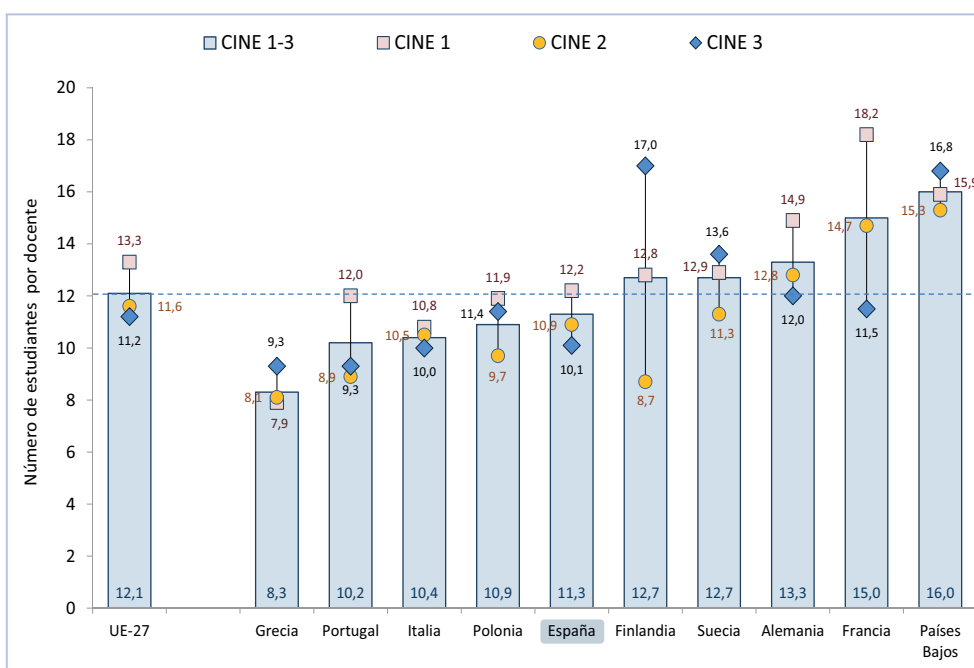
Figura D1.1.9
Número medio de estudiantes por docente en centros de Enseñanzas de Régimen General, en equivalente a tiempo completo, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



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. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura D1.1.10
Número medio de estudiantes por docente 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 2022



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

A
B
C
D
E
F

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 estudiantes/unidad (**figura D1.1.8**) y menores ratios estudiantes/profesor (**figura D1.1.10**)– probablemente esté reflejando diferentes maneras de organizar la escolarización con prioridades distintas para cada uno de esos dos indicadores.

La escolarización según el sexo

En 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria

Para realizar un análisis de la elección que realizaron los alumnos y las alumnas según las opciones de enseñanzas ofrecidas en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2022-2023 –«Enseñanzas académicas» o «Enseñanzas aplicadas»–, la **figura D1.1.11** muestra la distribución porcentual de los datos de matriculación en las distintas opciones, por sexo

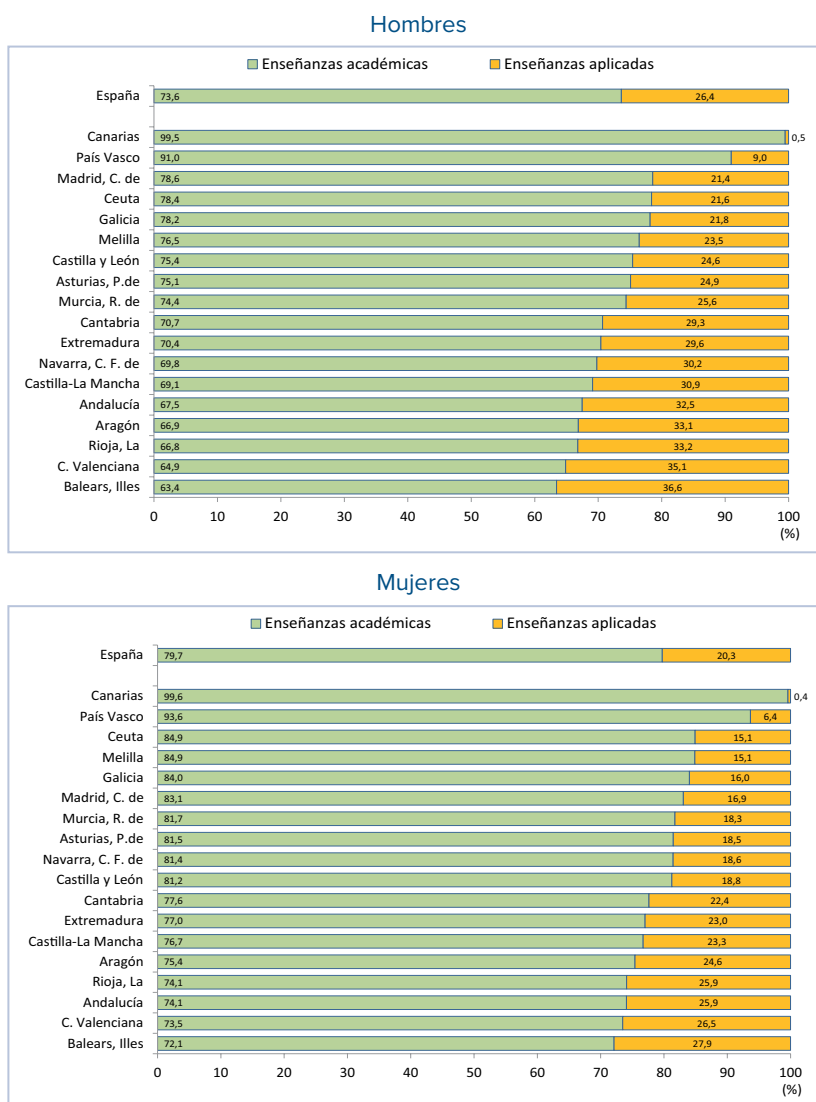
A nivel nacional, el 73,6 % de los chicos eligieron «Enseñanzas académicas» y el 26,4 % optaron por las «Enseñanzas aplicadas». La mayor diferencia se dio en Canarias donde el 99,5 % optaron por las académicas y solo el 0,5 % por la opción de aplicadas. En el extremo opuesto se encuentra Illes Balears, territorio en el que el 36,6 % de los estudiantes optaron por la opción de «Enseñanzas aplicadas».

En el caso de las alumnas, en el curso 2022-2023, el 79,7 % eligieron la opción de «Enseñanzas académicas» frente al 20,3 % que eligieron «Enseñanzas aplicadas». Al realizar el análisis por territorios, Canarias, al igual que con los chicos, es la Comunidad Autónoma en la que más chicas eligieron «Enseñanzas académicas» con valores similares a los alumnos. Igualmente, Illes Balears fue el territorio donde más chicas eligieron las «Enseñanzas aplicadas»: un 27,9 %.

En visión general se aprecia que la opción de «Enseñanzas aplicadas» la eligen más los chicos que las chicas, pero con una baja diferencia.

Al ver la evolución de esta elección que realizaron los estudiantes de 4.º curso de ESO desde el curso 2018-2019 al curso 2022-2023 se observa, en ambos sexos, un leve

Figura D1.1.11¹
Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria según la opción elegida, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

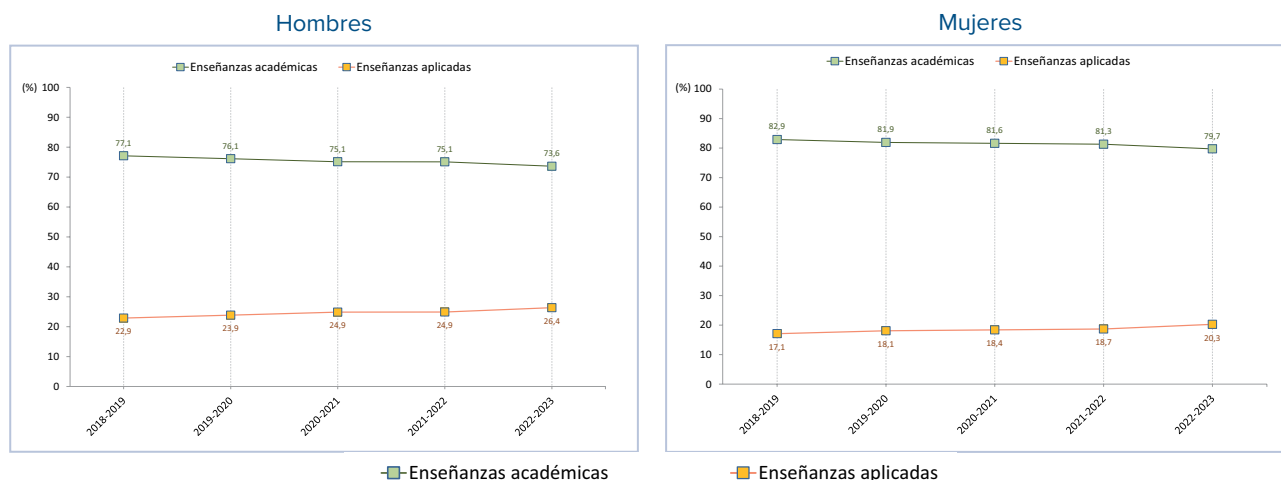


1. No incluye a los 89.781 estudiantes no distribuidos por opción (46.334 hombres y 43.437 mujeres).

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



Figura D1.1.12¹
Evolución del porcentaje de hombres y mujeres matriculados en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria según la modalidad. Cursos 2017-2018 a 2022-2023



1. No incluye a los estudiantes no distribuidos por opción.

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

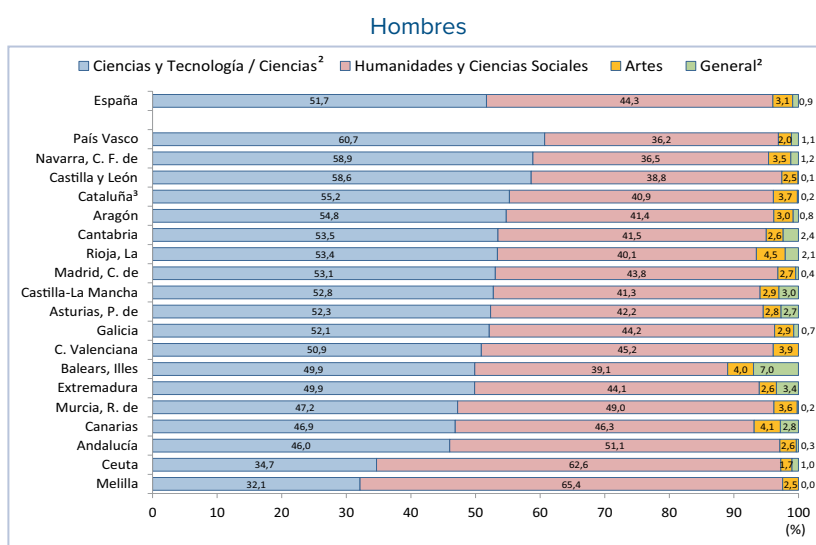
aumento, como opción elegida, de las «Enseñanzas aplicadas». En el caso de las mujeres el incremento en los cinco cursos analizados fue de 2,7 puntos porcentuales (17,1 % en el curso 2018-2019 y 20,3 % en 2022-2023) y en los hombres de 3,5 puntos al pasar del 22,9 % a 26,4 % (ver **figura D1.1.12**).

En Bachillerato

La elección de modalidad en los estudios de Bachillerato³⁹³ que realizaron los alumnos y las alumnas en el curso 2022-2023 queda reflejado en la **figura D1.1.13**. En ella se observa que, a nivel nacional, la elección predominante en las estudiantes son las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales, mientras que en los estudiantes son las modalidades de Ciencias / Ciencias y Tecnología.

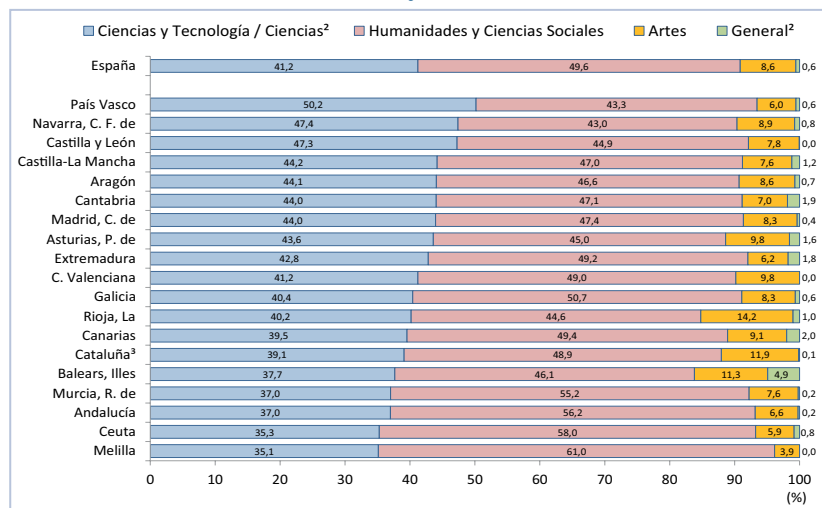
Respecto a la distribución de los alumnos y alumnas en cada modalidad en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas, se observa que los hombres escogieron mayoritariamente, en todos los territorios, las modalidades de Ciencias / Ciencias y Tecnología excepto en Illes Balears, Extremadura, Murcia, Canarias, Andalucía y las Ciudades Autónomas donde los alumnos eligieron más Humanidades y Ciencias Sociales. Las alumnas eligieron mayoritariamente las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales, excepto en la Comunidad Foral de Navarra, País Vasco y Castilla y León donde las chicas estudiaron más la opción de Cien-

Figura D1.1.13¹
Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en Bachillerato según la modalidad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



393. Según establece el artículo 8 del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, las modalidades de estas enseñanzas que las Administraciones educativas y, en su caso, los centros pueden ofrecer ya en el curso 2022-2023 son: Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales, Artes y General <BOE-A-2022-5521 artículo 8 >.

Figura D1.1.13¹
Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en Bachillerato según la modalidad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023
Mujeres



1. No incluye los 7.905 estudiantes no distribuidos por modalidad (3.840 hombres y 4.065 mujeres).
2. La implantación de las modalidades «Ciencias y Tecnología» y «General» ha comenzado en el primer curso de Bachillerato en 2022-2023.
3. Los datos de Cataluña del Bachillerato a distancia no están disponibles.

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

vehículos» con un 12,5 %, y la cuarta «Administración y gestión» con un 11,3 % (ver **tabla D1.1.3**).

cias / Ciencias y Tecnología. Para ambos sexos, las mayores diferencias de porcentaje entre las dos modalidades más estudiadas, con más de 25 puntos porcentuales de diferencia, se dieron en la Ciudad Autónoma de Melilla (ver **figura D1.1.13**).

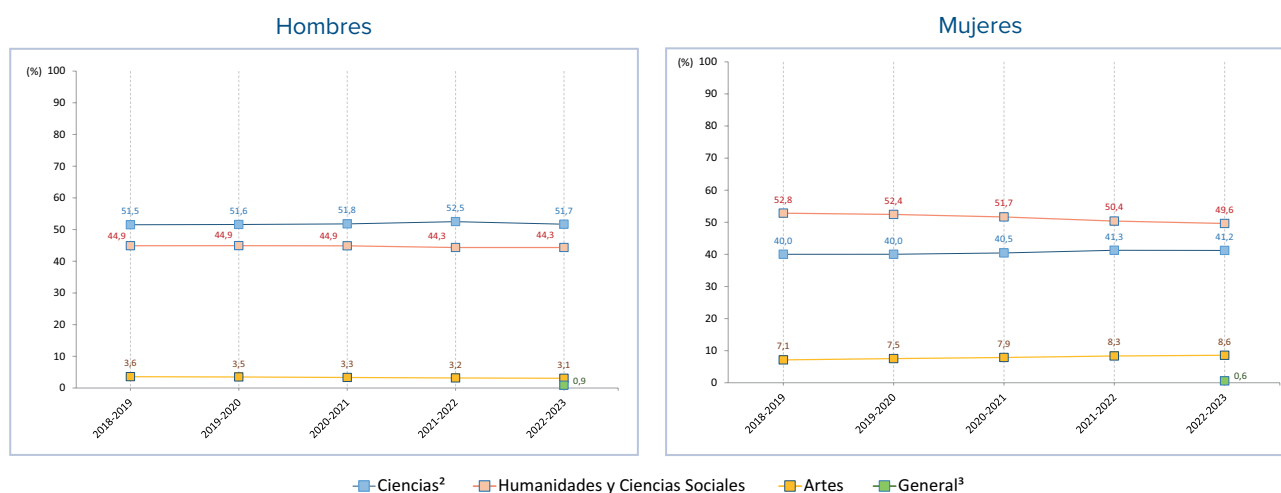
Al analizar la evolución de la elección de modalidad en Bachillerato se observa que, en los cinco cursos analizados, se ha incrementado ligeramente la elección de Ciencias y Artes en mujeres y ha permanecido bastante estable en hombres (ver **figura D1.1.14**).

En ciclos formativos

Ciclos Formativos de Grado Básico

La familia profesional en la que más hombres se matricularon en Ciclos Formativos de Grado Básico en el curso 2022-2023 fue la de «Informática y comunicaciones»; con un 20,6 % de todos los hombres matriculados en esta enseñanza. La segunda más elegida fue «Electricidad y electrónica», con un 17,2 %; la tercera «Transporte y mantenimiento de

Figura D1.1.14¹
Evolución del porcentaje de hombres y mujeres matriculados en Bachillerato según la modalidad. Cursos 2018-2019 a 2022-2023



1. No incluye los estudiantes no distribuidos por modalidad.
2. «Ciencias y Tecnología» a partir del primer curso de Bachillerato en 2022-2023.
3. La implantación de la modalidad «General» comenzó en el primer curso de Bachillerato en 2022-2023.

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

Tabla D1.1.3
Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en Ciclos Formativos de Grado Básico por familias profesionales. Curso 2022-2023

Hombres			Mujeres		
Informática y comunicaciones	20,6		Administración y gestión	27,6	
Electricidad y electrónica	17,2		Imagen personal	25,3	
Trans. y mantenimiento de vehículos	12,5		Hostelería y turismo	12,3	
Administración y gestión	11,3		Comercio y marketing	10,8	
Fabricación mecánica	8,8		Informática y comunicaciones	9,9	
Hostelería y turismo	7,2		Agraria	4,1	
Agraria	6,9		Artes gráficas	1,8	
Comercio y marketing	4,2		Electricidad y electrónica	1,5	
Madera, mueble y corcho	2,7		Ser. socioculturales y a la comunidad	1,5	
Imagen personal	2,5		Textil, confección y piel	1,3	
Instalación y mantenimiento	1,3		Trans. y mantenimiento de vehículos	0,8	
Edificación y obra civil	1,2		Industrias alimentarias	0,8	
Artes gráficas	0,9		Madera, mueble y corcho	0,7	
Industrias alimentarias	0,9		Fabricación mecánica	0,6	
Ser. socioculturales y a la comunidad	0,8		Edificación y obra civil	0,4	
Textil, confección y piel	0,5		Vidrio y cerámica	0,2	
Actividades físicas y deportivas	0,4		Actividades físicas y deportivas	0,1	
Vidrio y cerámica	0,1		Instalación y mantenimiento	0,1	
Marítimo-pesquera	0,1		Marítimo-pesquera	0,01	

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En el caso de las alumnas, la familia profesional con más matriculas fue «Administración y gestión» –el 27,6 % de las mujeres matriculadas en Ciclos Formativos de Grado Básico la eligieron–. La segunda más elegida fue «Imagen personal» (25,3 %), la tercera «Hostelería y turismo» (12,3 %) y la cuarta «Comercio y marketing» (10,8 %).

Ciclos Formativos de Grado Medio

Respecto a los hombres matriculados en Ciclos Formativos de Grado Medio, se pudo observar en la **tabla D1.1.4** que surge la misma situación que en los Ciclos Formativos de Grado Básico: en el curso 2022-2023 las familias en las que más alumnos se matricularon fueron «Informática y comunicaciones» (18,5 %), «Transporte y mantenimiento de vehículos» (12,0 %) y «Electricidad y electrónica» (11,7 %). Con porcentajes de chicos matriculados iguales o superiores al 10 % también se encontraban «Sanidad» y «Administración y gestión».

La familia más elegida por las alumnas fue «Sanidad», con un 44,7 % de las chicas matriculadas en esa familia. La siguen, pero con porcentajes más bajos, «Administración y gestión» (16,4 %) y «Servicios socioculturales y a la comunidad» (11,3 %).

Para ambos sexos las familias con menos estudiantes matriculados fueron «Energía y agua», «Industrias extractivas» y «Vidrio y cerámica».

Tabla D1.1.4¹
Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en Ciclos Formativos de Grado Medio por familias profesionales. Curso 2022-2023

Hombres			Mujeres		
Informática y comunicaciones	18,5		Sanidad	44,7	
Trans. y mantenimiento de vehículos	12,0		Administración y gestión	16,4	
Electricidad y electrónica	11,7		Ser. socioculturales y a la comunidad	11,3	
Sanidad	11,3		Imagen personal	8,2	
Administración y gestión	10,1		Comercio y marketing	4,6	
Instalación y mantenimiento	6,2		Hostelería y turismo	3,2	
Actividades físicas y deportivas	5,2		Informática y comunicaciones	2,0	
Fabricación mecánica	5,0		Actividades físicas y deportivas	1,9	
Hostelería y turismo	4,0		Industrias alimentarias	1,4	
Comercio y marketing	3,9		Química	1,1	
Agraria	2,7		Agraria	0,9	
Ser. socioculturales y a la comunidad	1,4		Artes gráficas	0,8	
Imagen y sonido	1,4		Textil, confección y piel	0,7	
Imagen personal	1,0		Imagen y sonido	0,6	
Madera, mueble y corcho	1,0		Electricidad y electrónica	0,6	
Industrias alimentarias	0,8		Trans. y mantenimiento de vehículos	0,5	
Artes gráficas	0,8		Fabricación mecánica	0,2	
Seguridad y medio ambiente	0,7		Edificación y obra civil	0,2	
Química	0,7		Madera, mueble y corcho	0,2	
Marítimo-pesquera	0,6		Instalación y mantenimiento	0,2	
Edificación y obra civil	0,5		Seguridad y medio ambiente	0,1	
Textil, confección y piel	0,2		Marítimo-pesquera	0,1	
Energía y agua	0,1		Vidrio y cerámica	0,02	
Industrias extractivas	0,1		Industrias extractivas	0,01	
Vidrio y cerámica	0,02		Energía y agua	0,01	

1. Incluye los cursos de especialización de Formación Profesional de Grado Medio.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Ciclos Formativos de Grado Superior

Los hombres que estudiaban Ciclos Formativos de Grado Superior en el curso 2022-2023 (ver **tabla D1.1.5**) mayoritariamente se matricularon en «Informática y comunicaciones» (24,9 %), en «Administración y gestión» (9,7 %) y en «Electricidad y electrónica» (8,7 %).

Las estudiantes optaron más por las familias de «Sanidad» (28,4 %), «Servicios socioculturales y a la comunidad» (23,0 %), y «Administración y gestión» (16,1 %).

Las familias en las que menos estudiantes se matricularon, tanto chicas como chicos, fueron «Artes y artesanía» y «Vidrio y cerámica».

Tabla D1.1.5¹
Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en Ciclos Formativos de Grado Superior por familias profesionales. Curso 2022-2023

Hombres			Mujeres		
Informática y comunicaciones	24,9		Sanidad	28,4	
Administración y gestión	9,7		Ser. socioculturales y a la comunidad	23,0	
Electricidad y electrónica	8,7		Administración y gestión	16,1	
Actividades físicas y deportivas	8,3		Comercio y marketing	7,8	
Comercio y marketing	8,0		Hostelería y turismo	4,5	
Sanidad	8,0		Informática y comunicaciones	4,1	
Imagen y sonido	4,7		Imagen personal	3,3	
Trans. y mantenimiento de vehículos	4,6		Imagen y sonido	2,63	
Instalación y mantenimiento	3,9		Actividades físicas y deportivas	2,2	
Hostelería y turismo	3,4		Química	1,7	
Ser. socioculturales y a la comunidad	3,1		Seguridad y medio ambiente	1,2	
Fabricación mecánica	2,9		Agraria	1,0	
Agraria	2,3		Textil, confección y piel	0,6	
Seguridad y medio ambiente	1,6		Electricidad y electrónica	0,6	
Química	1,3		Edificación y obra civil	0,6	
Energía y agua	1,2		Artes gráficas	0,6	
Edificación y obra civil	1,1		Industrias alimentarias	0,5	
Marítimo-pesquera	0,6		Fabricación mecánica	0,3	
Industrias alimentarias	0,4		Trans. y mantenimiento de vehículos	0,2	
Artes gráficas	0,4		Instalación y mantenimiento	0,2	
Madera, mueble y corcho	0,3		Energía y agua	0,2	
Imagen personal	0,2		Madera, mueble y corcho	0,1	
Textil, confección y piel	0,1		Marítimo-pesquera	0,1	
Artes y artesanías	0,02		Artes y artesanías	0,02	
Vidrio y cerámica	0,01		Vidrio y cerámica	0,01	

1. Incluye los cursos de especialización de Formación Profesional de Grado Superior.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La evolución de la escolarización

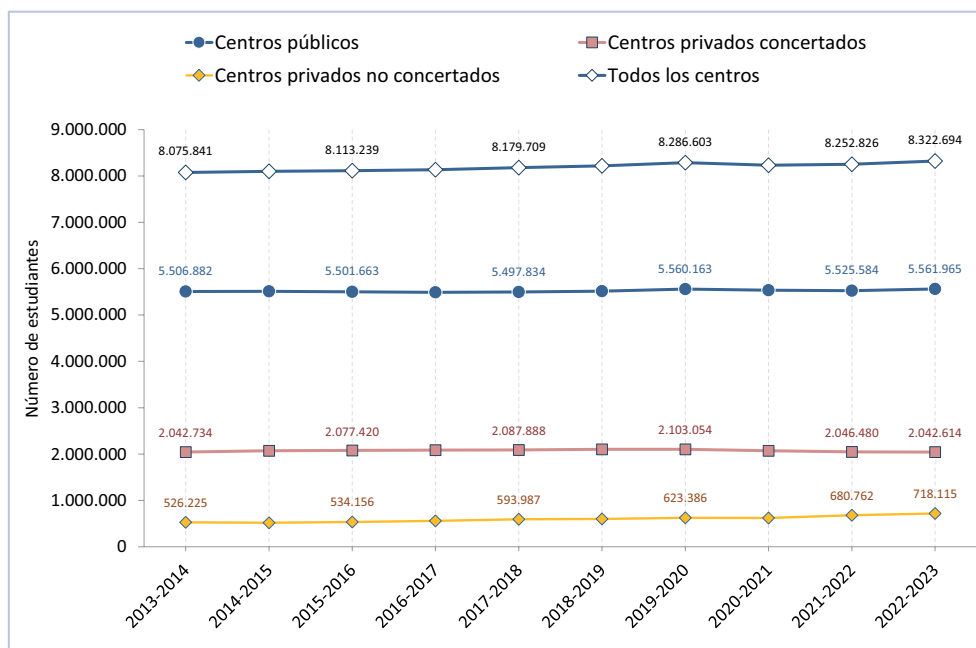
La **figura D1.1.15** muestra la evolución del alumnado en cifras absolutas en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, entre los cursos 2013-2014 y 2022-2023. En el periodo de los diez años que se indican, se registró un aumento de 246.853 estudiantes matriculados en estas enseñanzas, correspondiendo 55.083 alumnos y alumnas más a centros públicos, una disminución de 120 a centros privados concertados y un aumento de 191.890 a centros privados no concertados.

Como se muestra en la figura, en el decenio considerado se advierte una tendencia creciente de forma moderada en el número de estudiantes, salvo en el caso de la enseñanza concertada, experimentando el total del alumnado un aumento del 3,1 %.

En el curso 2022-2023 el número de estudiantes matriculados ascendió con respecto al curso anterior un 0,8 %. En centros públicos aumentó un 0,7 %, lo que revierte la tendencia a la baja iniciada en el curso 2020-2021; disminuyó un 0,2 % en centros privados concertados y en los privados no concertados el aumento fue significativo con un 5,5 %.

Figura D1.1.15

Evolución del número de estudiantes matriculados en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



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

En la **figura D1.1.16** 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 alumnas y alumnos matriculados en el curso 2022-2023 con respecto al de 2013-2014, considerado como periodo base. Se muestran los datos de las Comunidades y Ciudades Autónomas ordenadas de mayor a menor con arreglo a este índice. El valor de la variación del alumnado matriculado en el curso 2022-2023 en el conjunto del territorio nacional fue 103,1, lo que equivale a un aumento relativo acumulado a lo largo de los cursos considerados del 3,1 % (1,0 % más en centros públicos, una caída de 0,8 % en centros privados concertados y un aumento de 41,1 % en centros privados no concertados).

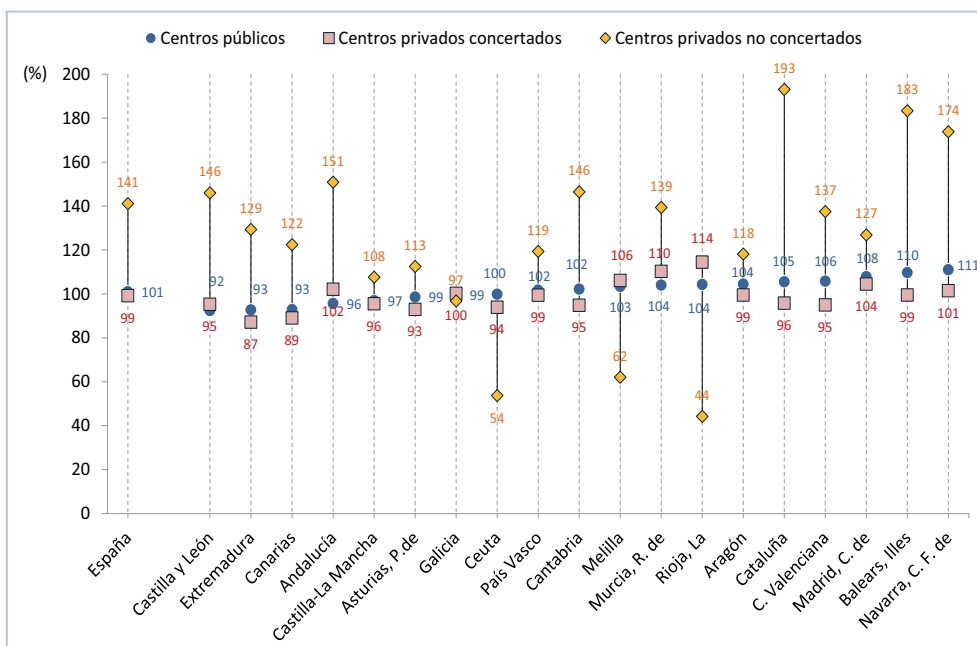
En lo que respecta a la variación porcentual del número de estudiantes matriculados en centros públicos, destacaron la Comunidad Foral de Navarra, con un incremento relativo en el periodo de estudio del 11,0 %, y la Comunidad de Illes Balears con un aumento del 9,7 %. En el lado opuesto, Castilla y León, Extremadura, Canarias, Andalucía, Castilla-La Mancha, Asturias, Galicia y Ceuta redujeron su alumnado en los centros públicos.

En relación con los centros privados concertados, las Comunidades y Ciudades Autónomas que experimentaron un mayor crecimiento fueron: La Rioja (14,4 %) y la Región de Murcia (10,2 %).

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 2013-2014, Cataluña (93,0 %) e Illes Balears (83,3 %).

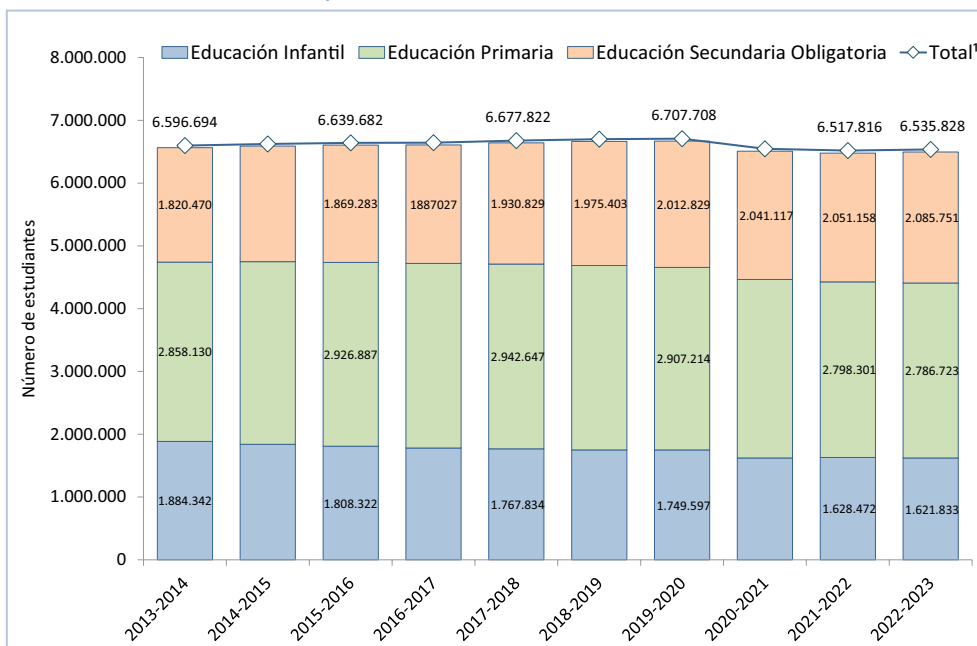


Figura D1.1.16
Índice de variación del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023 (curso 2013-2014 = 100)



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

Figura D1.1.17
Evolución del alumnado matriculado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



1. En «Total» está incluido el alumnado de Educación Especial.

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

Por otra parte, en la **figura D1.1.17** se muestra la evolución del número de estudiantes matriculados, desagregados por niveles educativos de la educación básica en el mismo periodo. España muestra un decremento relativo del 13,9 % en Educación Infantil y del 2,5 % en Educación Primaria y, por el contrario, un incremento del 14,6 % en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Globalmente, el número de alumnas y alumnos escolarizados en estudios básicos (CINE 0-2) se mantuvo estable a lo largo de los diez años académicos examinados, con una leve disminución.

La variación en el alumnado matriculado según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, en el periodo indicado, queda reflejada en la **tabla D1.1.6**. La disminución de las niñas y niños que cursaban Educación Infantil ha afectado a todos los tipos de centros. En Educación Primaria se ha reducido la matrícula en los centros públicos y en los centros privados concertados, pero ha aumentado en 2.223 estudiantes en los centros privados sin enseñanzas concertadas. Los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria han aumentado en toda clase de centros (+16,4 % en centros públicos, +8,5 % en centros privados concertados y +33,3 % en centros privados no concertados). El alumnado de Educación Especial ha aumentado en los años considerados un 23,0 %, afectando este incremento principalmente a la enseñanza pública.

Tabla D1.1.6
Alumnado matriculado en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Educación Especial, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España.
Curso 2022-2023 y variación respecto a 2013-2014

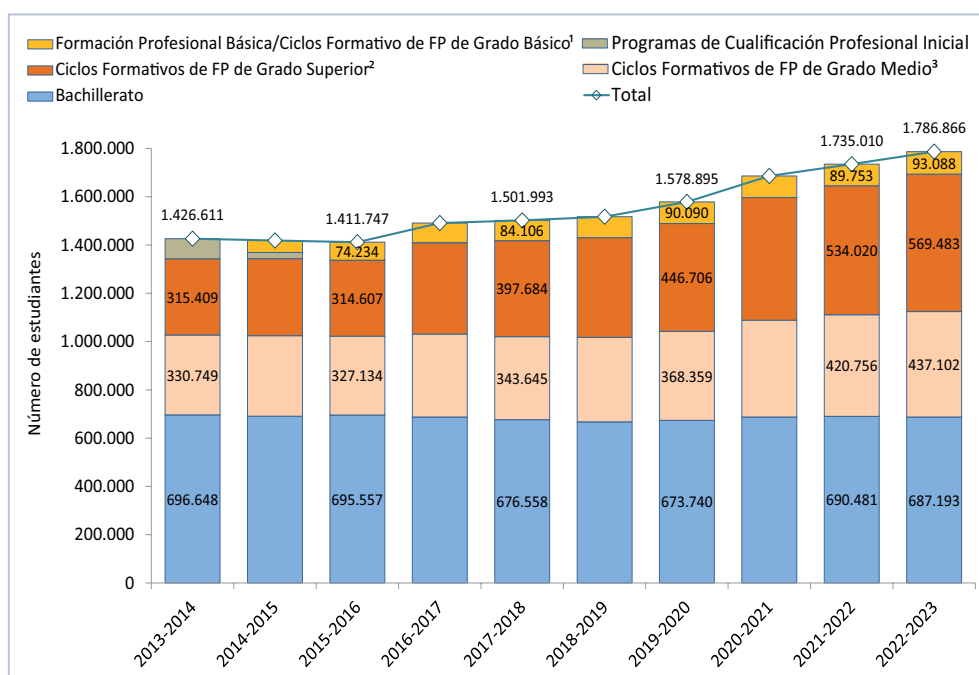
	Curso 2022-2023				Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2013-2014			
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total
Educación Infantil	1.029.526	412.904	179.403	1.621.833	-186.562	-54.137	-21.810	-262.509
Educación Primaria	1.886.994	788.181	111.548	2.786.723	-43.132	-30.498	2.223	-71.407
Educación Secundaria Obligatoria	1.396.768	604.965	84.018	2.085.751	196.839	47.442	21.000	265.281
Educación Especial	26.146	15.294	81	41.521	6.839	907	23	7.769

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En la **figura D1.1.18** se representa, para el mismo periodo (de 2013-2014 a 2022-2023), la evolución del alumnado de Bachillerato (disminución del 1,4 %), de los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio (incremento del 32,2 %) y de los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior (incremento del 80,6 %). Asimismo, en el curso 2014-2015 comenzó la implantación de la Formación Profesional Básica (Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica) y para el curso 2022-2023 el número de alumnos y alumnas de estos ciclos y de otros programas formativos, aumentó un 13,9 % desde su implantación, con un total de 93.088 estudiantes matriculados en la actualidad. De estos datos 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 25,3 %, correspondiendo el mayor incremento a las enseñanzas de carácter profesional, especialmente el de los Ciclos Formativos de Grado Superior, frente al mantenimiento más o menos estable del alumnado de Bachillerato.

Al tener en cuenta la titularidad de los centros y la financiación de sus enseñanzas, se observa que los centros públicos son los únicos que han perdido matrículas de Bachillerato (-6,8 %). En el caso de los Ciclos Formativos de Grado Básico (y Programas de Cualificación Inicial) la enseñanza privada no concertada es la que ha perdido matrículas (-36,7 %). Al examinar los datos de los Ciclos Formativos de Grado Medio se aprecia que todos los tipos de centros experimentaron un aumento de estudiantes, siendo el más relevante el incremento de los centros privados no concertados con un +435,4 % con respecto al curso 2013-2014. La misma situación se puede observar en las matrículas de los Ciclos Formativos de Grado Superior, en que el mayor incremento también se ha dado en la enseñanza privada no concertada con un incremento del 481,6 %. Los datos absolutos quedan reflejados en la **tabla D1.1.7**.

Figura D1.18
Evolución del alumnado matriculado en Bachillerato, Formación Profesional Básica, Programas de Cualificación Profesional Inicial y Ciclos Formativos de Formación Profesional en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



1. En «Formación Profesional Básica / Ciclos Formativos de FP de Grado Básico» se ha incluido el alumnado matriculado en otros programas formativos de Formación Profesional.
2. Incluye el alumnado de los cursos de especialización para titulados en Formación Profesional de Grado Medio.
3. Incluye el alumnado de los cursos de especialización para titulados en Formación Profesional de Grado Superior.

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

Tabla D1.17
Alumnado matriculado en Bachillerato, Formación Profesional Básica, Programas de Cualificación Profesional Inicial y Ciclos Formativos de Formación Profesional, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2022-2023 y variación respecto a 2013-2014

	Curso 2022-2023				Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2013-2014			
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total
Bachillerato	497.298	73.610	116.285	687.193	-36.251	5.662	21.134	-9.455
Formación Profesional Básica/Ciclos formativos de FP de Grado Básico ¹	70.627	22.335	126	93.088	4.947	4.409	-73	9.283
Ciclos formativos de FP de Grado Medio ²	296.848	74.975	65.279	437.102	28.785	4.981	53.086	86.852
Ciclos formativos de FP de Grado Superior ³	357.758	50.350	161.375	569.483	83.618	3.794	133.627	221.039

1. En «Formación Profesional Básica / Ciclos Formativos de FP de Grado Básico» se ha incluido el alumnado matriculado en otros programas formativos de Formación Profesional. Además, la variación con respecto al curso 2012-2013 se ha realizado con el alumnado matriculado en Programas de Cualificación Inicial.
2. Incluye el alumnado de los cursos de especialización para titulados en Formación Profesional de Grado Medio.
3. Incluye el alumnado de los cursos de especialización para titulados en Formación Profesional de Grado Superior.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial

Los estudiantes matriculados en Enseñanzas de Régimen Especial durante el curso objeto de este INFORME fueron 725.631, de los cuales 652.165 se escolarizaron en centros públicos y 73.466 en centros privados.

En la **tabla D1.1.8**, referida al curso 2022-2023, se incluyen los datos desagregados según las diferentes enseñanzas y la titularidad de los correspondientes centros. También muestra la variación absoluta de estos datos con respecto al curso anterior. En esta tabla destaca el elevado número de alumnos y alumnas que cursan las enseñanzas impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas y las Enseñanzas no regladas de Música y Danza, que representan el 79,2 % del total del alumnado matriculado en las Enseñanzas de Régimen Especial.

Tabla D1.1.8
Enseñanzas de Régimen Especial. Alumnado matriculado por enseñanza, según titularidad del centro.
Curso 2022-2023 y variación absoluta respecto al curso 2021-2022

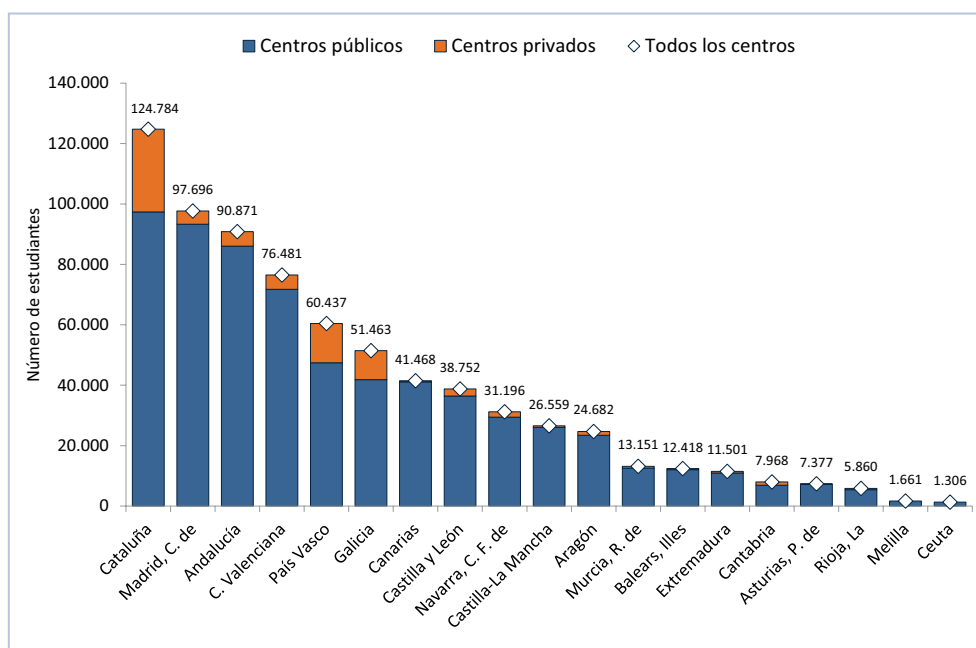
	Curso 2022-2023			Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2021-2022		
	Centros públicos	Centros privados	Total	Centros públicos	Centros privados	Total
Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño						
Ciclo Formativo de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio	3.323	336	3.659	202	46	248
Ciclo Formativo de Artes Plásticas y Diseño de Grado Superior	14.331	833	15.164	572	-218	354
Estudios Superiores de Artes Plásticas – LOE	110	0	110	-13	0	-13
Estudios Superiores de Conservación y Restauración – LOE	576	0	576	-60	0	-60
Estudios Superiores de Diseño – LOE	8.247	3.365	11.612	-725	609	-116
Enseñanzas de Música						
Enseñanzas Elementales de Música	36.454	4.121	40.575	-538	-407	-945
Enseñanzas Profesionales de Música	40.858	4.308	45.166	-1.501	-177	-1.678
Estudios Superiores de Música – LOE	6.760	2.599	9.359	-126	127	1
Enseñanzas de Danza						
Enseñanzas Elementales de Danza	3.045	1.010	4.055	-153	-8	-161
Enseñanzas Profesionales de Danza	4.010	834	4.844	-134	46	-88
Estudios Superiores de Danza – LOE	846	51	897	-17	-2	-19
Enseñanzas no regladas de Música	182.917	38.727	221.644	8.591	1.911	10.502
Enseñanzas no regladas de Danza	13.145	8.959	22.104	1.612	1.477	3.089
Enseñanzas Arte Dramático						
Estudios Superiores de Arte Dramático – LOE	2.287	600	2.887	-19	76	57
Máster en Enseñanzas Artísticas						
Máster en Enseñanzas Artísticas	329	482	811	28	25	53
Enseñanzas Deportivas						
Enseñanzas Deportivas de Grado Medio	3.611	6.614	10.225	-237	241	4
Enseñanzas Deportivas de Grado Superior	351	627	978	55	84	139
Enseñanzas de Idiomas						
Enseñanzas de idiomas en las Escuelas Oficiales de Idiomas	330.965	0	330.965	5.637	0	5.637
Total Enseñanzas de Régimen Especial	652.165	73.466	725.631	13.174	3.830	17.004

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Con respecto al curso 2021-2022, hubo un aumento global del 2,4 % debido, principalmente, al incremento del 5,0 % en las Enseñanzas no regladas de Música. La disminución más importante se ha sufrido en las Enseñanzas Profesionales de Música al haber 1.678 matrículas menos.

La **figura D1.1.19** muestra el número de alumnos y alumnas matriculados en estas enseñanzas, desagregado por Comunidades y Ciudades Autónomas, según la titularidad de los centros. Sobresale en ella el escaso número de estudiantes que cursan estos estudios en centros privados, en comparación con las y los estudiantes que lo hacen en centros públicos. No obstante, destacan las Comunidades Autónomas de Cataluña, País Vasco, Galicia y Cantabria con unos porcentajes de alumnado escolarizado en centros privados por encima del 10 % (22,0 %, 21,5 %, 18,7 % y 13,8 %, respectivamente).

Figura D1.1.19
Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial según la titularidad del centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



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

Alumnado matriculado en enseñanzas de personas adultas

Durante el curso académico 2022-2023, el número de estudiantes en Educación de Personas Adultas de carácter formal fue de 199.473, de los que 194.301 (97,4 %) asistieron a centros públicos y 5.172 (2,6 %) a centros privados. Con respecto al curso anterior, se ha registrado en la escolarización de estas enseñanzas una disminución de 1.698 estudiantes, lo que representa un 0,8 % menos. Los estudios en los que más personas se matricularon fueron Enseñanzas Iniciales, Educación Secundaria, tanto de forma presencial como a distancia, preparación de pruebas libres de obtención del Graduado en Secundaria, preparación de las Pruebas de Acceso a la Universidad para mayores de 25 años y la preparación de las pruebas de acceso a Ciclos Formativos de FP de Grado Superior. La **tabla D1.1.9** refleja los datos anteriores, detallados según la titularidad del centro.

En cuanto a las enseñanzas de adultos de carácter no formal, durante el curso 2022-2023, se matricularon 315.034 personas, de las cuales el 51,74 % lo hicieron en lenguas (64.775 en Lenguas extranjeras, 70.484 en Lengua castellana para inmigrantes y 27.637 en otras Lenguas cooficiales) y un 14,4 % en Tecnologías de la información y la comunicación (45.532 alumnas y alumnos). El detalle de la matriculación en estas enseñanzas para adultos de carácter no formal se muestra en la **tabla D1.1.10**.

Tabla D1.1.9
Educación de Personas Adultas de carácter formal. Alumnado matriculado en España por tipo de enseñanza, según titularidad del centro. Curso 2022-2023

	Centros públicos	Centros privados	Total
Enseñanzas iniciales	51.657	369	52.026
Educación Secundaria de Personas Adultas presencial	49.520	1.950	51.470
Educación Secundaria de Personas Adultas a distancia	44.082	2.398	46.480
Preparación pruebas libres de obtención de Graduado en Secundaria	12.317	0	12.317
Preparación pruebas libres de obtención directa del Título de Bachillerato	95	0	95
Preparación pruebas libres de obtención directa del Título Técnico (Ciclos de Grado Medio)	52	0	52
Preparación pruebas libres de obtención directa del Título Técnico (Ciclos de Grado Superior)	28	0	28
Preparación prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años	11.513	197	11.710
Preparación pruebas de acceso a Ciclos Formativos de FP de Grado Medio	2.235	66	2.301
Preparación pruebas de acceso a Ciclos Formativos de FP de Grado Superior	9.863	185	10.048
Curso de formación específico de acceso a Grado Medio	5.880	7	5.887
Curso de formación específico de acceso a Grado Superior	495	0	495
Formación para Certificado de Profesionalidad ¹	3734	0	3.734
Curso preparación adquisición nivel B1 inglés orientado a prueba libre ¹	2830	0	2.830
Total	194.301	5.172	199.473

1. Anteriormente se incluía en Enseñanzas de carácter no formal.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

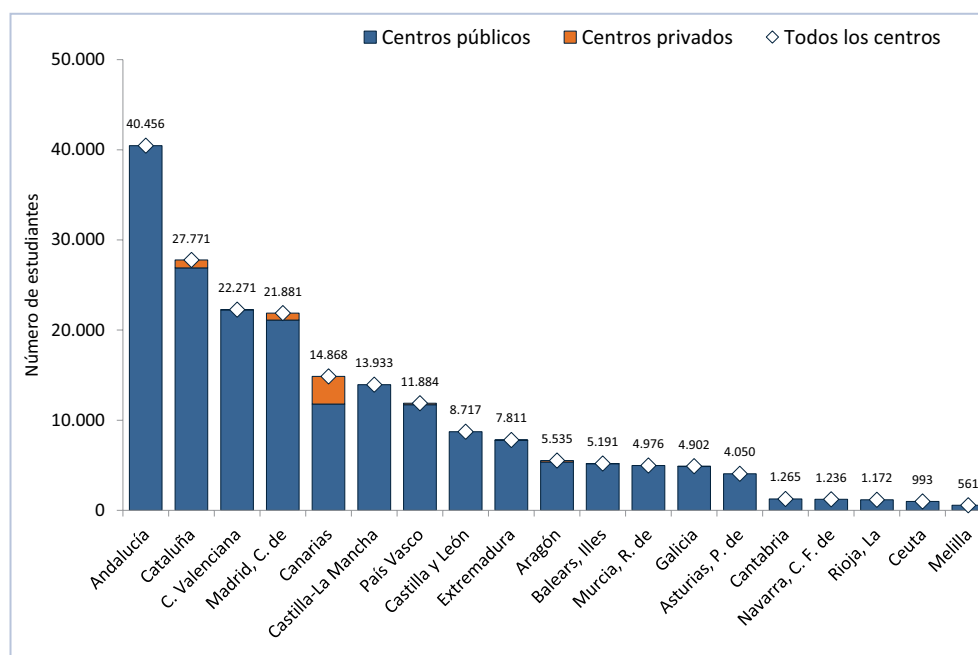
Tabla 1.1.10
Alumnado matriculado en enseñanzas de adultos de carácter no formal en España. Curso 2022-2023

	Centros y actuaciones públicas	Centros y actuaciones privadas	Total
Lengua castellana para inmigrantes	70.002	482	70.484
Otras lenguas españolas	27.572	65	27.637
Lenguas extranjeras	64.149	626	64.775
Competencias básicas	19.292	41	19.333
Ampliación cultural/ Formación personal	24.666	41	24.707
Prog. adquisición y desarrollo competencias personales, sociales y transversales	1.329	41	1.370
Prog. adquisición y desarrollo competencias profesionales	3.108	66	3.174
Tecnologías de la información y de la comunicación	45.481	51	45.532
Otros cursos sin distribuir	58.022	0	58.022
Total	313.621	1.413	315.034

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En la **figura D1.1.20** se detalla, por Comunidades y Ciudades Autónomas, el número de estudiantes que cursaron, en el año académico 2022-2023, enseñanzas de la Educación de Personas Adultas de carácter formal. En ella destaca el elevado número de alumnos y alumnas de estas enseñanzas en las Comunidades de Andalucía, Cataluña, Comunitat Valenciana y Comunidad de Madrid ya que escolarizaron al 20,3 %, 13,9 %, 11,2 % y 11,0 % de los estudiantes, respectivamente, lo que supone más de la mitad del total de alumnado en España de esta clase de enseñanzas, concretamente el 56,3 %.

Figura D1.1.20
Alumnado matriculado en Educación de Personas Adultas de carácter formal, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



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

La escolarización del alumnado extranjero³⁹⁴

La escolarización del alumnado extranjero que cursó enseñanzas, tanto de Régimen General como de Régimen Especial, durante el año académico 2022-2023, alcanzó las 996.163 matrículas registradas, de las cuales 762.317 (76,5 %) correspondían a centros públicos, 157.246 (15,8 %) a centros privados concertados y 76.600 (7,7 %) a centros privados no concertados.

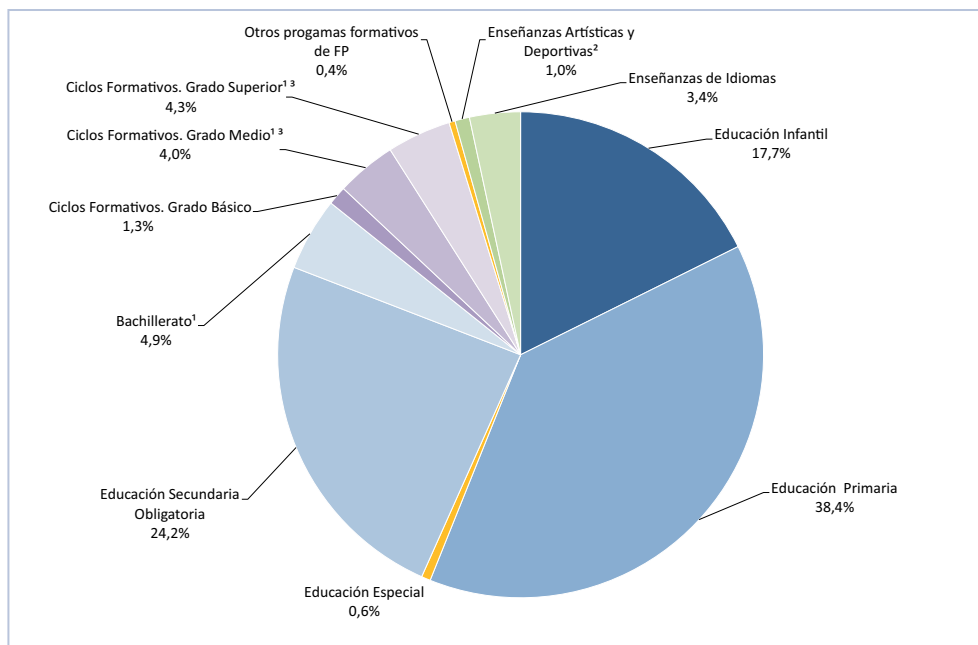
Cuando se analiza la proporción del alumnado extranjero en relación con el total del alumnado residente en España, se advierte que el 11,4 % de los estudiantes matriculados en España en Enseñanzas de Régimen General (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional) eran extranjeros.

Si se atiende al tipo de centro, el 13,0 % de los estudiantes matriculados en Enseñanzas de Régimen General en centros públicos eran extranjeros, en el caso de los centros privados concertados el 7,7 % y el 10,4 % en los centros privados no concertados. Por otra parte, la distribución porcentual del alumnado extranjero matriculado en Enseñanzas de Régimen General entre los centros públicos (75,7 %), los privados concertados (17,2 %) y los privados no concertados (7,1 %), contrasta con la distribución correspondiente al total del alumnado matriculado en estos centros –el 66,8 % en los centros públicos, el 24,5 % en los privados concertados y el 8,6 % en privados no concertados– por lo que se podría concluir que es la escuela pública la que escolariza en una mayor proporción al alumnado extranjero.

394. Los datos recogidos en este epígrafe no muestran la escolarización de población desplazada procedente de Ucrania. Esta información se analiza en el punto siguiente.

En la **figura D1.1.21** se muestra la distribución del alumnado extranjero por tipo de enseñanza, y se observa que el 17,7 % está matriculado en Educación Infantil (175.896 alumnas y alumnos), el 38,4 % en Educación Primaria (382.706 alumnas y alumnos) y el 24,2 % en Educación Secundaria Obligatoria (240.894 alumnas y alumnos).

Figura D1.1.21
Distribución del alumnado extranjero por tipo de enseñanza en España. Curso 2022-2023



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.
3. Incluye los estudiantes de los cursos de especialización (21 en Ciclos Formativos de Grado Medio y 59 en Ciclos Formativos de Grado Superior).

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, Formación Profesional y Deportes.

La **tabla D1.1.11** 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 2022-2023. Se escolarizaron 996.163 estudiantes extranjeros de los que 952.813 cursaron Enseñanzas de Régimen General, un 11 % más que en el curso 2021-2022, —el 75,7 % (720.967) en centros públicos, el 16,5 % (157.246) en centros privados concertados y el 7,8 % (74.600) en centros privados no concertados—. 43.350 cursaron Enseñanzas de Régimen Especial, lo que supone un aumento del 0,8 % respecto al curso anterior.

En relación con el curso 2021-2022, se constata que se produjo un aumento de 105.192 estudiantes extranjeros en todos los tipos de centros. En los centros públicos la matrícula ascendió en 66.889 alumnos y alumnas, en los centros privados concertados creció en 25.744 estudiantes, y los centros privados no concertados aumentaron su alumnado extranjero en 12.559 personas.

Si se estudian los datos con mayor detalle, se observa que los mayores incrementos se dieron en Educación Secundaria Obligatoria (38.625 estudiantes) y en Educación Primaria (36.160).

La **tabla D1.1.12** muestra los datos del alumnado extranjero en términos porcentuales al relacionarlo con el total de alumnado matriculado en las distintas enseñanzas, en el curso 2022-2023. En las Enseñanzas de Régimen General el 11,4 % de los estudiantes matriculados fueron extranjeros, lo que supuso una variación de un +1,1 % respecto al curso 2021-2022. En las Enseñanzas de Régimen Especial el alumnado extranjero representó el 6,0 % y la variación con el curso anterior supuso un incremento del 0,8 %.

Tabla D1.1.11
Alumnado extranjero matriculado en España por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2022-2023 y variación absoluta respecto al curso 2021-2022

	Curso 2022-2023				Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2021-2022			
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total
A. Enseñanzas de Régimen General								
Educación Infantil	133.200	30.209	12.487	175.896	6.112	3.588	2.029	11.729
Educación Primaria	298.578	62.634	21.494	382.706	22.490	11.000	2.670	36.160
Educación Especial	4.235	1.765	1	6.001	441	232	0	673
Educación Secundaria Obligatoria	179.159	45.936	15.799	240.894	26.371	10.016	2.238	38.625
Bachillerato ¹	36.982	3.367	8.209	48.558	512	273	1.316	2.101
Formación Profesional Básica	9.599	2.903	19	12.521	523	43	3	569
Ciclos Formativos de Grado Medio ^{1,2}	29.180	6.039	4.533	39.752	1.740	359	964	3.063
Ciclos Formativos de Grado Superior ^{1,2}	27.057	3.314	12.058	42.429	2.590	286	2.741	5.617
Otros programas formativos de FP	2.977	1.079	0	4.056	254	-53	-46	155
Total A	720.967	157.246	74.600	952.813	61.033	25.744	11.915	98.692
B. Enseñanza de Régimen Especial								
Enseñanzas Artísticas	7.514	*	1.554	9.068	972	*	527	1.499
Enseñanzas de Idiomas	33.694	*	0	33.694	4.885	*	0	4.885
Enseñanzas Deportivas	142	*	446	588	-1	*	117	116
Total B	41.350	*	2.000	43.350	5.856	*	644	6.500
Total (A+B)	762.317	157.246	76.600	996.163	66.889	25.744	12.559	105.192

*. Estos tipos de centros no imparten estas enseñanzas.

1. Incluye al alumnado presencial y a distancia.

2. Incluye los estudiantes de los cursos de especialización (40 para titulados de Ciclos Formativos de Grado Medio y 121 para Ciclos Formativos de Grado Superior).

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Si atendemos a la matriculación del alumnado extranjero en el conjunto de las enseñanzas por Comunidades y Ciudades Autónomas en función de la titularidad y financiación de los centros, se observa en la **tabla D1.1.13** que en todas ellas la enseñanza pública es la que escolariza el mayor porcentaje de estudiantes, con un valor del 76,5 % para el conjunto de España frente al 15,8 % de la enseñanza privada concertada y del 7,7 % de la enseñanza privada no concertada.

Referido a la escolarización en centros públicos, se sitúan por encima del 90 % Melilla (95,1 %) y Castilla-La Mancha (91,1 %). Con los valores más bajos, por debajo del 75 %, se encuentran el País Vasco (68,2 %), Illes Balears (69,1 %), la Comunidad de Madrid (69,6 %), Cataluña (71,8 %) y Cantabria (74,6 %).

La **tabla D1.1.14** muestra el alumnado extranjero matriculado, según el continente del país de nacionalidad del estudiante. El mayor número de estudiantes tanto en las Enseñanzas de Régimen General como en las Enseñanzas de Régimen Especial proceden de un país europeo.

Tabla D1.12
Porcentaje de alumnado extranjero con respecto al matriculado en España por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022

	Curso 2022-2023				Variación Curso 2022-2023 / Curso 2021-2022			
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total
A. Enseñanzas de Régimen General								
Educación Infantil	12,9	7,3	7,0	10,8	0,7	0,9	0,9	0,8
Educación Primaria	15,8	7,9	19,3	13,7	1,2	1,5	2,4	1,3
Educación Especial	16,2	11,5	1,2	14,5	0,7	1,5	-0,1	1,1
Educación Secundaria Obligatoria	12,8	7,6	18,8	11,5	1,7	1,6	2,6	1,7
Bachillerato	7,4	4,6	7,1	7,1	0,2	0,4	1,0	0,3
Formación Profesional Básica	16,0	15,7	15,1	15,9	0,1	-0,1	-0,5	0,0
Ciclos Formativos de Grado Medio ^{1,2}	9,8	8,1	6,9	9,1	0,3	0,4	0,8	0,4
Ciclos Formativos de Grado Superior ^{1,2}	7,6	6,6	7,5	7,5	0,4	0,6	0,9	0,6
Otros programas formativos de FP	28,2	28,0	0,0	28,1	2,2	-0,9	0,0	1,2
Total A	13,0	7,7	10,4	11,4	1,0	1,3	1,2	1,1
B. Enseñanzas de Régimen Especial								
Enseñanzas Artísticas	2,4	*	2,3	2,4	0,3		0,7	0,3
Enseñanzas de Idiomas	10,2	*	0,0	10,2	1,3		0,0	1,3
Enseñanzas Deportivas	3,6	*	6,2	5,2	-0,1		1,4	1,0
Total B	6,3	*	2,7	6,0	0,8		0,8	0,8
Total (A y B)	12,3	7,7	9,7	11,0	1,0	1,3	1,1	1,1

*. Estos tipos de centros no imparten estas enseñanzas.

1. Incluye al alumnado presencial y a distancia.

2. Incluye los estudiantes de los cursos de especialización (40 para titulados de Ciclos Formativos de Grado Medio y 121 para Ciclos Formativos de Grado Superior).

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla D1.13
Distribución porcentual del alumnado extranjero matriculado según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

	% Centros públicos	% Centros privados concertados	% Centros privados no concertados
España	76,5	15,8	7,7
Andalucía	80,1	9,2	10,7
Aragón	80,3	17,5	2,2
Asturias, Principado de	80,5	16,0	3,4
Balears, Illes	69,1	17,8	13,1

(Continúa)

Tabla D1.1.13 continuación
Distribución porcentual del alumnado extranjero matriculado según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

	% Centros públicos	% Centros privados concertados	% Centros privados no concertados
Canarias	87,1	5,6	7,2
Cantabria	74,6	24,0	1,4
Castilla y León	79,5	17,6	2,9
Castilla-La Mancha	91,1	7,4	1,4
Cataluña	71,8	19,2	9,0
Comunitat Valenciana	80,1	11,2	8,7
Extremadura	88,0	10,8	1,3
Galicia	79,9	17,5	2,6
Madrid, Comunidad de	69,6	20,0	10,4
Murcia, Región de	87,3	10,6	2,1
Navarra, Com. Foral de	83,9	15,3	0,8
País Vasco	68,2	30,8	1,0
Rioja, La	79,6	19,4	1,1
Ceuta ¹	86,3	13,7	0,0
Melilla ¹	95,1	4,3	0,5

1. Ver nota número 2 de la tabla E1.3.12 de este INFORME.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla D1.1.14
Alumnado extranjero matriculado en España, según el continente del país de nacionalidad del estudiante. Curso 2022-2023

	Enseñanzas de Régimen General ¹	Enseñanzas de Régimen Especial
Europa	290.259	17.670
África	261.919	4.268
América del Norte	10.823	1.202
América Central	65.579	1.876
América del Sur	227.870	13.341
Asia	89.606	4.753
Oceanía	500	63
País no definido	6.257	177
Total	952.813	43.350

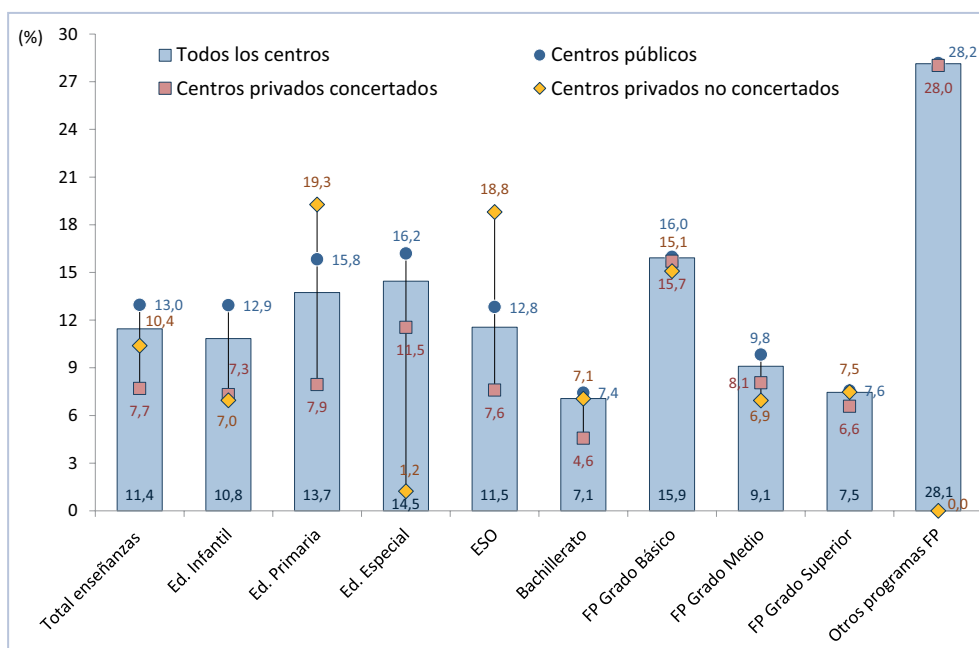
1. Incluye el alumnado extranjero de Bachillerato y Ciclos Formativos que cursa estas enseñanzas en los regímenes presencial y a distancia.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Respecto a las Enseñanzas de Régimen General, en la **figura D1.1.22** se representan los porcentajes de alumnado extranjero con respecto al matriculado en el curso 2022-2023. Se tiene en cuenta la enseñanza, la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Los estudios en los que hubo mayor porcentaje de alumnado extranjero, aparte de en otros programas formativos de FP, fueron los Ciclos Formativos de Grado Básico (15,9 %). En Educación Secundaria Obligatoria el 11,5 % de los estudiantes matriculados en España en el curso 2022-2023 era también alumnado extranjero. En lo que concierne a la Educación Especial, el 14,5 % de los alumnas y alumnos matriculados en estas enseñanzas eran extranjeros en el curso de referencia.

Figura D1.1.22

Porcentaje de alumnado extranjero con respecto al alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por tipo de enseñanza, en España. Curso 2022-2023

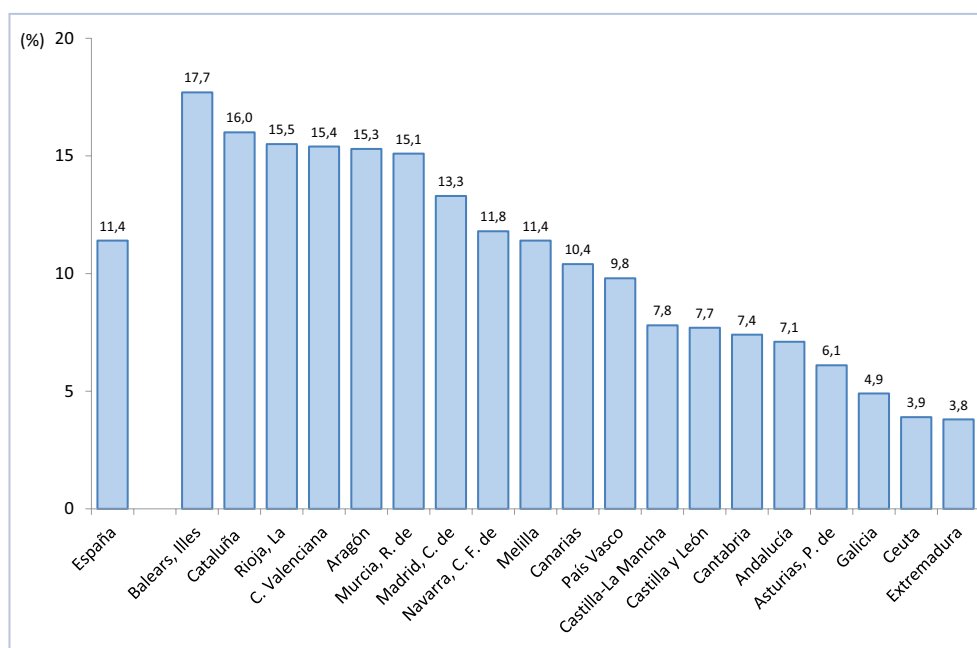


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La **figura D1.1.23** presenta las Comunidades y Ciudades Autónomas, ordenadas de mayor a menor, en función del porcentaje de estudiantes extranjeros con respecto al total del alumnado matriculado en las Enseñanzas de Régimen General. La media de España se sitúa en el 11,4 %, por encima de ella destacan Illes Balears (17,7 %), Cataluña (16,0 %), La Rioja (15,5 %), Comunitat Valenciana (15,4 %), Aragón (15,3 %) y la Región de Murcia (15,1 %). Por el contrario las Comunidades y Ciudades Autónomas con menor porcentaje de alumnado extranjero son: Extremadura (3,8 %), Ceuta (3,9 %) y Galicia (4,9 %).

La misma información, pero referida únicamente a las enseñanzas obligatorias y teniendo en cuenta la titularidad y la financiación de los centros, queda reflejada en la **tabla D1.1.15**. En ella se observa que los porcentajes totales de las Comunidades Autónomas de Illes Balears (19,9 %), La Rioja (18,1 %), Cataluña (17,7 %), Comunitat Valenciana (17,6 %), Murcia (17,2 %) y Aragón (17,1 %) son superiores al 15 %. En el otro extremo, los porcentajes de Ceuta (3,8 %) y Extremadura (4,3 %) son menores del 5 %.

Figura D11.23
Porcentaje de alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no universitarias, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



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

Tabla D11.15¹

Porcentaje de alumnado extranjero con respecto al matriculado en enseñanzas obligatorias, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total
España	14,5	7,8	19,1	12,8
Andalucía	8,6	2,9	20,8	7,9
Aragón	19,8	11,4	7,2	17,1
Asturias, Principado de	7,8	4,4	5,5	6,8
Balears, Illes	21,2	12,5	41,0	19,9
Canarias	13,7	4,4	15,6	12,0
Cantabria	8,1	6,4	0,0	7,5
Castilla y León	9,9	4,8	3,1	8,1
Castilla-La Mancha	10,2	4,5	4,2	9,1
Cataluña	19,4	12,5	35,6	17,7
Comunitat Valenciana	20,6	7,8	27,0	17,6
Extremadura	4,8	2,7	2,6	4,3
Galicia	5,9	4,4	4,8	5,4
Madrid, Comunidad de	19,1	10,0	11,1	15,0
Murcia, Región de	21,8	6,4	13,3	17,2

Continúa



Tabla D11.15¹ continuación

Porcentaje de alumnado extranjero con respecto al matriculado en enseñanzas obligatorias, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total
Navarra, Com. Foral de	15,9	5,4	18,4	12,2
País Vasco	13,0	6,6	7,2	9,8
Rioja, La	22,2	10,8	4,1	18,1
Ceuta	4,7	0,8	0,0	3,8
Melilla ²	15,3	0,6	7,7	12,8

1. No incluye el alumnado de Educación Especial.

2. Ver nota número 2 de la tabla E1.3.12.

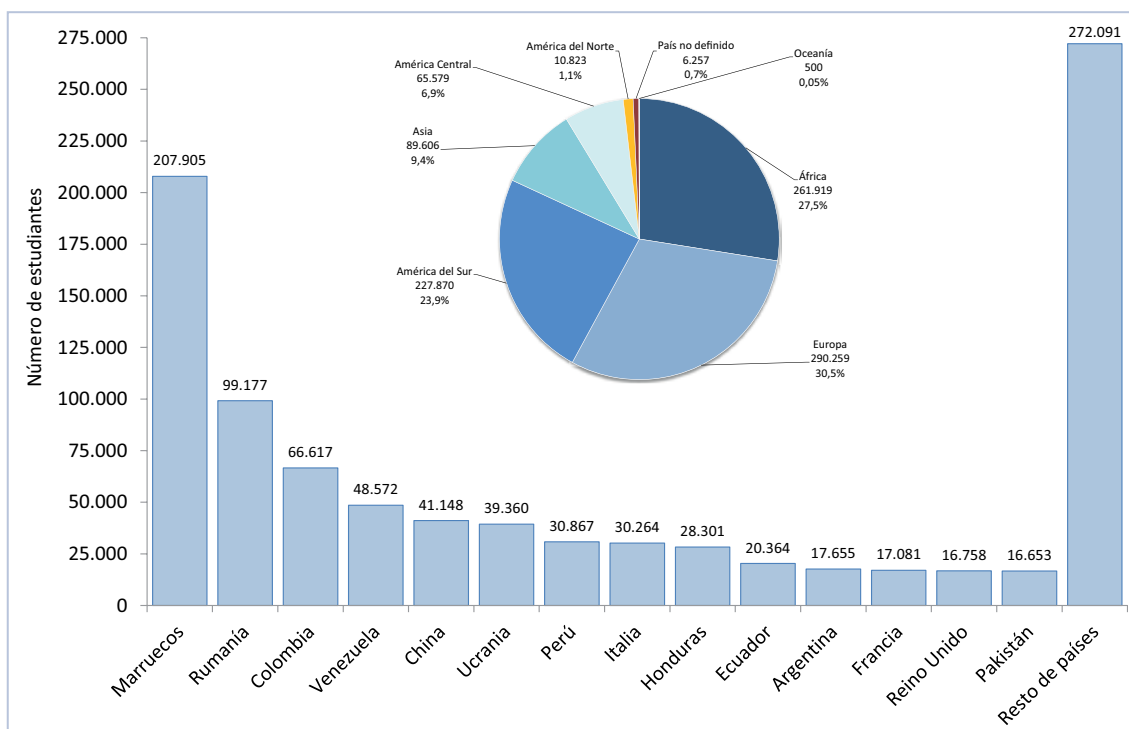
Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En cuanto a la nacionalidad de los estudiantes matriculados en las Enseñanzas de Régimen General, cabría destacar que Marruecos fue el país de origen con más alumnos y alumnas en nuestro sistema educativo en el curso 2022-2023 (207.905), seguido de Rumanía (99.177) y, con una diferencia más amplia, de Colombia, Venezuela y China (ver **figura D11.24**).

La descripción gráfica de la evolución del número de estudiantes de origen extranjero, en Enseñanzas de Régimen General, a lo largo de los últimos diez cursos académicos (de 2013-2014 a 2022-2023), atendiendo a la titularidad del centro, se expone en la **figura D11.25**.

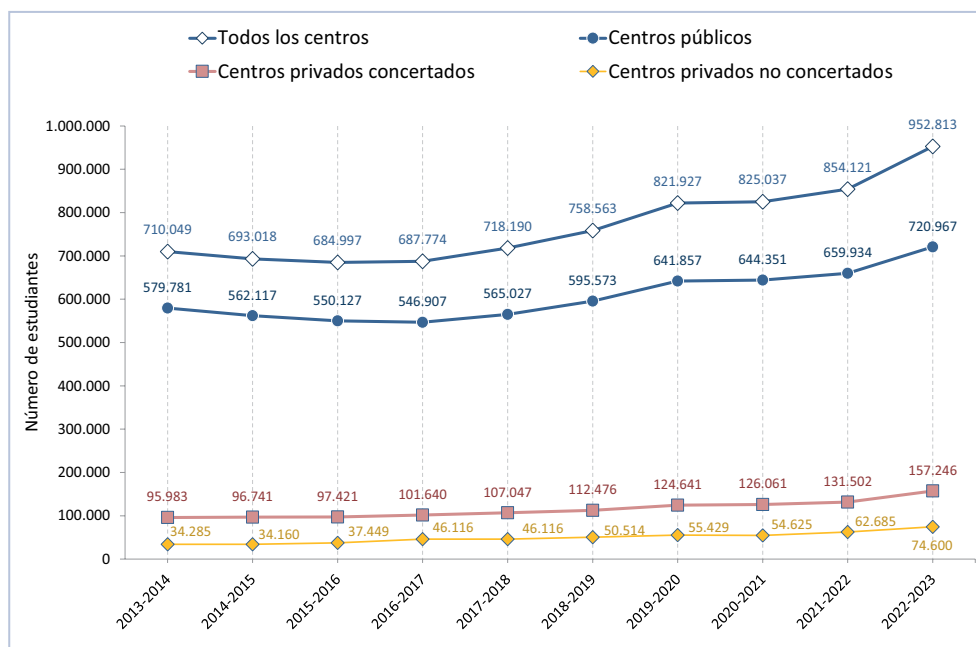
Figura D11.24

Número de estudiantes extranjeros matriculados en Enseñanzas de Régimen General, según el país y nacionalidad. Curso 2022-2023



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

Figura D11.25
Evolución en España del número de estudiantes extranjeros en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



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

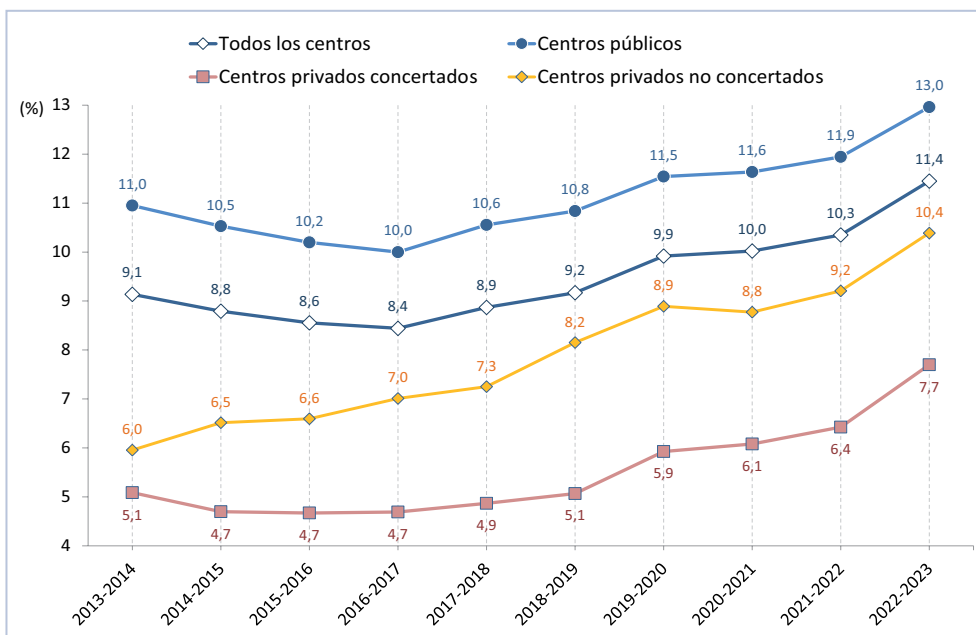
El análisis de la serie indica que el número de estos alumnos y alumnas disminuyó hasta el curso 2015-2016. A partir del curso 2016-2017 se inicia un periodo de aumento de este alumnado siendo el incremento en el curso 2022-2023 respecto al anterior de 98.692 alumnas y alumnos, lo que supuso un crecimiento del 11,6 %.

En el conjunto del Estado, el incremento del alumnado extranjero matriculado en el curso 2022-2023, en relación con el curso 2013-2014, fue de 242.764 personas (+34,2 %).

La **figura D11.26** muestra la evolución del número de estudiantes 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 2013-2014 y 2022-2023. En ella se advierte que, en el decenio considerado, este indicador inició una subida constante entre el 8,4 %, del curso 2016-2017 y el 11,4 % del curso 2022-2023, año con mayor porcentaje de toda la serie histórica. Al atender a la titularidad y financiación del centro el estudio de esta evolución refleja que, para cada uno de los diez cursos analizados, el porcentaje de alumnado extranjero con respecto al total del matriculado en los centros públicos fue superior a los correspondientes porcentajes en centros privados. Asimismo, la enseñanza privada no concertada tuvo un mayor incremento porcentual de estudiantes extranjeros en los últimos cursos, llegando en el curso 2022-2023 a alcanzar el 10,4 % del alumnado matriculado en estos centros.

Figura D1.1.26

Evolución en España del porcentaje de estudiantes extranjeros en el alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



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

Escolarización de estudiantes ucranianos desplazados a España

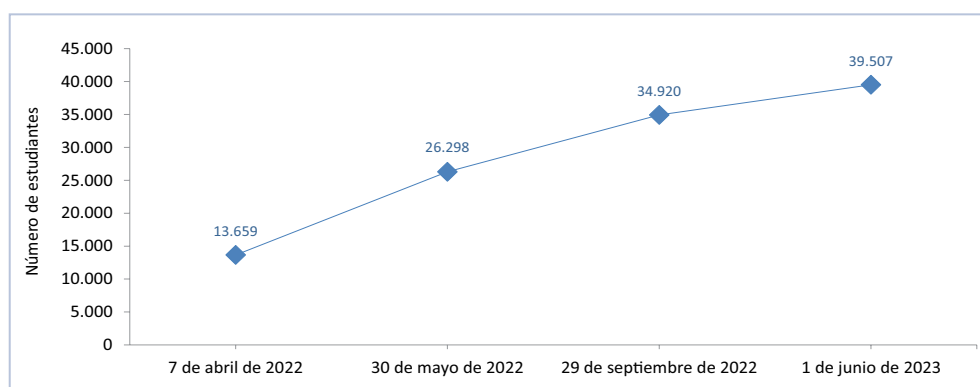
Debido al conflicto bélico iniciado en Ucrania en febrero de 2022, el sistema educativo español tuvo que acoger a las y los estudiantes ucranianos desplazados a España.

A fecha de 7 de abril de 2022, la cifra de población ucraniana desplazada escolarizada dentro del Plan de Contingencia de Atención Educativa Integral ascendía a 13.695. El 30 de mayo la cifra alcanzó los 26.298 y el 1 de junio de 2023 los 39.507³⁹⁵ (ver figura D1.1.27.)

La Comunitat Valenciana, la Comunidad de Madrid, Cataluña y Andalucía fueron las Comunidades Autónomas con más estudiantes ucranianos desplazados escolarizados (ver figura D1.1.28). La distribución por regiones guarda relación con la existente para los ucranianos escolarizados antes del conflicto.

Figura D1.1.27¹

Estudiantes ucranianos desplazados escolarizados en España. 7 de abril de 2022, 30 de mayo de 2022, 29 de septiembre de 2022 y 1 de junio de 2023

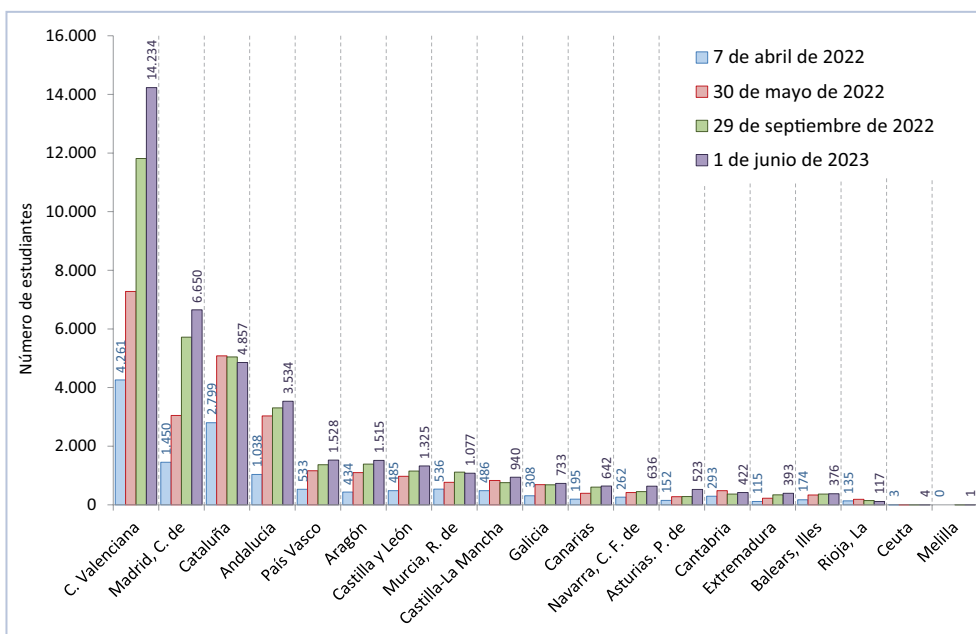


1. Escolarización en enseñanzas de Régimen General no universitaria, en Escuelas Oficiales de Idiomas y en centros de Educación de Personas Adultas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Escolarización de ucranianos desplazados». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

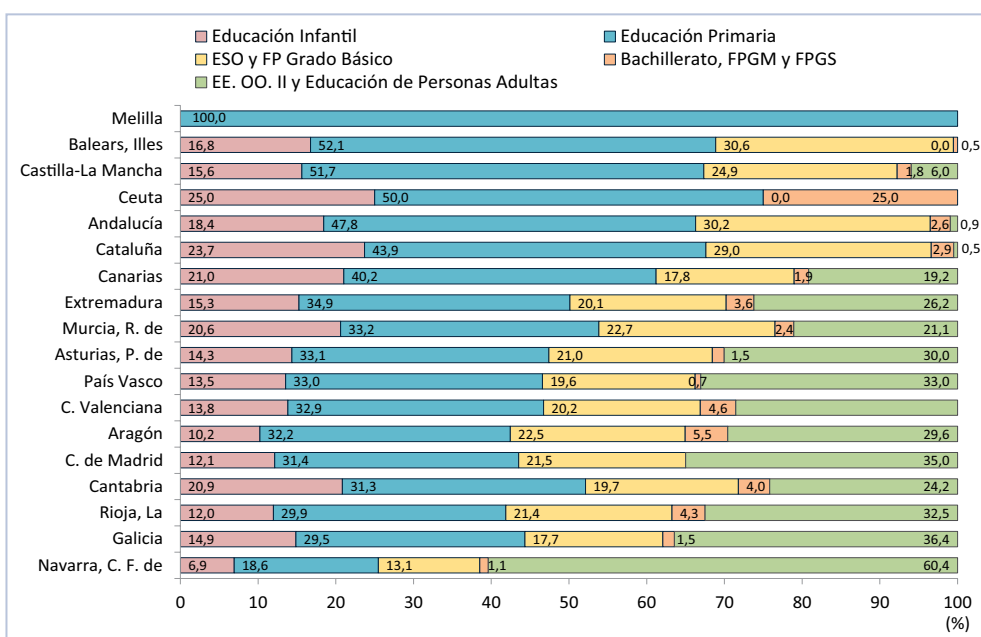
395. Datos proporcionados al Ministerio de Educación y Formación Profesional por las Administraciones educativas a través de la Comisión General de Educación de la Conferencia Sectorial de Educación.

Figura D11.28¹
Estudiantes ucranianos desplazados escolarizados en España por Comunidades y Ciudades Autónomas.
 7 de abril de 2022, 30 de mayo de 2022, 29 de septiembre de 2022 y 1 de junio de 2023



1. Escolarización en enseñanzas de régimen general no universitaria, en Escuelas Oficiales de Idiomas y en centros de Educación de Personas Adultas.
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Escolarización de ucranianos desplazados». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura D11.29^{1,2}
Distribución porcentual de estudiantes ucranianos desplazados escolarizados en España según la enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. 1 de junio de 2023



1. Escolarización en Enseñanzas de Régimen General no universitaria, en Escuelas Oficiales de Idiomas y en centros de Educación de Personas Adultas.
 2. Los datos de Castilla y León desagregados por enseñanza no se encuentran disponibles.
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Escolarización de ucranianos desplazados». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En la **figura D11.29** se observa que el 80,0 % de las personas desplazadas se escolarizaron en Educación Infantil, en las Enseñanzas Obligatorias y en la FP de Grado Básico –un 18,6 % fue escolarizado en Educación Infantil, un 39,2 % en Educación Primaria y un 22,2 % en ESO y FP Básica–. La matrícula en Bachillerato y FP de Grado Medio y Superior fue del 0,5 %, y en las Escuelas Oficiales de Idiomas y en los Centros de Educación de Personas Adultas se matricularon el 15,8 %. De un 3,7 % se desconoce la enseñanza que cursaron.

Ceuta fue el territorio con la mayor proporción de niñas y niños desplazados cursando Educación Infantil (25,0 %), seguida de Cataluña (23,7 %). Las regiones donde hubo más proporción de estudiantes desplazados ucranianos escolarizados en Educación Primaria fueron Illes Balears (52,1 %), Castilla-La Mancha (51,7 %) y Ceuta (50,0 %). La escolarización en ESO y FP de Grado Básico alcanzó los porcentajes más altos en Illes Balears (30,6 %) y Andalucía (30,2 %). La proporción del número de matrículas en el conjunto de las Escuelas Oficiales de Idiomas y de la Educación de Personas Adultas destacó en la Comunidad Foral de Navarra ya que el 60,4 % de los estudiantes ucranianos desplazados en esta Comunidad estudiaban estas enseñanzas; la siguen, pero con cifras menores, Galicia (36,4 %) y la Comunidad de Madrid (35,0 %).

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 considerada y el total de población de esa misma edad³⁹⁶». Para su cálculo se utiliza, como fuente de datos de la población, las Estimaciones Intercensales de Población y las cifras de población del Instituto Nacional de Estadística, de reciente publicación, que sustituyen a las Estimaciones de Población Actual.

En la **figura D1.2.1** se muestran las tasas netas de escolarización por edades para las diferentes enseñanzas del sistema educativo en España en el curso 2022-2023. Del examen de la figura cabe destacar lo siguiente:

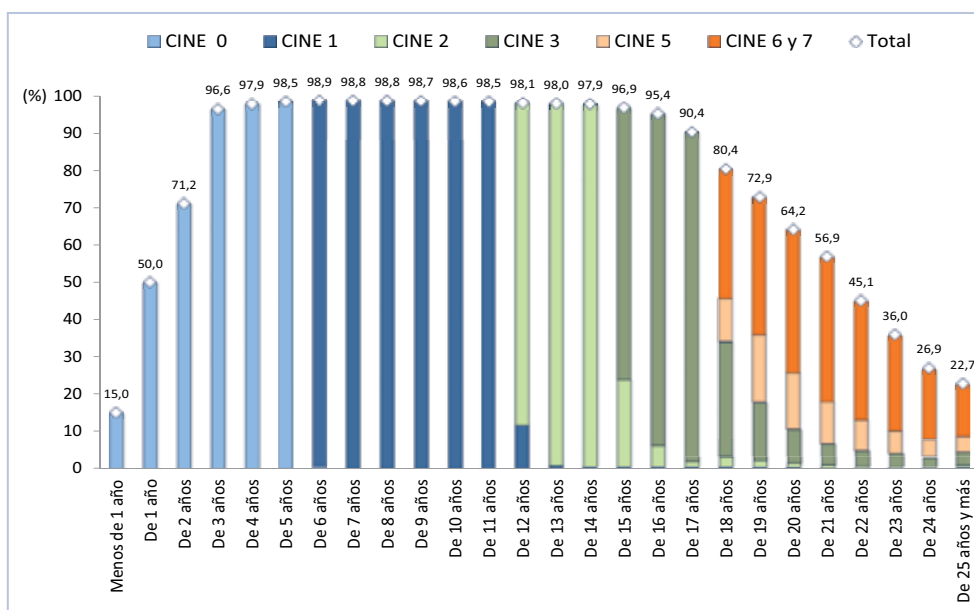
- Las tasas netas de escolarización en las edades comprendidas en los niveles de Educación Primaria (edades teóricas de 6 a 11 años) y Educación Secundaria Obligatoria (edades teóricas de 12 a 15 años) presentaban valores cercanos o superiores al 97,0 %, muy próximos a una plena escolarización, lo que 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 se situó en el 90,4 %. La distribución con respecto a la población residente en España de 17 años de edad, fue la siguiente: el 76,0 % estaba escolarizada en educación secundaria postobligatoria, el 5,6 % aún estaba escolarizada en alguno de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, el 4,8 % estudiaba primer curso de alguno de los Ciclos de Formación Profesional de Grado Básico, el 0,8 % en otros programas de Formación Profesional, el 1,2 % en Enseñanzas Profesionales de Música y Danza, el 0,8 % cursaba nivel avanzado de Idiomas, el 0,6 % Educación de Personas Adultas y el 0,6 % restante estudiaba en Educación Especial.

Del 76,0 % de la población de 17 años escolarizada en educación secundaria postobligatoria, el 58,4 % estaba matriculado en Bachillerato, el 17,5 % en algún Ciclo Formativo de Grado Medio (Formación Profesional, Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas) y el 0,1 % 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 situó en el 80,4 % de la población, distribuyéndose de la siguiente manera: el 34,2 % cursaba educación universitaria (CINE 5 y 6), el 11,0 % continuaba estudiando Bachillerato (10,5 % presencial y 0,5 % a distancia), el 0,5 % aún estaba escolarizado en alguno de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, el 0,5 % en Educación Especial, el 2,0 % en Formación Profesional de Grado Básico, el 0,5 % estudiaba Otros Programas Formativos, el 0,9 % cursaba nivel avanzado de Idiomas, el 15,8 % algún Ciclo Formativo de Grado Medio, el 11,5 % estudiaba Ciclos Formativos de Grado Superior, el 0,4 % Enseñanzas Artísticas Superiores, el 0,6 % Enseñanzas Profesionales de Música y Danza y el 2,5 % Educación de Personas Adultas.

396. La edad del alumnado está referida al 31 de diciembre del año de comienzo del curso académico. Datos de Cifras de Población a 1 de enero de 2021 del INE.

Figura D1.2.1
Tasas netas de escolarización por edad y nivel de estudios en España. Curso 2022-2023



CINE 0: Educación Infantil y Educación Especial (Infantil 0-5 años).

CINE 1: Educación Primaria, Educación Especial (Básica, 6-15 años) y Educación de Personas Adultas (Básica).

CINE 2: Educación Secundaria Obligatoria (1.º a 3.º), Educación Especial (Transición a la vida adulta, 16-21 años) y Educación de Personas Adultas (Secundaria) y otros programas de FP.

CINE 3: Educación Secundaria Obligatoria (4.º curso), Bachillerato, Enseñanzas Profesionales de Música y Danza (16 y más años), Idiomas nivel B2, C1 y C2 de forma presencial, Ciclos Formativos de Grado Básico de Formación Profesional, Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional y de Artes Plásticas, Cursos de Especialización para titulados de Grado Medio que se clasifican en el nivel CINE 4 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: Estudios Superiores de Artes Plásticas, de Diseño, de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, de Música, de Danza, de Arte Dramático y Máster en Enseñanzas Artísticas y E. Universitaria (Grado y Máster).

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

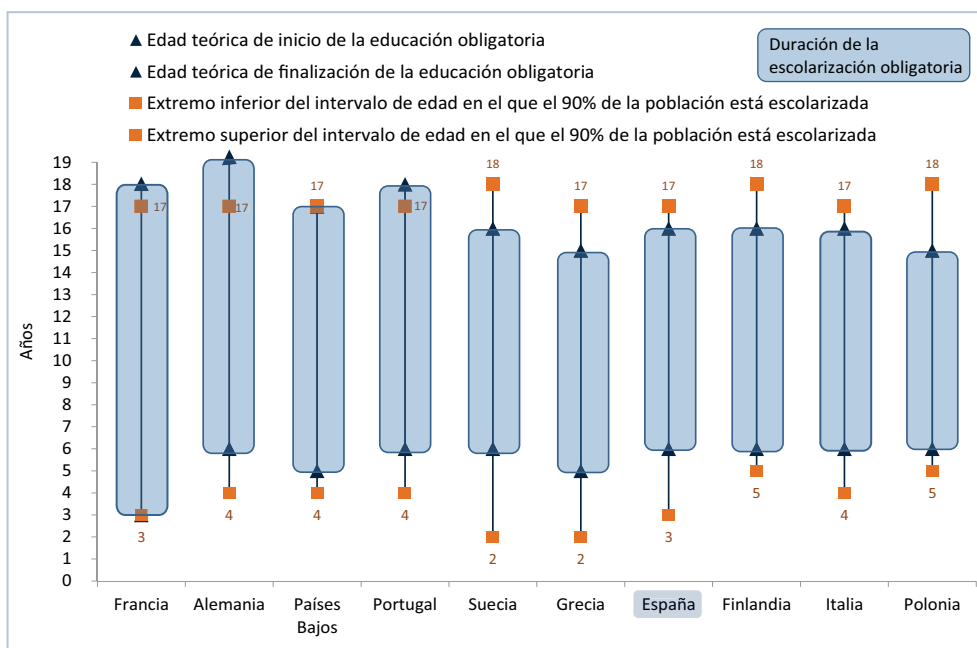
En la **figura D1.2.2** se amplía la visión a algunos países significativos de la Unión Europea. Si centramos la mirada sobre el tramo o intervalo de edad para el cual el porcentaje de la población escolarizada fue superior al 90 % en el año 2021 (último dato disponible), se advierte que España se encuentra, junto con la mayoría de países, en el grupo en el que la edad máxima en la que el porcentaje de población escolarizada es superior al 90 % son los 17 años. No obstante lo anterior, la longitud de este intervalo depende también de la edad de inicio de la educación obligatoria o, cuando menos, de la educación gratuita. Así, hay países que optan por empezar antes la escolaridad y otros que prefieren prolongar las enseñanzas obligatorias hasta los 18 años.

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; y 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, la duración de la educación obligatoria se ha ampliado hasta que el estudiante cumple los 18 años en países como Bélgica, Portugal o Francia (lo ha ampliado en 2021), o hasta los 19, como es el caso de Alemania, lo que ha supuesto, en estos países, una escolarización superior al 90 % de la población con 17 años de edad.

En España, las tasas de las edades más tempranas correspondientes a la Educación Infantil se sitúan en valores ascendentes partiendo del 15,0 % para los menores de 1 año y siguiendo en el 50,0 % para los de 1 año, en un 71,2 % para los de 2 años, un 96,6 % para los de 3 años, el 97,9 % para los de 4 años hasta alcanzar el 98,5 % para los de 5 años (ver **figura D1.2.1**). El impacto de la Educación Infantil es fundamental

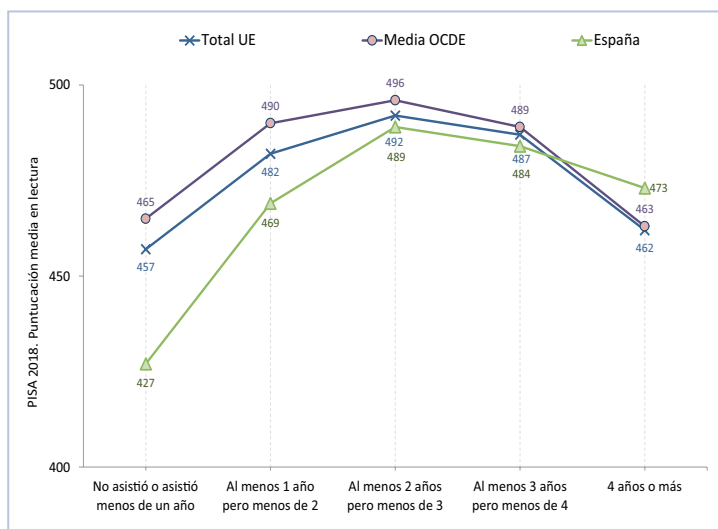
A
B
C
D
E
F

Figura D1.2.2
Características del intervalo de edad correspondiente a la población escolarizada que está por encima 90 % en los sistemas educativos de países de la Unión Europea. Año 2021



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Education at a Glance 2023. OCDE Indicators y Education and Training Monitor 2022*.

Figura D1.2.3
PISA 2018. Periodo de asistencia al segundo ciclo de Educación Infantil y rendimiento en lectura en España, Unión Europea y la OCDE



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *PISA 2018. La organización escolar. Informe español del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes*.

en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y se relaciona con el buen desarrollo de los niños y niñas y con sus futuros resultados académicos. Por ello la tasa de escolarización en el segundo ciclo de Educación Infantil está aumentando en todos los países a lo largo de las últimas décadas.

El informe PISA 2018 relaciona la asistencia de Educación Infantil y el rendimiento en la competencia lectora (ver **figura D1.2.3**). Los estudiantes de 15 años que han asistido al segundo ciclo de Educación Infantil durante un periodo superior a un año obtienen mayor rendimiento en lectura que los que no han asistido o lo han hecho por un periodo inferior al año. Sin embargo, también se observa que la relación no es lineal, ya que el rendimiento máximo en lectura lo alcanzan los estudiantes que han asistido entre dos y tres años a Educación Infantil.

En la **figura D1.2.4** se muestran, para el curso 2022-2023, los valores de las tasas netas de escolarización a los 3 años –edad teórica de inicio del segundo ciclo de Educación

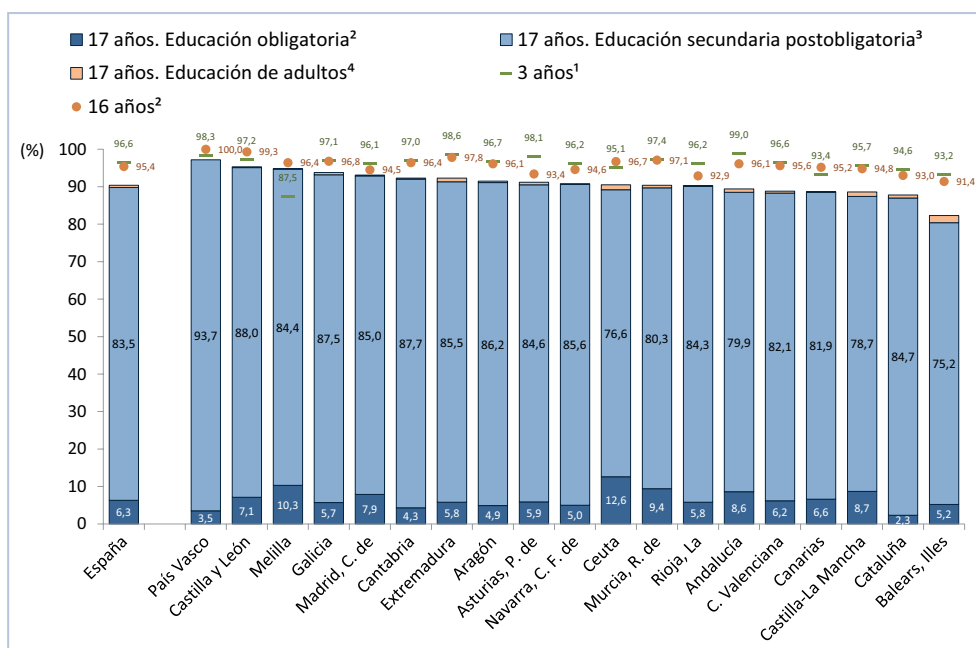
Infantil en España–, a los 16 años –edad teórica de inicio de la educación secundaria postobligatoria (Bachillerato o Grado Medio de Formación Profesional)– y a los 17 años, en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas, ordenadas de mayor a menor, según la tasa neta de escolarización a los 17 años.

Once de las Comunidades más las Ciudades Autónomas escolarizaban a más del 90 % de la población de 17 años. 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 (95,1 %). Sin embargo, Melilla presentó una tasa neta de escolarización a los 3 años del 87,5 %. En lo que respecta a la edad de los 16 años, todas las Comunidades y Ciudades Autónomas escolarizaban a más del 90 % de la población de 16 años.

Figura D1.2.4

Tasas netas de escolarización a las edades de 3, 16 y 17 años por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. En '3 años' se incluye el alumnado de Educación Infantil y Educación Especial.

2. En '16 años' y '17 años. Educación obligatoria' se incluye Educación Secundaria Obligatoria y Educación Especial.

3. En '17 años. Educación secundaria postobligatoria' se incluye Bachillerato, CF de Grado Básico, Otros Programas Formativos, CF de Grado Medio FP y Artes Plásticas, EE. Deportivas Grado Medio, EE. Profesionales Música y Danza e Idiomas niveles B2, C1 y C2.

4. En '17 años educación de adultos' se incluye la Educación de Personas Adultas básica y secundaria.

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

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 2022-2023, se representan en la **figura D1.2.5**. En el conjunto del territorio nacional, como puede comprobarse en la figura, las tasas de idoneidad van descendiendo desde el 91,7 % a los 10 años hasta el 75,4 % a la edad de 15 años. Eso significa que el 24,6 % 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 idonei-

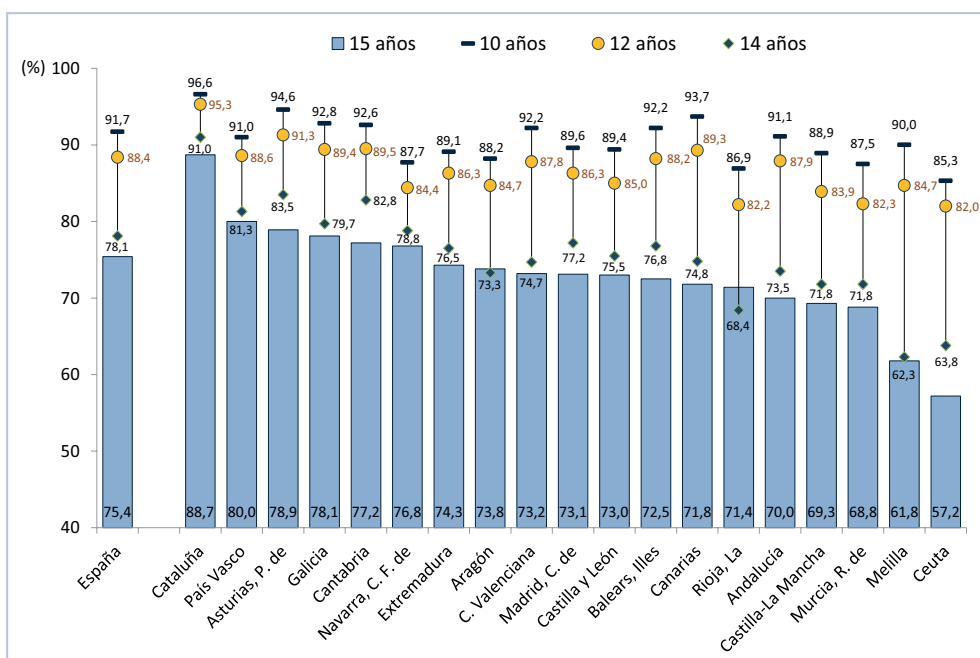
A
B
C
D
E
F

dad era del 88,4 %, por tanto, el 11,6 % 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 y alumnas transitan por el sistema reglado.

En la citada figura aparecen también las Comunidades y Ciudades Autónomas ordenadas en sentido decreciente según su tasa de idoneidad a los 15 años. Cataluña (88,7 %) y el País Vasco (80,0 %) presentan los valores más altos de este indicador, mientras que Ceuta (57,2 %) y Melilla (61,8 %) 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 D1.2.5
Tasas de idoneidad en las edades de 10, 12, 14 y 15 años por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

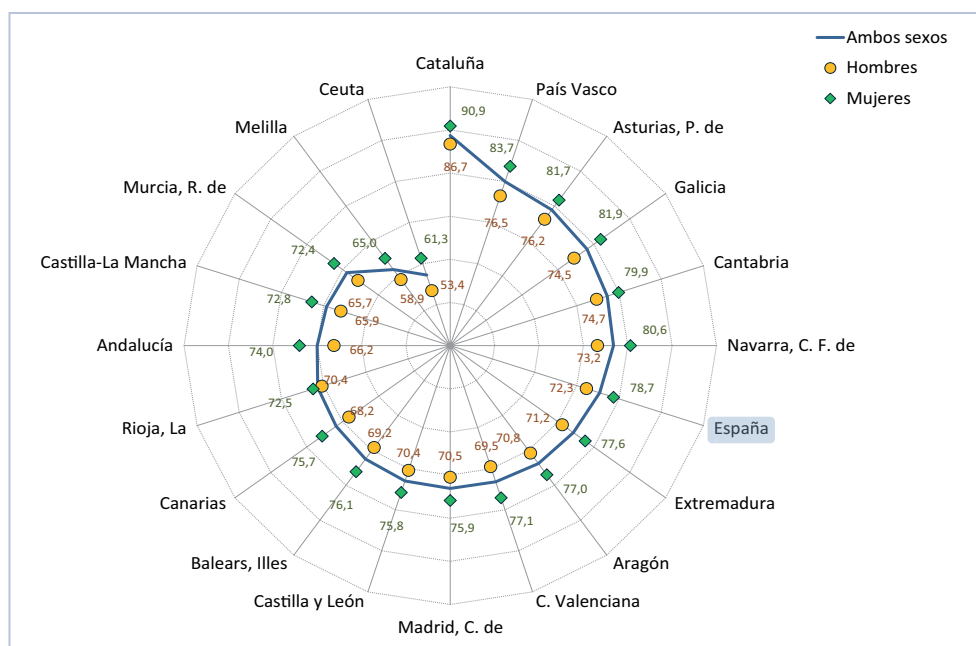


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Por último, la **figura D1.2.6** presenta, para al curso 2022-2023, las tasas de idoneidad a la edad de 15 años, desagregadas por sexo, en cada uno de los territorios. 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 y Ciudades Autónomas. La diferencia fue de 6,4 puntos porcentuales en el conjunto del territorio nacional (78,7 % para las mujeres frente al 72,3 % de los hombres).

Esta circunstancia es coherente con el mejor desempeño escolar que, por término medio, muestran las mujeres, particularmente en la adolescencia. Todas las Comunidades Autónomas presentan las tasas de idoneidad de las mujeres a los 15 años superiores al 70 %, destacando Cataluña 90,9 % y País Vasco 83,7 %, manteniéndose por debajo de esa cifra las dos Ciudades Autónomas.

Figura D1.2.6
Tasas de idoneidad para la edad de 15 años, por sexo en Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



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

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)³⁹⁷.

En la **figura D1.2.7** analizamos la evolución, desde el curso 1997-1998 hasta el de 2022-2023, del porcentaje de alumnado que a la edad de 8, 12 y 15 años habían repetido al menos una vez.

A la edad de 15 años, el mayor porcentaje de alumnado que había repetido por lo menos una vez se alcanzó en el curso 2006-2007, curso a partir del cual comenzó un descenso en los valores situándose en el de 2022-2023 en un 24,6 %, una décima más que el curso anterior.

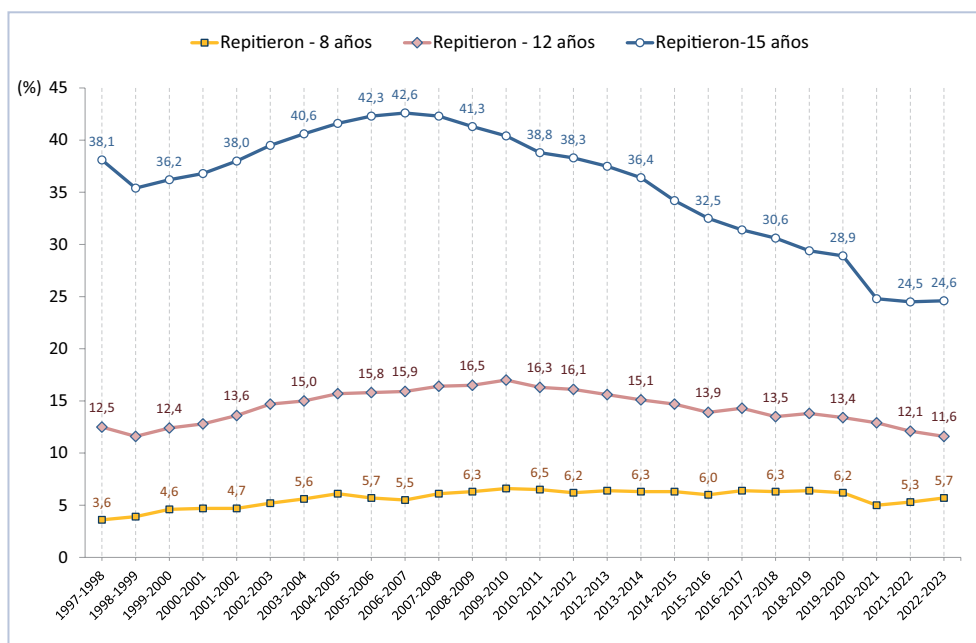
A la edad de 12 años el porcentaje máximo de alumnado que había repetido por lo menos una vez se alcanzó en el curso 2009-2010, con un 17,0 %. A partir de ese año comenzó a caer hasta el 11,6 % del curso 2022-2023.

Por último, a la edad de 8 años, la serie muestra subidas desde el curso 1997-1998, en que comienza la serie. A partir del curso 2004-2005, los valores del porcentaje de alumnado que había repetido por lo menos una vez se situaron en torno al 6 %, bajando al 5,0 % en el de 2020-2021, y subiendo en los dos últimos hasta el 5,7 % en el curso 2022-2023.

397. En la publicación ESTUDIO DE ÉXITO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA se realiza un análisis de la repetición de curso en España y en una selección de países europeos < <http://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/estudios/exito-educacion.html> >.

A
B
C
D
E
F

Figura D1.2.7
Evolución del porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez, a la edad de 8, 12 y 15 años, en España. Cursos 1997-1998 a 2022-2023



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

El estudio 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.

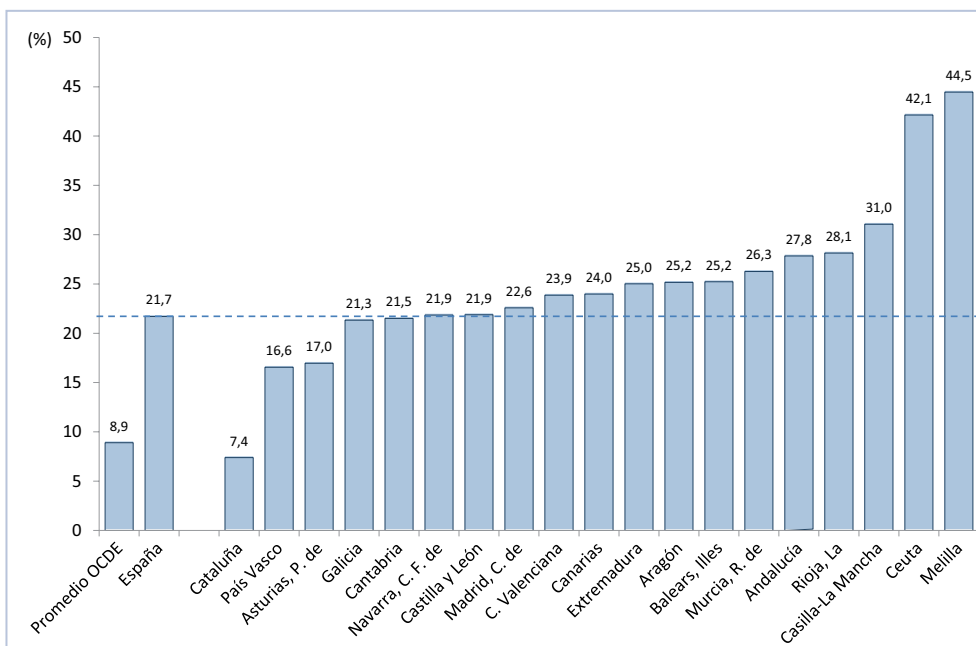
Existen diferencias entre los porcentajes de estudiantes que han repetido al menos una vez hasta los 15 años en los distintos territorios según la edición 2022 del estudio PISA (ver **figura D1.2.8**). Doce Comunidades y las dos Ciudades Autónomas superan el promedio español (21,7 %); siete tienen porcentajes de alumnos y alumnas que han repetido al menos una vez comprendidos entre el 25 % y el 31 %; las Ciudades Autónomas presentan valores superiores al 40 %; en el otro extremo, las tres Comunidades Autónomas con menores porcentajes de repetidores según el estudio PISA 2022 son Cataluña (7,4 %), País Vasco (16,6 %) y el Principado de Asturias (17,0 %).

La comparación del comportamiento de la repetición en los diferentes países europeos seleccionados se ofrece en la **figura D1.2.9**. Como se puede observar, los países quedan distribuidos en tres bloques bastante diferenciados. Por un lado, se encuentran aquellos que presentan los menores porcentajes, según los datos de PISA 2022, con valores iguales o inferiores al 5 %: Reino Unido (2,1 %), Suecia (4,0 %) y Canadá (5,0 %). A continuación, se sitúa el grupo con porcentajes comprendidos entre el 8 % y el 11 %: Estados Unidos (8,0 %), Italia (8,6 %) y Francia (10,8 %). Por último, con las mayores proporciones, se encuentran Portugal (17,2 %), Alemania (19,2 %), España (21,7 %) y Países Bajos (23,3 %).

Los países que más han disminuido la repetición entre las ediciones de PISA 2012 y de 2022 son Francia, Portugal y España que han reducido los porcentajes en estos años 17,6, 17,1 y 11,2 puntos porcentuales, respectivamente.

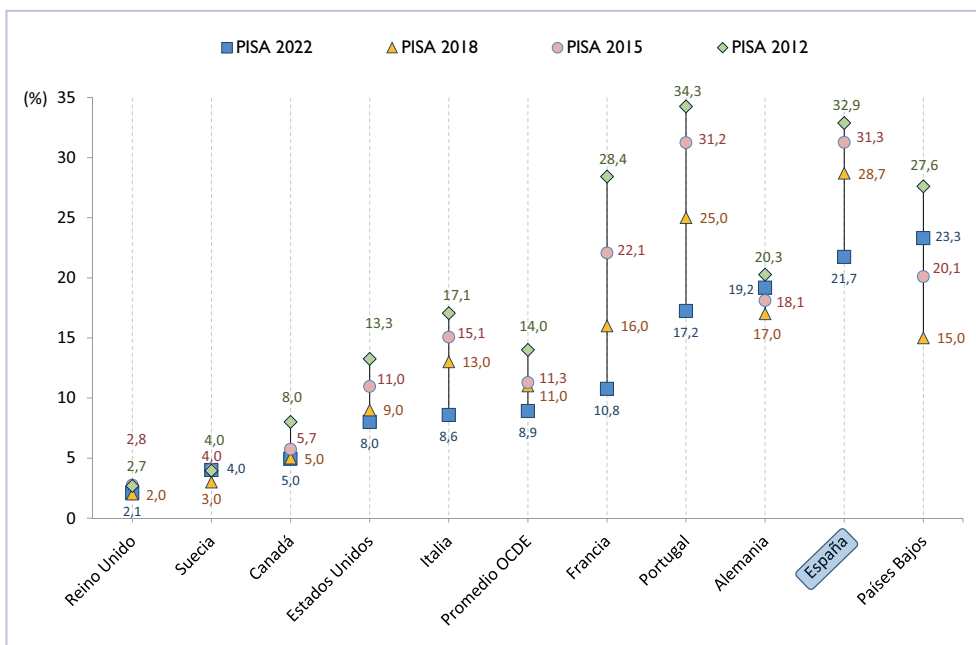


Figura D1.2.8
Porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez, por Comunidades y Ciudades Autónomas. PISA 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2022.

Figura D1.2.9
Porcentaje de alumnado de 15 años que ha repetido al menos una vez. PISA 2012, PISA 2015, PISA 2018 y PISA 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OECD Skills Surveys y PISA 2022.

En Educación Primaria

La norma española señala que «al finalizar cada uno de los ciclos el tutor o tutora emitirá un informe sobre el grado de adquisición de las competencias de cada alumno o alumna, indicando en su caso las medidas de refuerzo que se deben contemplar en el ciclo o etapa siguiente. Si en algún caso y tras haber aplicado las medidas ordinarias suficientes, adecuadas y personalizadas para atender el desfase curricular o las dificultades de aprendizaje del alumno o alumna, se considera que debe permanecer un año más en el mismo curso, se organizará un plan específico de refuerzo para que durante ese curso pueda alcanzar el grado de adquisición de las competencias correspondientes. Esta decisión solo se podrá adoptar una vez durante la etapa y tendrá, en todo caso, carácter excepcional.»

Tabla D1.2.1
Porcentaje de alumnado repetidor al final de cada ciclo de Educación Primaria en España. Curso 2022-2023

2.º curso	4.º curso	6.º curso
2,3	1,7	1,7

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

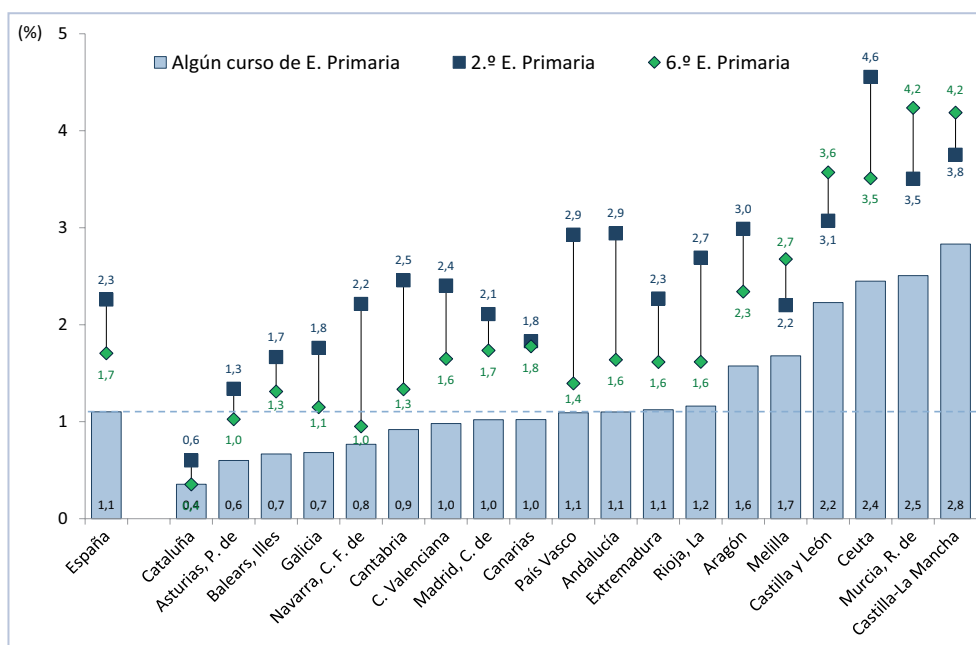
En el curso 2022-2023, el 88,4 % de los estudiantes en España finalizó la Educación Primaria sin haber repetido ningún curso (valor de la tasa de idoneidad a los 12 años, edad de finalización de la Educación Primaria).

En la **tabla D1.2.1** se muestran las cifras de repetición en el último curso de cada ciclo de Educación Primaria en el curso 2022-2023. En 2.º curso el valor ascendía al 2,3 % y en 6.º curso, final de etapa, al 1,7 %.

Con respecto al total de estudiantes matriculados en España en Educación Primaria en 2022-2023, el 1,1 % del alumnado fue repetidor, un punto porcentual menos que en el curso anterior. La **figura D1.2.10** muestra estos datos para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas, desglosados, además, según el primer y el último ciclo de esta etapa. El porcentaje de alumnado que ha repetido algún curso, oscila entre el 0,4 % de Cataluña y el 2,8 % de Castilla-La Mancha, siendo las Comunidades con los valores más bajos, además de Cataluña, el Principado de Asturias (0,6 %), Illes Balears (0,7 %), Galicia (0,7 %), Navarra (0,8 %) y Cantabria (0,9 %). En todos los territorios, excepto en Melilla, Castilla y León, la Región de Murcia y Castilla-La Mancha, los valores de repetición para 2.º curso fueron superiores a los de 6.º curso.

Figura D1.2.10

Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Educación Primaria, al finalizar el primer y el último ciclo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



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

En la **tabla D1.2.2** se observa que desde el curso 2012-2013 se ha experimentado una disminución del porcentaje de alumnos y alumnas que al final de la Educación Primaria habían repetido en algunos de los cursos de esta etapa. Así, el porcentaje de repetidores del curso 2022-2023 es el menor de la serie con el 11,6 %.

Tabla D1.2.2'
Evolución del porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez al final de Educación Primaria en España. Cursos 2000-2001 a 2022-2023

Curso 2000-2001	Curso 2012-2013	Curso 2019-2020	Curso 2020-2021	Curso 2021-2022	Curso 2022-2023
12,8	15,6	13,4	12,8	12,1	11,6

1. Calculado a partir de la tasa de idoneidad.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En Educación Secundaria Obligatoria

Siguiendo lo estipulado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), las decisiones sobre la promoción del alumnado en España dentro de esta etapa serán adoptadas de forma colegiada por el equipo docente, atendiendo a la consecución de los objetivos, al grado de adquisición de las competencias establecidas y a la valoración de las medidas que favorezcan el progreso del alumno o alumna. Los alumnos y alumnas promocionarán de curso cuando el equipo docente considere que la naturaleza de las materias no superadas les permita seguir con éxito el curso siguiente y se estime que tienen expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará su evolución académica. En todo caso promocionarán quienes hayan alcanzado los objetivos de las materias o ámbitos cursados o tengan evaluación negativa en una o dos materias. Quienes promocionen sin haber superado todas las materias, seguirán los planes de refuerzo que establezca el equipo docente y deberán superar las evaluaciones correspondientes a dichos planes.

La permanencia en el mismo curso se considerará una medida de carácter excepcional y se tomará tras haber agotado las medidas ordinarias de refuerzo y apoyo para solventar las dificultades de aprendizaje del alumno o alumna. Se puede repetir el mismo curso una sola vez, teniendo en cuenta el número máximo de dos repeticiones dentro de la enseñanza obligatoria (Educación Primaria + ESO). Excepcionalmente se puede repetir una segunda vez en 4.º curso de la ESO.

Asimismo, las decisiones sobre la obtención del título al final de la etapa serán adoptadas de forma colegiada por el profesorado del alumno o alumna. Obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria los alumnos y alumnas que al terminar la Educación Secundaria Obligatoria hayan adquirido las competencias establecidas y alcanzado los objetivos de la etapa.

Las **tabla D1.2.3** presenta los porcentajes de alumnado repetidor en cada curso de Educación Secundaria Obligatoria. 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.

La **figura D1.2.11** 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, 2022-2023. En España un 6,9 % del alumnado no promocionó en alguno de los cuatro cursos de los que consta la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (7,3 % en primer curso, 6,9 % en segundo, 7,0 % en tercero y 6,5 % en cuarto curso).

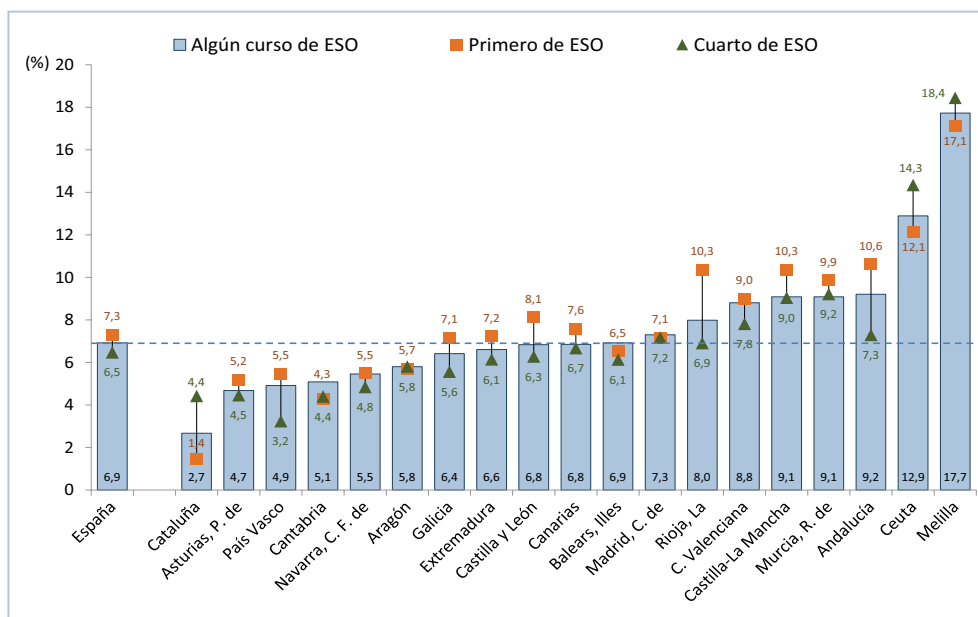
Tabla D1.2.3
Porcentaje de alumnado repetidor por curso de Educación Secundaria Obligatoria en España. Curso 2022-2023

1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso
7,3	6,9	7,0	6,5

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

Figura D1.2.11
Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Educación Secundaria Obligatoria, en el primer y el último curso de la etapa, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



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

Por Comunidades y Ciudades Autónomas destacan, con las tasas de repetición más altas, las Ciudades Autónomas de Melilla (17,7 %) y Ceuta (12,9 %) y las Comunidades de Andalucía (9,2 %) la Región de Murcia y Castilla-La Mancha (ambas con un 9,1 %).

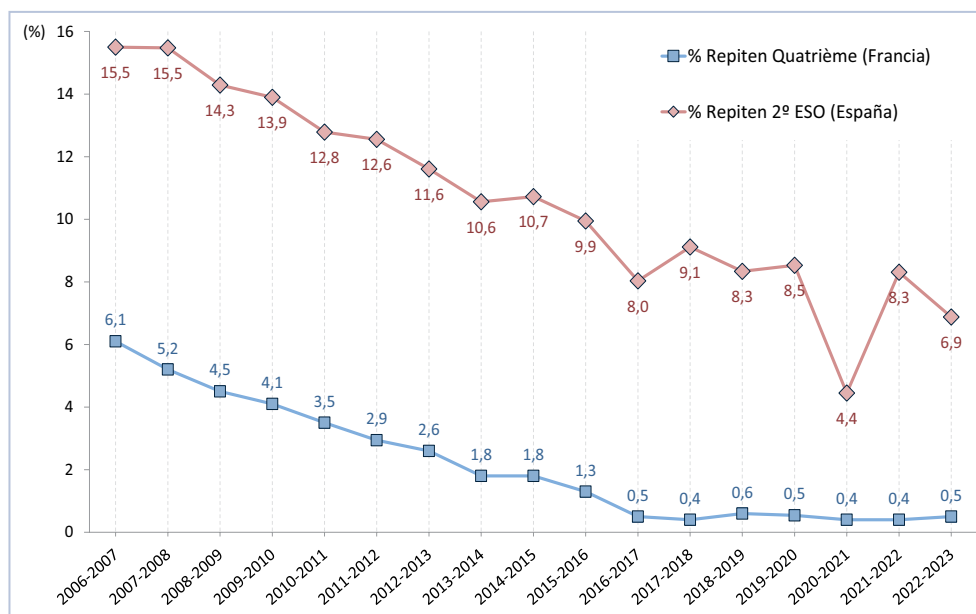
En primer curso, los porcentajes más bajos de estudiantes repetidores se registraron en Cataluña (1,4 %) y Cantabria (4,3 %), que contrastaron con los de Melilla (17,1 %), Ceuta (12,1 %), Andalucía (10,6 %), Castilla-La Mancha (10,3 %) o La Rioja (10,3 %). Finalmente, en lo que se refiere al porcentaje de repetidores matriculados en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, País Vasco (3,2 %) y Cataluña y Cantabria (4,4 % ambas) presentaron los menores valores para este indicador y, de nuevo, Melilla (18,4 %) y Ceuta (14,3 %) los mayores.

Para realizar una visión comparativa internacional, en las **figuras D1.2.12 y D1.2.13** se ofrecen datos de repetición en esta etapa educativa de Francia, Portugal y España. En la **figura D1.2.12** se presentan los datos para Francia de la evolución de la repetición en *Quatrième*, que se corresponde con el 2.º curso de ESO español, cuya evolución también se ilustra en la figura.

En el caso de Francia, se ha conseguido prácticamente eliminar la repetición (0,5 % en el curso 2022-2023). En España, en el curso 2019-2020, el valor fue del 8,5 %, descendiendo en el curso 2020-2021 –curso de la pandemia de la COVID-19– hasta el 4,4 %. En el curso 2021-2022 aumentó hasta el 8,3 %, volviendo a disminuir en el curso 2022-2023 hasta el 6,9 % (ver **figura D1.2.12**).

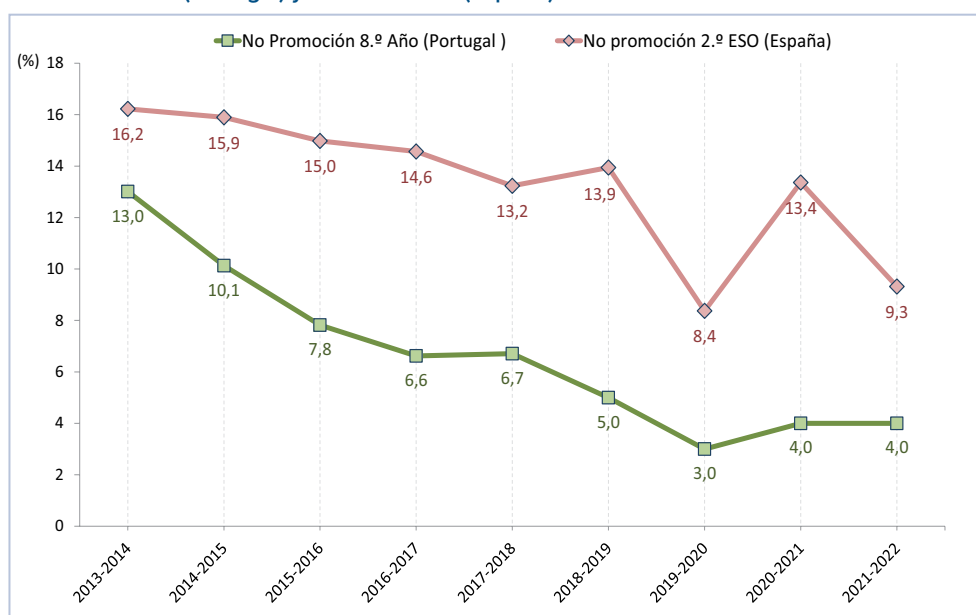
La **figura D1.2.13** muestra la evolución del porcentaje de alumnado –respecto al matriculado– que no promociona en Portugal después de cursar el 8.º año, correspondiente al 2.º curso de ESO en España. Portugal pasó, en el periodo de tiempo analizado, del 13,0 % de alumnado que no promocionaba a final de curso, al 3,0 % en el curso 2019-2020. Al final del curso 2021-2022 Portugal tuvo un ligero ascenso de este indicador hasta el 4,0 %. España mantuvo estables unas cifras de no promoción que en los cursos 2017-2018 y 2018-2019 estaban en torno al 13 % y 14 %, descendiendo en el curso 2019-2020 hasta el 8,4 %. Al final del curso 2020-2021 la cifra de alumnado que no promocionó aumentó de nuevo hasta el 13,4 % y en el curso 2021-2022 se redujo hasta alcanzar un 9,3 %.

Figura D1.2.12
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 2022-2023



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* (Francia).

Figura D1.2.13
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 a 2021-2022



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).

En Bachillerato

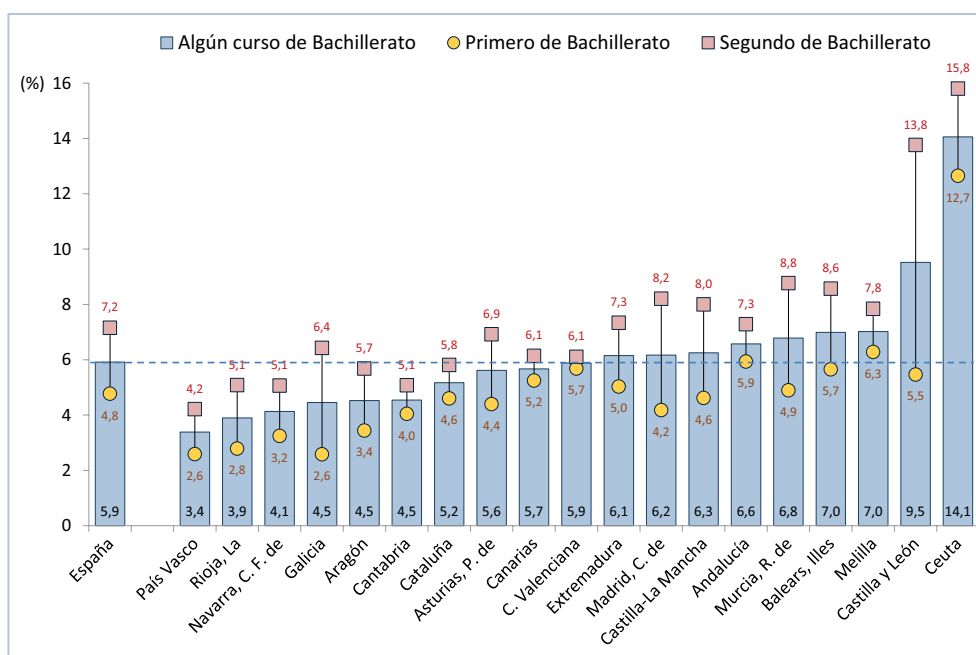
La **figura D1.2.14** muestra el porcentaje de estudiantes repetidores, según el curso y la Comunidad y Ciudad Autónoma. En España un 5,9 % del alumnado no promocionó en alguno de los dos cursos de los que consta el Bachillerato, porcentaje inferior al del curso anterior (6,9 %). Las cifras de repetición por cursos fueron un 4,8 % en el primer curso y un 7,2 % en el segundo.

Por Comunidades y Ciudades Autónomas, País Vasco (3,4 %), La Rioja (3,9 %) y Navarra (4,1 %) fueron las que presentaron un menor porcentaje de estudiantes repetidores en Bachillerato, mientras que los resultados más altos los presentaron Ceuta (14,1 %), Castilla y León (9,5 %) y Melilla e Illes Balears (7,0 % ambas) con mayores porcentajes de repetidores en algún curso.

En primer curso, País Vasco y Galicia (2,6 % ambas) y La Rioja (2,8 %) se situaron en los puestos más adelantados y, por el contrario, Ceuta (12,7 %) y Melilla (6,3 %) 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 menor fueron País Vasco (4,2 %), La Rioja, Navarra y Cantabria (5,1 % las tres); los resultados más altos los presentaron Ceuta (15,8 %) y Castilla y León con un porcentaje del 13,8 % de repetidores en este segundo curso.

Figura D1.2.14
Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Bachillerato, según el curso, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



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

D1.3 Otros aspectos de la escolarización

La enseñanza de idiomas extranjeros en España

Según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), el estudio de al menos una lengua extranjera es obligatorio en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y se fomenta una primera aproximación a la lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil. Asimismo, se propone el estudio de una segunda lengua extranjera en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, garantizando, además, la oferta de la materia Segunda Lengua Extranjera en los tres primeros cursos de la ESO.

En la **tabla D1.3.1** se muestra el porcentaje de alumnado que cursa lenguas extranjeras en las diferentes etapas de la enseñanza no universitaria.

En el curso 2022-2023, el 86,2 % de los estudiantes del segundo ciclo de Educación Infantil aprendían una lengua extranjera, siendo el inglés la más estudiada (85,4 %).

Respecto a los porcentajes de alumnado que cursaba una segunda lengua extranjera optativa, los valores correspondientes a la Educación Primaria, ESO y Bachillerato fueron 14,3 %, 40,6 % y 18,0 %, respectivamente. En este caso, la lengua francesa es la más estudiada.

Si se comparan los datos del curso 2022-2023 con los del curso 2012-2013, se observa que destaca el incremento del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil que tiene contacto con una lengua extranjera, pasando del 77,3 % en 2012-2013 al 86,2 % en 2022-2023, así como el aumento del alumnado de Educación Primaria que estudia una segunda lengua extranjera, al pasar del 5,7 % al 14,3 %.

Tabla D1.3.1
Porcentaje de alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato que cursa lenguas extranjeras. Cursos 2022-2023 y 2012-2013

	Curso 2022-2023				Curso 2012-2013
	Inglés	Francés	Otras lenguas extranjeras	Total	Total
Primera lengua extranjera					
Educación Infantil (2.º ciclo)	85,4	0,5	0,3	86,2	77,3
Educación Primaria ¹	99,1	0,6	0,3	100,0	99,6
Educación Secundaria Obligatoria ¹	98,5	1,2	0,3	100,0	99,9
Bachillerato ²	95,5	1,4	0,4	97,3	96,8
Segunda lengua extranjera					
Educación Primaria	0,6	12,4	1,3	14,3	5,7
Educación Secundaria Obligatoria	1,2	34,4	5,0	40,6	42,5
Bachillerato	1,1	14,9	2,0	18,0	24,2

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.

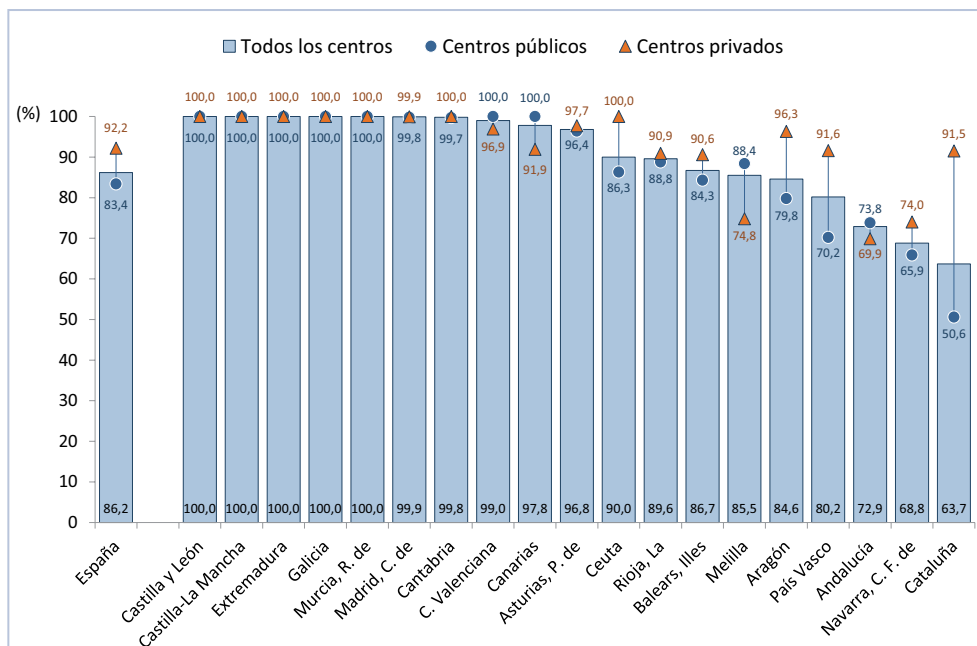
«Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de lenguas extranjeras». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Al analizar los datos por etapas educativas, en el caso del segundo ciclo de Educación Infantil (**figura D1.3.1**), se observa que un 83,4 % del alumnado en centros públicos y un 92,2 % en centros privados aprendía una lengua extranjera. Por Comunidades y Ciudades Autónomas, llegaron al 100 %: Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia y la Región de Murcia. Más de la mitad de la Comunidades Autónomas superan el 95 %.

En Educación Primaria, la lengua extranjera constituye una materia troncal de los currículos y se imparte a la totalidad del alumnado. En cuanto al alumnado que cursó una segunda lengua extranjera en el curso 2022-2023 en esta etapa educativa, cabría destacar los valores de Canarias (36,8 %), Andalucía (35,6 %) y País Vasco (31,0 %), ya que presentaron porcentajes por encima del 30 %. Los datos de Andalucía están incompletos, lo que afecta también a los valores mostrados del total nacional (ver **figura D1.3.2**).

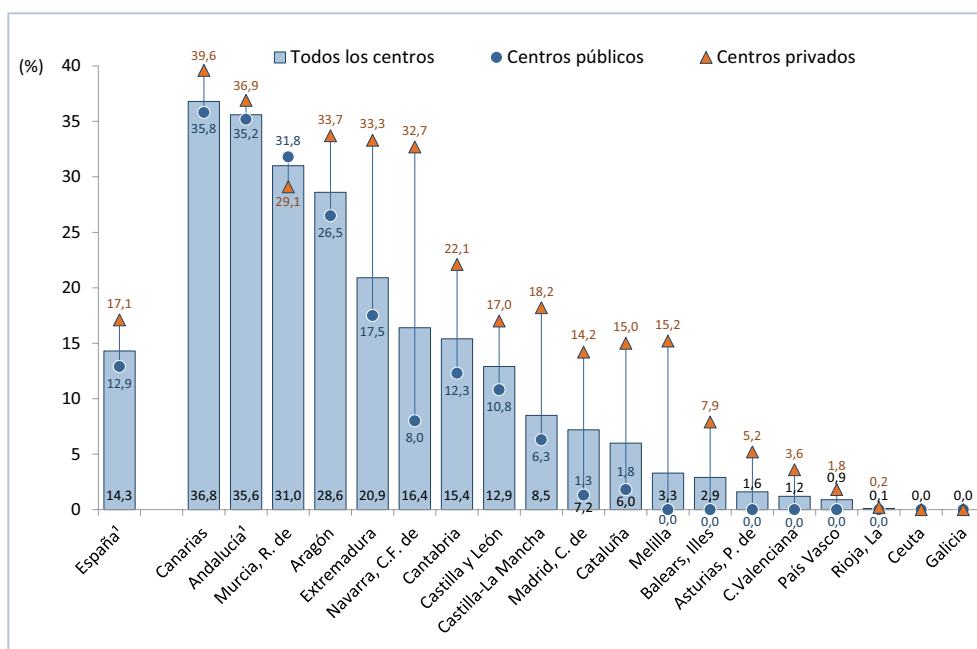
A
B
C
D
E
F

Figura D1.3.1
Porcentaje de alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil que cursa lengua extranjera según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de lenguas extranjeras». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura D1.3.2
Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Educación Primaria según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

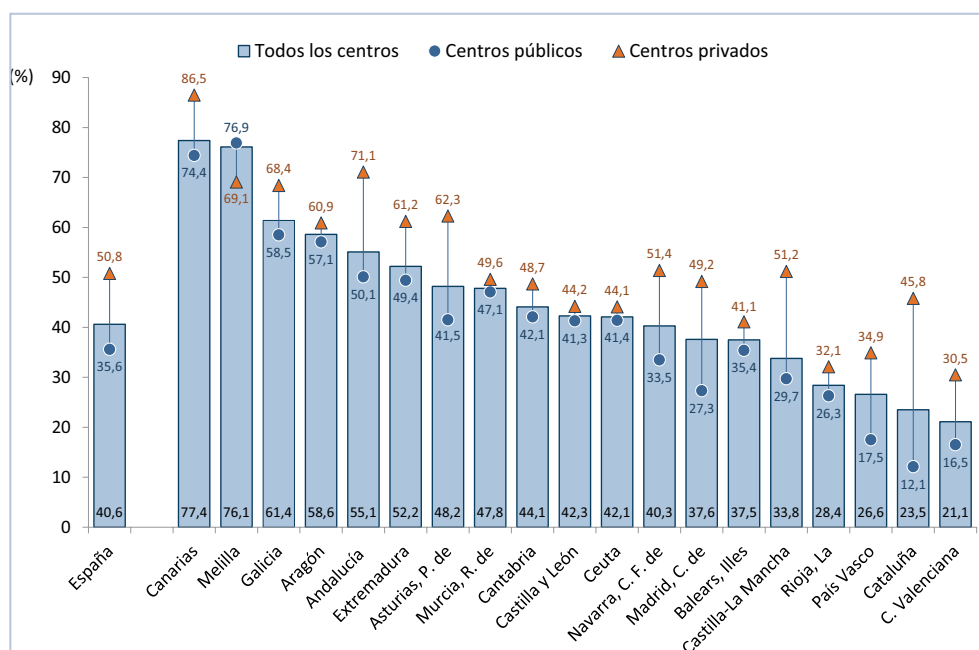


1. La cobertura de la información recogida para los cursos de 3.º y 4.º de Educación Primaria en Andalucía es incompleta, lo que afecta a los resultados obtenidos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de lenguas extranjeras». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, la primera lengua extranjera es también una materia troncal obligatoria, por lo que en el curso 2022-2023 la cursó todo el alumnado, siendo el idioma más elegido el inglés. La segunda lengua extranjera la estudió, como materia optativa o específica, el 40,6 % del alumnado de todos los centros (un 35,6 % de los centros públicos y un 50,8 % de los centros privados) y fue la lengua francesa la más elegida. En la **figura D1.3.3** se aprecia que Canarias (77,4 %), Melilla (76,1 %), Galicia (61,4 %), Aragón (58,6 %), Andalucía (55,1 %) y Extremadura (52,2 %) fueron las Comunidades o Ciudades Autónomas con un porcentaje igual o superior al 50 % de estudiantes que aprendían una segunda lengua.

Figura D1.3.3
Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de lenguas extranjeras». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Al igual que en las etapas de educación obligatoria, en el Bachillerato la primera lengua extranjera fue cursada por todos los alumnos y alumnas como asignatura troncal. El 18,0 % de los estudiantes cursaron enseñanzas de segunda lengua extranjera, del que un 16,7 % era alumnado de centros públicos y un 21,2 % de centros privados, siendo el francés la más demandada. En la **figura D1.3.4** se puede observar que las Comunidades Autónomas con porcentajes más altos de alumnado que cursaron una segunda lengua extranjera fueron: Andalucía (43,1 %) y, a cierta distancia, Melilla (25,3 %) y Navarra (21,0 %).

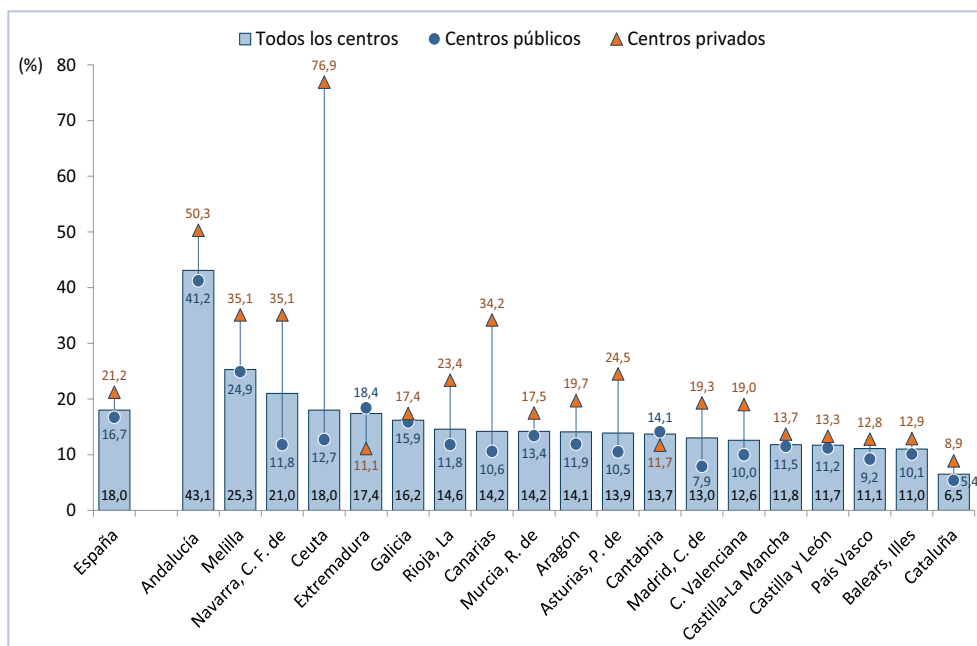
La enseñanza de otras materias en lengua extranjera

La **tabla D1.3.2** muestra que en el curso 2022-2023, 1.841.210 estudiantes de enseñanzas de Régimen General no universitarias participaron en experiencias educativas que utilizan una lengua extranjera como lengua de enseñanza.

En programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera recibieron enseñanzas un total de 1.573.995 alumnos y alumnas, de los que 1.057.483 estuvieron matriculados en centros públicos, 497.036 en centros privados concertados y 19.476 en centros privados no concertados.

Figura D1.3.4

Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Bachillerato, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de lenguas extranjeras». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla D1.3.2

Alumnado que estudia algún área o materia en una lengua extranjera diferente a la de la propia lengua extranjera. Curso 2022-2023

	Educación Primaria	Educación Secundaria Obligatoria	Bachillerato	FP Grado Medio	FP Grado Superior	Total
A. Programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera¹						
Centros públicos	591.765	398.718	54.581	2.685	9.734	1.057.483
Centros privados concertados	360.439	131.637	3.801	394	765	497.036
Centros privados no concertados	11.084	6.962	1.383	0	47	19.476
Total A	963.288	537.317	59.765	3.079	10.546	1.573.995
B. Otras experiencias de profundización en el conocimiento de una lengua extranjera¹						
Centros públicos	50.684	26.231	2.552	844	2.884	83.195
Centros privados concertados	25.818	42.758	1.073	123	408	70.180
Centros privados no concertados	6.134	3.836	3.165	242	160	13.537
Total B	82.636	72.825	6.790	1.209	3.452	166.912
C. Centros extranjeros						
Total C ²	43.406	27.705	11.125	–	–	100.303
Total (A+B+C)	1.089.330	637.847	77.680	4.288	13.998	1.841.210

1. No se incluye información de Cataluña por no estar disponible.

2. «Total» Incluye el alumnado de Educación Infantil en centros extranjeros.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de lenguas extranjeras». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Participaron en otras experiencias de profundización en conocimiento de una lengua extranjera 166.912 estudiantes; 83.195 asistieron a centros públicos, 70.180 a centros privados concertados y 13.537 a centros privados no concertados.

Por último, un total de 100.303 alumnos y alumnas asistieron a centros extranjeros radicados en España y utilizaron lenguas extranjeras como lengua vehicular.

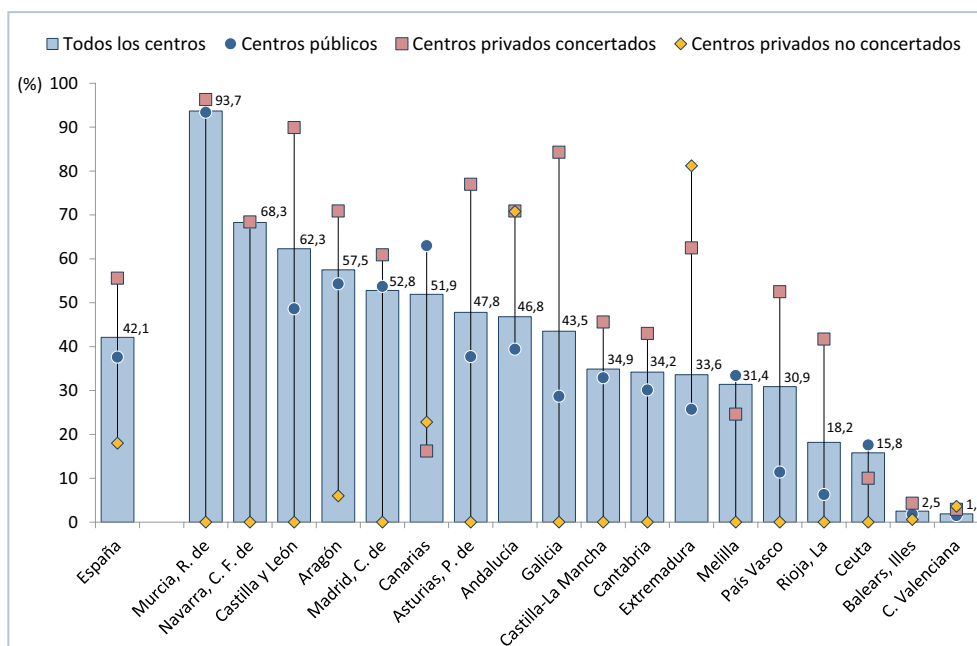
El estudio por Comunidades y Ciudades Autónomas en Educación Primaria (**figura D1.3.5**), revela que en la mayoría de ellas el porcentaje del alumnado en programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera superó el 20 %, siendo las excepciones La Rioja, Ceuta, Illes Balears y la Comunitat Valenciana. En la Región de Murcia (93,7 %), Navarra (68,3 %), Castilla y León (62,3 %), Aragón (57,5 %), la Comunidad de Madrid (52,8 %) y Canarias (51,9 %) cursaron estos programas más de la mitad de los estudiantes.

En Educación Secundaria Obligatoria fueron menores los porcentajes del alumnado que siguen programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. La proporción global, sin los datos de Cataluña por no estar disponibles, ascendía al 31,4 % (véase la **figura D1.3.6**). En el curso que se analiza en el INFORME fueron más las Comunidades Autónomas que superan el 20 %, quedando por debajo Galicia, País Vasco, La Rioja, la Comunidad Foral de Navarra, Ceuta, Illes Balears, Comunitat Valenciana y Melilla.

En Bachillerato, los porcentajes de alumnado que sigue este tipo de programas fueron bajos (10,4 % de promedio). Situadas por encima de este promedio estaban la Comunidad de Madrid (27,1 %), la Región de Murcia (15,9 %), País Vasco (13,7 %) y Andalucía (13,4 %) (**figura D1.3.7**).

Figura D1.3.5¹

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 2022-2023



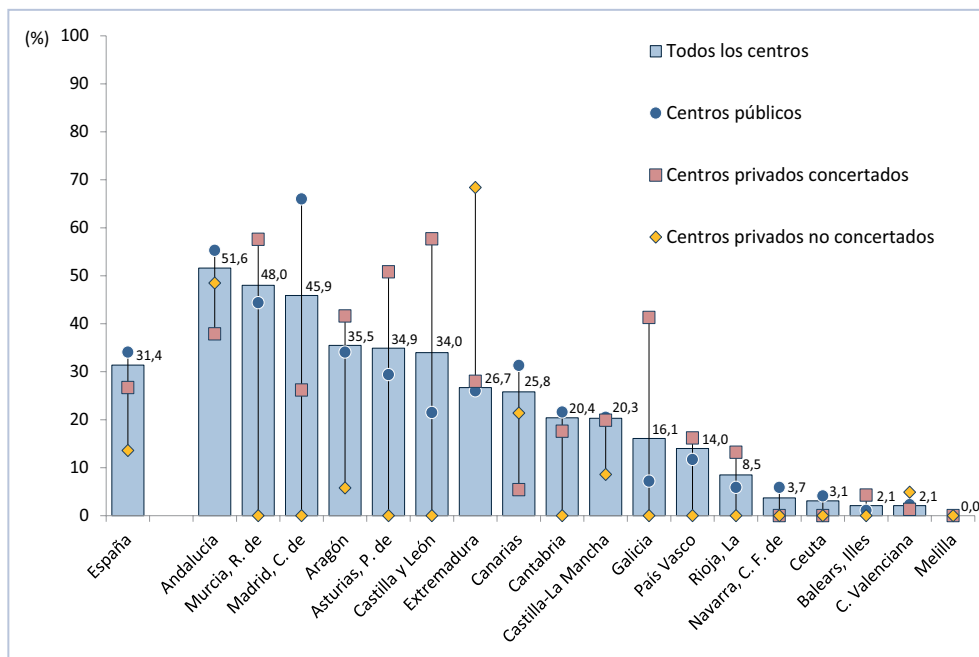
1. No se dispone de los datos de Cataluña lo que afecta a los resultados globales de España.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de lenguas extranjeras». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

Figura D1.3.6¹

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 2022-2023

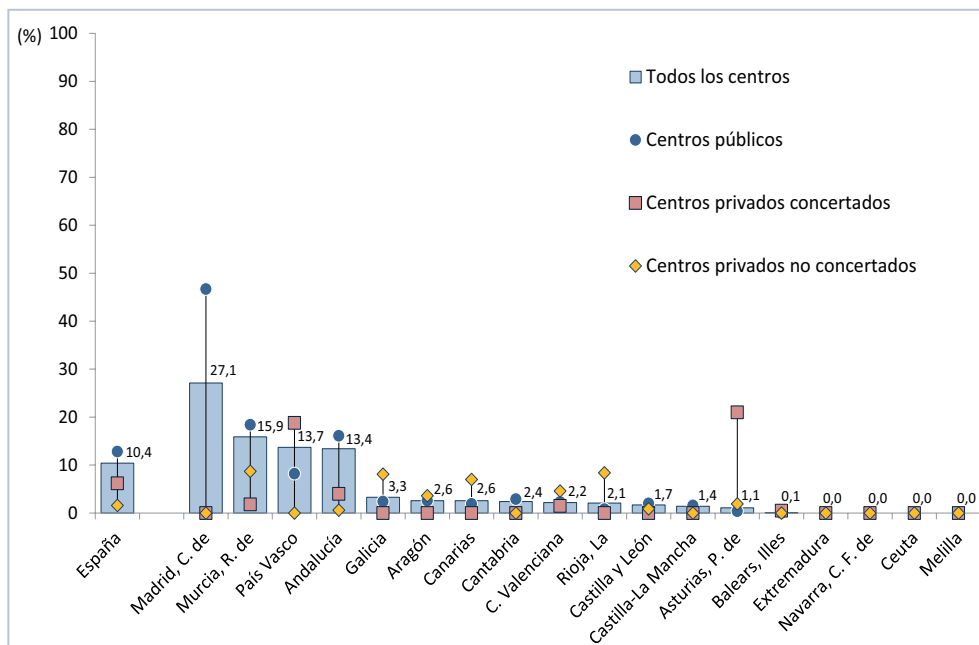


1. No se dispone de los datos de Cataluña lo que afecta a los resultados globales de España.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de lenguas extranjeras». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura D1.3.7¹

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 2022-2023



1. No se dispone de los datos de Cataluña lo que afecta a los resultados globales de España.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de lenguas extranjeras». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.



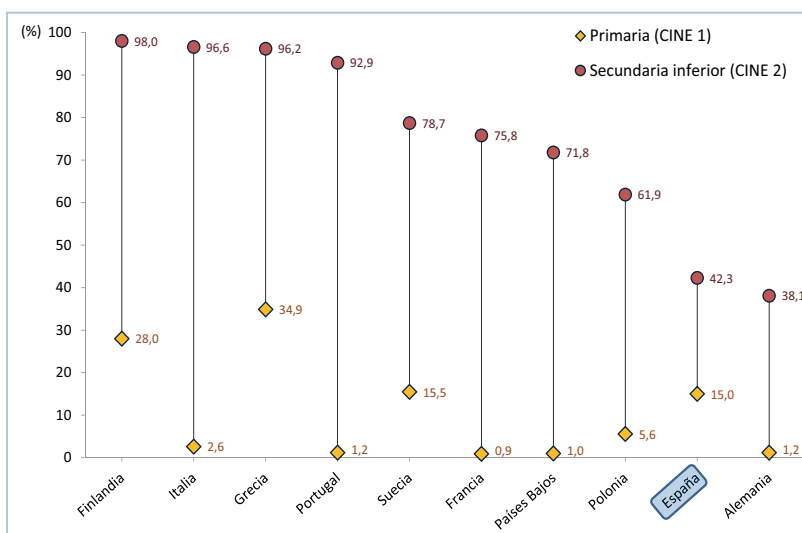
El aprendizaje de lenguas en la Unión Europea

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.

Cumplido el horizonte temporal, la **figura D1.3.8** 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 2022. En ella se puede observar que España en el primer ciclo de Educación Secundaria (CINE 2) obtuvo un porcentaje del 42,3 %, lo que supone que se encontraba a 32,7 puntos porcentuales del punto de referencia marcado del 75 %. La proporción correspondiente a la Educación Primaria (15,0 %) también se reduce considerablemente respecto al año anterior (20,0 %).

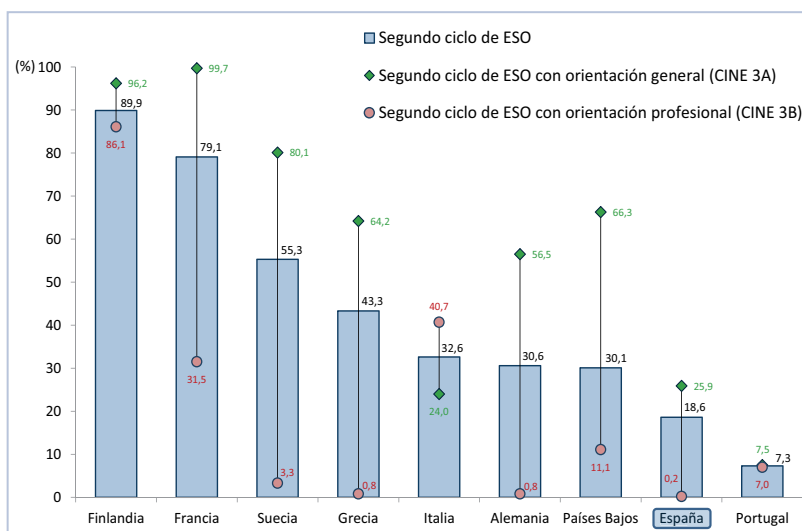
La **figura D1.3.9** muestra el porcentaje de alumnado de segundo ciclo de Enseñanza Secundaria (CINE 3), matriculado en dos o más lenguas extranjeras en distintos países de la Unión Europea, diferenciando los datos según el alumnado opte por los estudios de carácter general (CINE 3A) o por la opción profesional (CINE 3B). También en esta ocasión España presenta proporciones muy bajas: un 18,6 % en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, 25,9 % en CINE 3A y 0,2 % en CINE 3B.

Figura D1.3.8
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 2022



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

Figura D1.3.9
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 2022



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

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 2022-2023 hubo 330.965³⁹⁸ personas estudiando estas enseñanzas.

El número de estudiantes de los distintos idiomas en todos los niveles en la modalidad presencial ascendió a 292.134, y los de las enseñanzas a distancia –que se desarrollan únicamente en inglés– a 38.831. En el nivel básico presencial se matricularon 105.265 alumnos y alumnas, en el nivel intermedio presencial hubo 134.324 personas y en el nivel avanzado presencial 52.545 (se matricularon 40.782 estudiantes en el nivel C1 y 11.763 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: catalán (2.448), gallego (865), euskera (9.222) y valenciano (4.740). En el número total de estudiantes matriculados en las Escuelas Oficiales de Idiomas están incluidas los 12.141 de español para extranjeros.

El inglés fue la lengua más demandada durante el año académico 2022-2023 y hubo 174.633 matrículas presenciales, a las que se deben agregar 37.713 matrículas del alumnado que cursó enseñanzas a distancia.

En la **tabla D1.3.3** se detalla el número de estudiantes en cada idioma que siguieron enseñanzas en los diferentes niveles en modalidad presencial. Se observa que los idiomas con mayor número de matrículas fueron el inglés (174.633 personas), seguido a distancia del francés (39.756) y el alemán (23.094).

Tabla D1.3.3¹
Alumnado matriculado en enseñanzas de Escuelas Oficiales de Idiomas en modalidad presencial por lengua y nivel de enseñanza. Curso 2022-2023

	Nivel A1	Nivel A2	Nivel B1	Nivel B2	Nivel C1	Nivel C2	Total
Inglés	17.833	26.908	40.640	52.526	28.668	8.058	174.633
Francés	10.757	10.276	7.311	7.436	3.464	512	39.756
Alemán	7.696	6.756	3.887	3.319	1.257	179	23.094
Italiano	4.339	3.033	1.867	2.252	1.005	272	12.768
Portugués	817	1.257	833	743	362	132	4.144
Árabe	872	603	363	176	0	0	2.014
Chino	770	651	310	131	0	0	1.862
Japonés	781	645	328	84	0	0	1.838
Ruso	464	417	324	158	0	0	1.363
Griego	134	81	53	65	15	0	348
Neerlandés	105	47	29	55	18	0	254
Coreano	84	55	28	0	0	0	167
Danés	38	15	25	23	0	0	101

Continúa

398. El alumnado que cursa más de un idioma está contabilizado solo una vez.

Tabla D1.3.3¹ (continuación)
Alumnado matriculado en enseñanzas de Escuelas Oficiales de Idiomas en régimen presencial por lengua y nivel de enseñanza. Curso 2022-2023

	Nivel A1	Nivel A2	Nivel B1	Nivel B2	Nivel C1	Nivel C2	Total
Sueco	33	18	19	18	0	0	87
Húngaro	40	17	22	7	0	0	86
Finés	27	28	12	14	0	0	81
Polaco	24	14	17	12	0	0	67
Rumano	25	8	5	16	0	0	54
Castellano	2.416	4.107	2.591	2.059	800	168	12.141
Euskera	831	815	1.095	3.121	3.360	0	9.222
Valenciano	720	0	419	1.197	1.188	1.216	4.740
Catalán	319	206	214	326	414	969	2.448
Gallego	9	174	79	115	231	257	865
Todas las lenguas	49.134	56.131	60.471	73.853	40.782	11.763	292.134

1. El alumnado que estudia más de una lengua aparece contabilizado en las diferentes lenguas que cursa.

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

La **figura D1.3.10** muestra el alumnado matriculado en enseñanzas presenciales y a distancia por sexos en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas durante el curso que se examina. Las Escuelas Oficiales de Idiomas que matricularon a un mayor número de estudiantes fueron: Comunitat Valenciana (52.355, 48.219 en modo presencial), la Comunidad de Madrid (41.691, 35.537 en modo presencial), Andalucía (38.638, 29.713 en modo presencial) y Cataluña (36.613, 35.190 en presencial). 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.

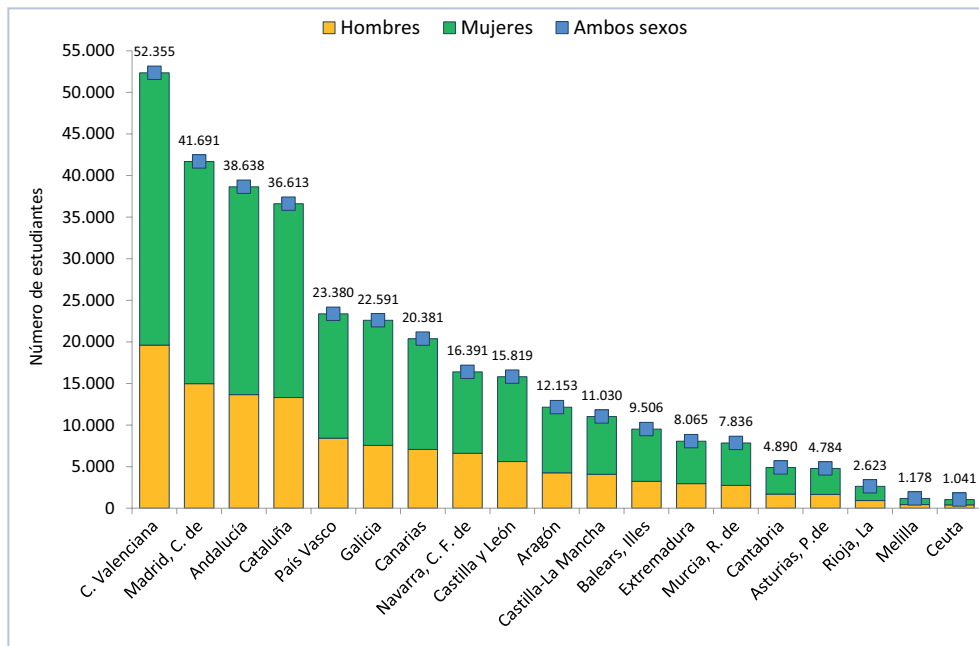
La enseñanza de la religión

En el conjunto de España, el porcentaje de estudiantes que cursaron enseñanzas de religión en el curso 2022-2023 fue del 57,4 % en Educación Primaria, del 54,1 % en Educación Secundaria Obligatoria y del 33,6 % en Bachillerato.

La **figura D1.3.11** desglosa los porcentajes de estudiantes de Educación Primaria que cursaron enseñanzas de religión en el curso 2022-2023 por Comunidades y Ciudades Autónomas según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Para España, en los centros públicos este porcentaje fue del 53,6 %, en los centros privados concertados 84,0 % y en los centros privados no concertados del 59,6 %. En las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas los porcentajes de estudiantes de Educación Primaria que cursaron enseñanzas de religión oscilaron entre el 12,4 % y el 96,2 % en los centros públicos, entre el 38,8 % y el 97,9 % en los privados concertados y entre el 0 % y el 100 % en los centros privados que no tienen enseñanzas concertadas.



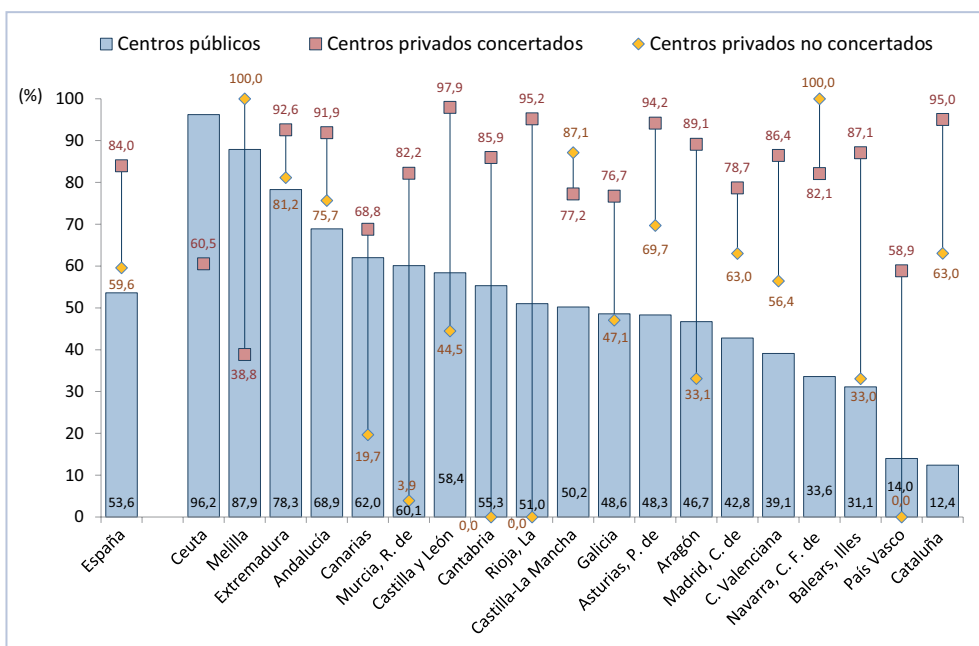
Figura D1.3.10¹
Alumnado de todas las modalidades matriculado en enseñanzas de idiomas por sexo y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



1. El alumnado que cursa más de un idioma está contabilizado solo una vez.

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

Figura D1.3.11
Porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Educación Primaria según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023

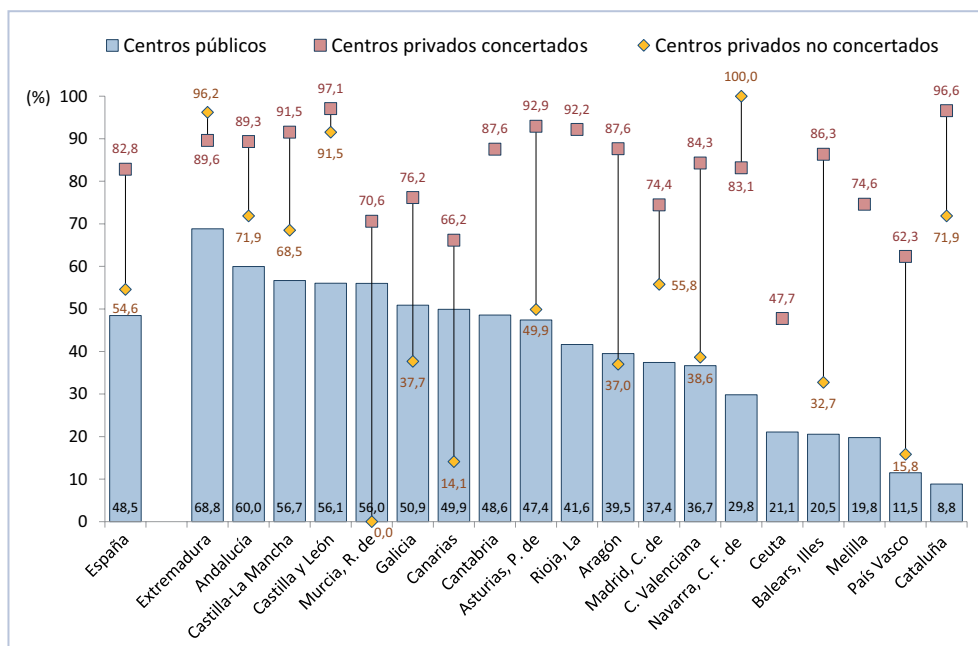


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En la **figura D1.3.12** que muestra la misma información pero de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, se observa que en los centros públicos los porcentajes se encontraban entre el 8,8 % y el 68,8 %, en los privados concertados entre el 47,7 % y el 97,1 %, y en los centros privados sin enseñanzas concertadas entre el 0,0 % y el 100 %. Los porcentajes a nivel nacional fueron del 48,5 % en los centros públicos, del 82,8 % en los privados concertados y del 54,6 % en los privados no concertados.

Figura D1.3.12

Porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Educación Secundaria Obligatoria según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



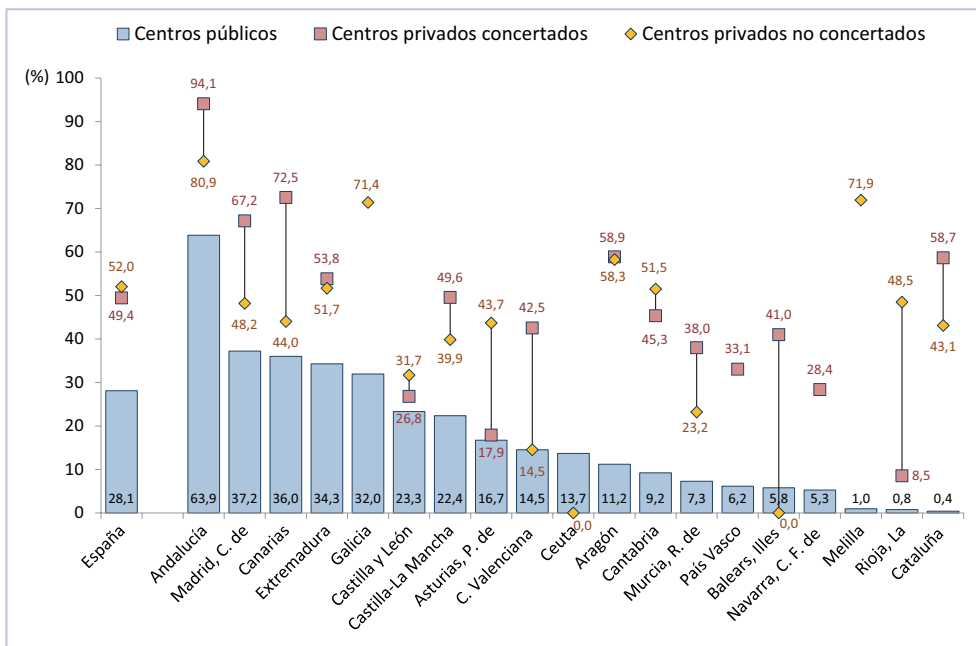
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Respecto al alumnado de Bachillerato, el 28,1% de los estudiantes de centros públicos cursó enseñanzas de religión; este porcentaje asciende a un 49,4% en el caso del alumnado de centros privados con enseñanzas concertadas y a un 52,0% en el de los centros privados no concertados. Por Comunidades y Ciudades Autónomas los porcentajes variaron entre el 0,4% y el 63,9% en los centros públicos, entre el 8,5% y el 94,1% en los centros privados concertados, y entre el 0% y el 80,9% en los centros privados no concertados (ver **figura D1.3.13**).

En la **figura D1.3.14** se presentan las evoluciones de los porcentajes de los estudiantes que cursaron enseñanzas de religión en las tres etapas educativas, entre los cursos 2013-2014 y 2022-2023. La evolución en las diferentes etapas ha sido diferente: en Educación Primaria se observa una disminución continuada con una reducción de 11,9 puntos porcentuales durante el decenio analizado –de un 69,3% en el curso 2013-2014 a un 57,4% en el curso 2022-2023–; en Educación Secundaria Obligatoria se observa un incremento entre los cursos 2014-2015 y 2018-2019 y, posteriormente, una reducción hasta alcanzar en 2022-2023 la cifra de 54,1%; en Bachillerato la cifra de estudiantes que cursaron religión entre el primer y el último de los cursos analizados se mantuvo estable de un 33,5% a un 33,6% (+0,1 puntos).

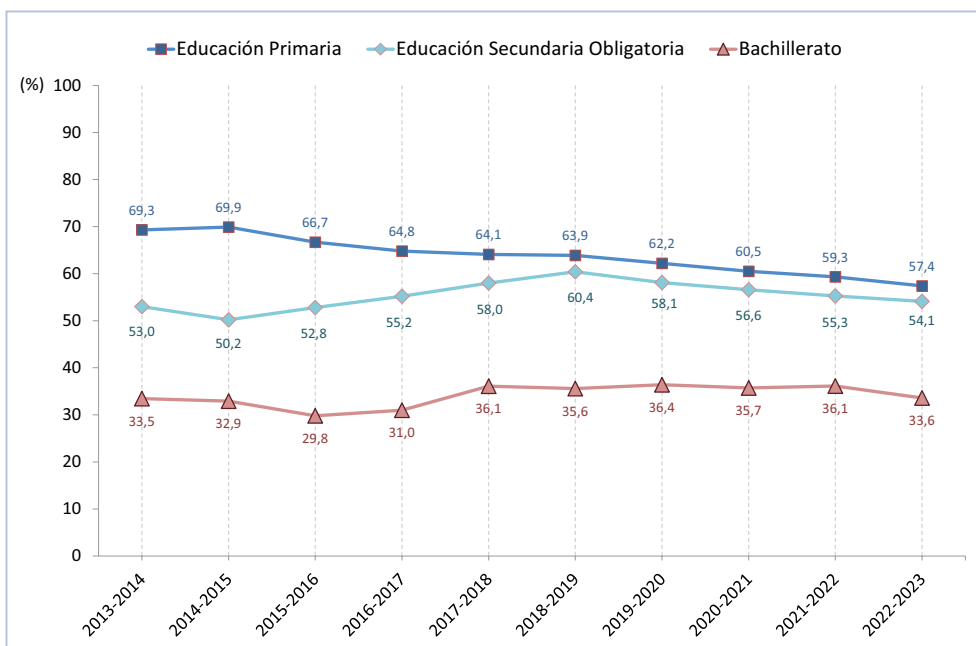
A
B
C
D
E
F

Figura D1.3.13
Porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Bachillerato según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



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

Figura D1.3.14
Evolución del porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



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

D2 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 2021-2022) sobre la finalización por parte del alumnado, de los estudios correspondientes a los diferentes niveles o etapas.

La lectura de los datos debe contextualizarse en la situación pandémica vivida en los últimos años. En el curso 2019-2020, como consecuencia de la situación creada por la epidemia de la COVID-19, el Gobierno declaró el estado de alarma en todo el territorio nacional mediante el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo³⁹⁹. En el ámbito educativo y de la formación, estas medidas se materializaron en el artículo 9 de dicho Real Decreto titulado Medidas de contención en el ámbito educativo y de la formación, sobre la suspensión de la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza contemplados en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, incluida la enseñanza universitaria, así como cualesquiera otras actividades educativas o de formación impartidas en otros centros públicos o privados. Ello produjo numerosas modificaciones normativas en el ámbito educativo, tanto de rango legal como reglamentario, tal y como se pone de manifiesto en los apartados B2.1, B2.2 o E1.1 de este INFORME.

El número de alumnas y alumnos que finalizaron la Educación Primaria en 2022 fue 491.369, y el de los estudiantes que finalizaron la Educación Secundaria Obligatoria y obtuvieron el título de Graduado en Educación Secundaria ascendió a 409.829. Asimismo, 31.933 personas más consiguieron este título a través de la Educación de Personas Adultas.

Finalizaron el Bachillerato 276.001 estudiantes, a los que hay que sumar 147 que obtuvieron el mismo título mediante la realización de las pruebas libres.

Concluyeron Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional 126.191 y 162.682 terminaron Ciclos de Grado Superior.

Finalmente, y en relación con las Enseñanzas de Régimen General, 19.911 estudiantes obtuvieron el certificado de Formación Profesional Básica.

En las Enseñanzas de Régimen Especial, 22.354 estudiantes concluyeron sus estudios del nivel avanzado de idiomas en las Escuelas Oficiales de Idiomas (17.641 el nivel C1 y 4.713 el nivel C2).

El número de alumnas y alumnos que finalizaron ciclos formativos de Artes Plásticas y Diseño ascendió a 4.618 (978 en Ciclos de Grado Medio y 3.640 en Ciclos de Grado Superior). Además, 1.909 personas acabaron estudios superiores de Diseño y 111 estudios superiores de Conservación y Restauración.

Terminaron estudios de Música en sus diferentes niveles 17.298 estudiantes (8.595 en enseñanzas elementales, 7.043 en enseñanzas profesionales y 1.660 en estudios superiores). En los estudios de Danza, terminaron el nivel elemental 920 estudiantes, en enseñanzas profesionales 811 y en enseñanzas superiores 139.

En las Enseñanzas Deportivas, finalizaron Ciclos Formativos de Grado Medio 3.422 alumnos y alumnas y 538 Ciclos de Grado Superior.

D2.1 Educación Primaria

La **tabla D2.1.1** presenta el número de estudiantes que finalizaron los estudios de Educación Primaria en el curso 2021-2022, y muestra su desagregación en función de las variables: sexo del alumnado, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Finalizaron la Educación Primaria 491.369 estudiantes, el 67,7 % en centros públicos, el 28,8 % en centros privados concertados y el 3,5 % en centros privados no concertados. El porcentaje de promoción de las alumnas (98,8 %) superó al de los alumnos (98,6 %) en 0,2 puntos porcentuales.

399. < BOE-A-2020-3692 >

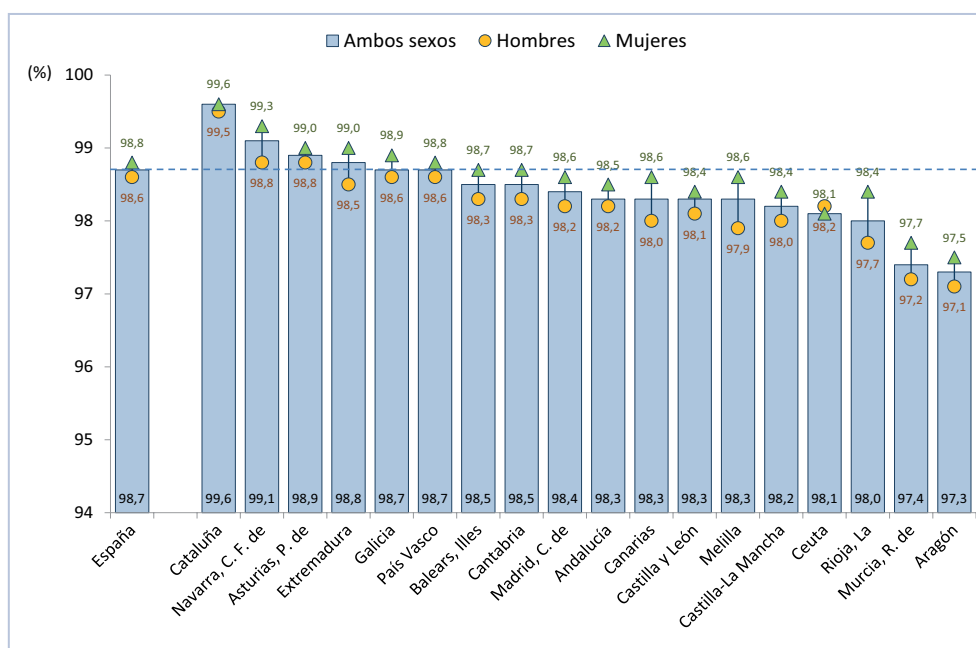
Tabla D2.1.1
Alumnado que finaliza la etapa de Educación Primaria en España, según el sexo, titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Curso 2021-2022

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Hombres	172.996	71.321	8.756	253.073
Mujeres	159.583	70.190	8.523	238.296
Ambos sexos	332.579	141.511	17.279	491.369

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En el conjunto del territorio nacional, finalizó la Educación Primaria el 98,7 % de los estudiantes evaluados en 6.º curso, presentándose ligeras diferencias entre Comunidades Autónomas. En la mayoría, los porcentajes del alumnado que finalizó Educación Primaria variaron moderadamente con respecto al promedio nacional. En Cataluña, Comunidad Foral de Navarra, Principado de Asturias, Extremadura, Galicia y País Vasco dicho porcentaje fue igual o ligeramente superior al del total de España. En el resto de los territorios este porcentaje fue menor al nacional. Las diferencias entre alumnas y alumnos fueron inferiores a un punto porcentual en todos los territorios (ver **figura D2.1.1**).

Figura D2.1.1'
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 2022-2023

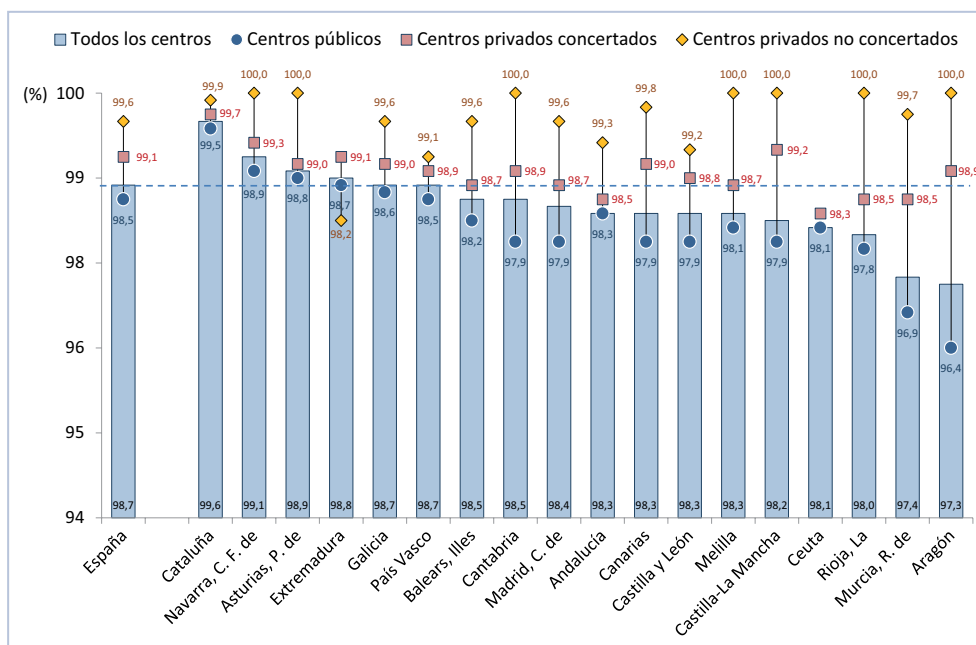


1. Los datos de la Comunitat Valenciana no están disponibles.

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

En relación con la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, cabría señalar que en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas el número de estudiantes que promocionaron a la Educación Secundaria Obligatoria fue superior al 96,0 %, 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 alumnos y alumnas que promocionaron para el conjunto del Estado un 98,5 % en los centros públicos, un 99,1 % para los centros privados concertados y un 99,6 % para los centros privados que no tenían la enseñanza concertada (véase la **figura D2.1.2**).

Figura D2.1.2¹
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 2021-2022



1. Los datos de la Comunitat Valenciana no están disponibles.

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

D2.2 Educación Secundaria Obligatoria

En la **tabla D2.2.1** se muestra el número de estudiantes que, al término del curso 2021-2022, obtuvieron el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por haber finalizado el 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), o por terminar los estudios de Educación Secundaria de Personas Adultas (modalidades presencial, a distancia y de superación de las pruebas libres).

El número total de estudiantes que en 2022 obtuvieron el graduado en Educación Secundaria fue de 441.762, de los cuales 409.829 (92,8 %) lo hicieron a través de la promoción de 4.º curso de ESO y 31.933 (7,2 %) por medio de la Educación Secundaria de Personas Adultas. La desagregación por sexo indica que en 2022 el 48,9 % de los graduados fueron hombres y el 51,1 % mujeres.

Tabla D2.2.1
Alumnado que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España, según el tipo de enseñanza y el sexo. Curso 2021-2022

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Finalizan Educación Secundaria Obligatoria	201.517	208.312	409.829
Finalizan Educación Secundaria de Personas Adultas	14.591	17.342	31.933
Total	216.108	225.654	441.762

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

La graduación por la finalización del 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria

La **tabla D2.2.2** refleja que en el curso 2021-2022 finalizaron los estudios de 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria 409.829 alumnas y alumnos; 261.457 en centros públicos (63,8 %) y 148.372 en centros de titularidad privada (36,2 %) –un 31,6 % en centros privados concertados y un 4,6 % en centros privados no concertados–.

Tabla D2.2.2

Alumnado que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España por la finalización de 4.º curso de ESO, según el sexo, la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Curso 2021-2022

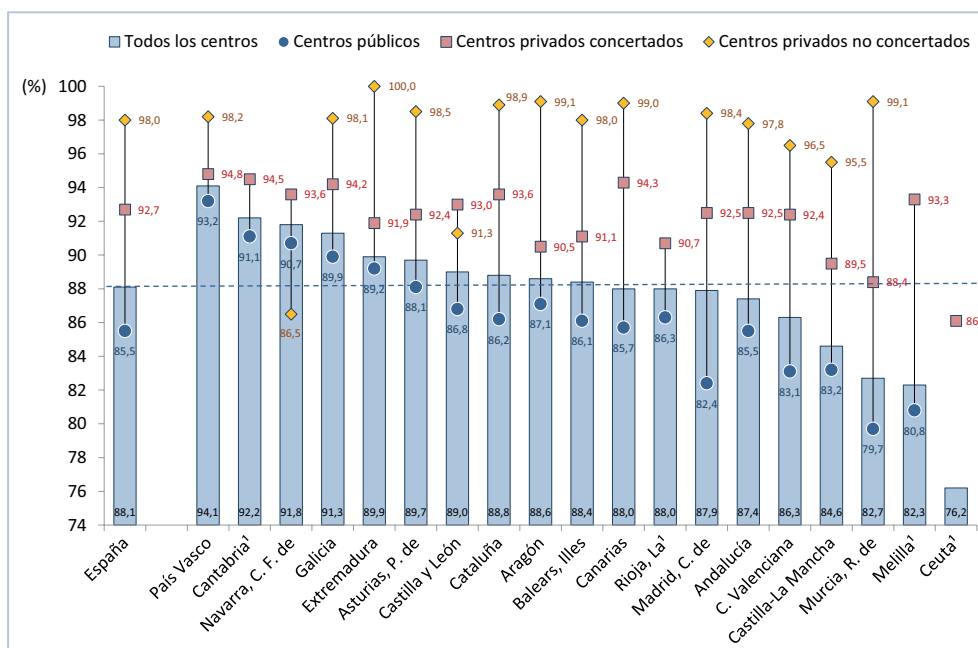
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Hombres	127.468	64.434	9.615	201.517
Mujeres	133.989	65.125	9.198	208.312
Ambos sexos	261.457	129.559	18.813	409.829

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La **figura D2.2.1** muestra que en el conjunto del territorio nacional, el 88,1 % de los estudiantes evaluados en 4.º curso obtuvo el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Considerando los porcentajes de graduados y graduadas de las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas se observa que todas están en el intervalo cuyos extremos son la Comunidad Autónoma de País Vasco, con un 94,1 %, y la Ciudad Autónoma de Ceuta, con un 76,2 %. En la misma figura se aprecia que en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas este porcentaje fue mayor en los centros privados –tanto concertados (92,7 %), como no concer-

Figura D2.2.1

Porcentaje de alumnado de 4.º 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 2021-2022



1. En las Comunidades Autónomas de Cantabria y La Rioja, y en las Ciudades Autónomas, no hay centros privados no concertados que impartan esta 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, Formación Profesional y Deportes.

tados (98,0 %)— que en los centros públicos; en las Comunidades Autónomas las diferencias entre los centros públicos y los concertados oscilaron entre los 1,6 puntos de País Vasco y los 10,1 de Madrid. En las Ciudades Autónomas las diferencias fueron de 13,4 puntos porcentuales en Ceuta y 12,5 en Melilla.

Cabe señalar que el número de estudiantes matriculados en la rama de enseñanzas aplicadas fue inferior al de enseñanzas académicas, así como que los chicos eligieron más que las chicas la opción de enseñanzas aplicadas (ver **figura D1.1.11**). El porcentaje de alumnado que promocionó el curso 2021-2022 en enseñanzas académicas (91,7 %) fue superior al que lo hizo en enseñanzas aplicadas (76,1 %). Al tener en cuenta la variable sexo, el 90,2 % de los hombres y el 93,0 % de las mujeres lo hizo en la modalidad de enseñanzas académicas, y el 74,7 % de los hombres y el 77,9 % de las mujeres en enseñanzas aplicadas (ver **tabla D2.2.3**).

Tabla D2.2.3
Porcentaje de alumnado de 4.º 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 2021-2022

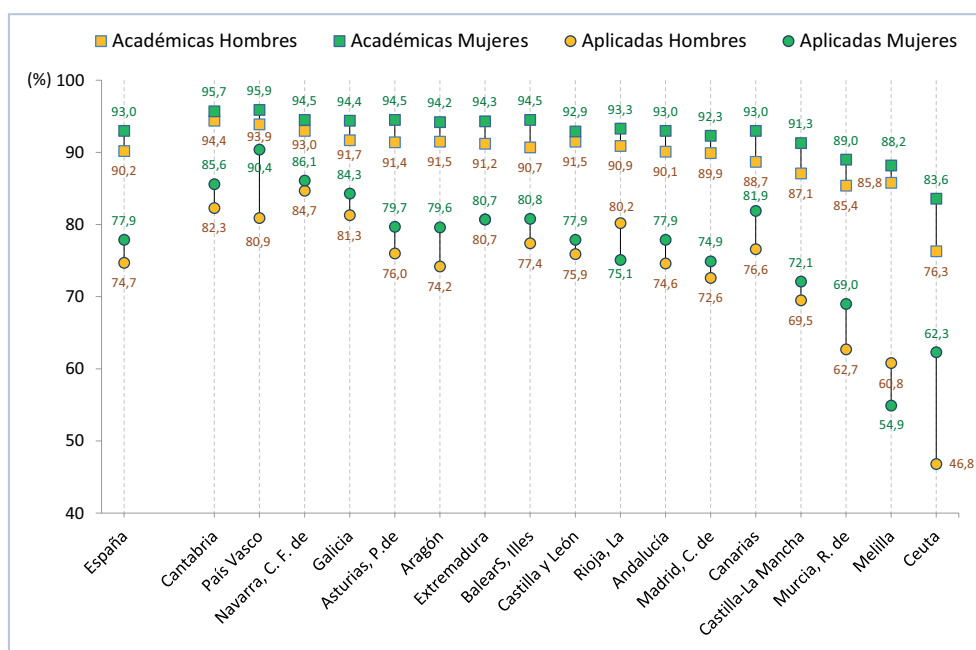
	Enseñanzas académicas	Enseñanzas aplicadas	Total
Hombres	90,2	74,7	86,0
Mujeres	93,0	77,9	90,2
Ambos sexos	91,7	76,1	88,1

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Al hacer análisis por Comunidades y Ciudades Autónomas (**figura D2.2.2**) se observa que existieron pocas diferencias entre hombres y mujeres en ambas enseñanzas. En académicas se graduaron más mujeres que hombres en todos los territorios, siendo en la ciudad autónoma de Ceuta donde la diferencia fue mayor (7,3 puntos). En aplicadas también se graduaron más alumnas que alumnos, excepto en La Rioja (80,2 % de graduados frente a un 75,1 % de graduadas) y en Melilla (60,8 % de graduados y 54,9 % de graduadas).

Figura D2.2.2¹

Porcentaje de alumnado de 4.º 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 2021-2022



1. Los datos de Cataluña y la Comunitat Valenciana no se encuentran disponibles.

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

A
B
C
D
E
F

Como se aprecia en la **tabla D2.2.4**, el porcentaje de estudiantes que finalizaron en 2022 la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, con todas las materias superadas con respecto a los evaluados, fue del 64,8 % y el 23,3 % lo hizo con alguna materia pendiente. Destaca el elevado porcentaje de alumnado que promocionó en los centros privados no concertados cuyo valor fue del 87,6 % con todas las materias aprobadas y de un 10,5 % con alguna materia no superada.

Tabla D2.2.4
Porcentaje de alumnado de cuarto 4.º 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 2021-2022

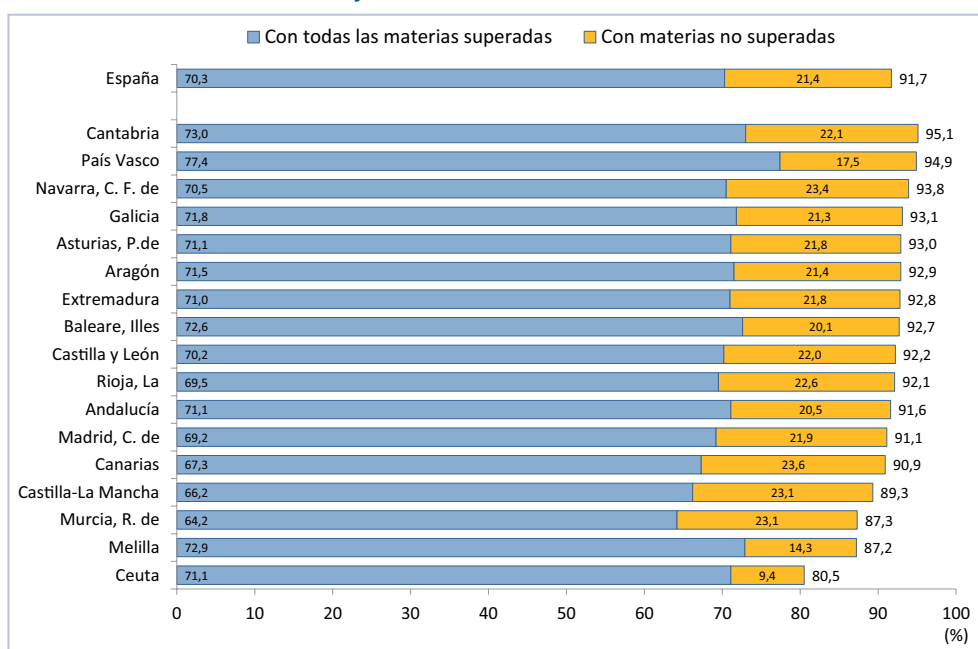
	Con todas las materias superadas	Con materias no superadas	Total
Centros públicos	58,8	26,6	85,5
Centros privados concertados	75,3	17,5	92,7
Centros privados no concertados	87,6	10,5	98,0
Todos los centros	64,8	23,3	88,1

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Estos porcentajes desagregados por el tipo de enseñanza (enseñanzas académicas y enseñanzas aplicadas), quedan representados en las **figuras D2.2.3** y **D2.2.4** respectivamente.

Las Comunidades Autónomas que presentaron mayores porcentajes de promoción en la modalidad de enseñanzas académicas fueron Cantabria (95,1 %), País Vasco (94,9 %) y la Comunidad Foral de Navarra (93,8 %). Asimismo, las que tuvieron mayores porcentajes de alumnado que finalizó la etapa con todas las materias superadas fueron País Vasco (77,4 %), Cantabria (73,0 %) y Melilla (72,9 %) (ver **figura D2.2.3**).

Figura D2.2.3¹
Enseñanzas académicas. Distribución del porcentaje de alumnado de 4.º 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. Curso 2021-2022



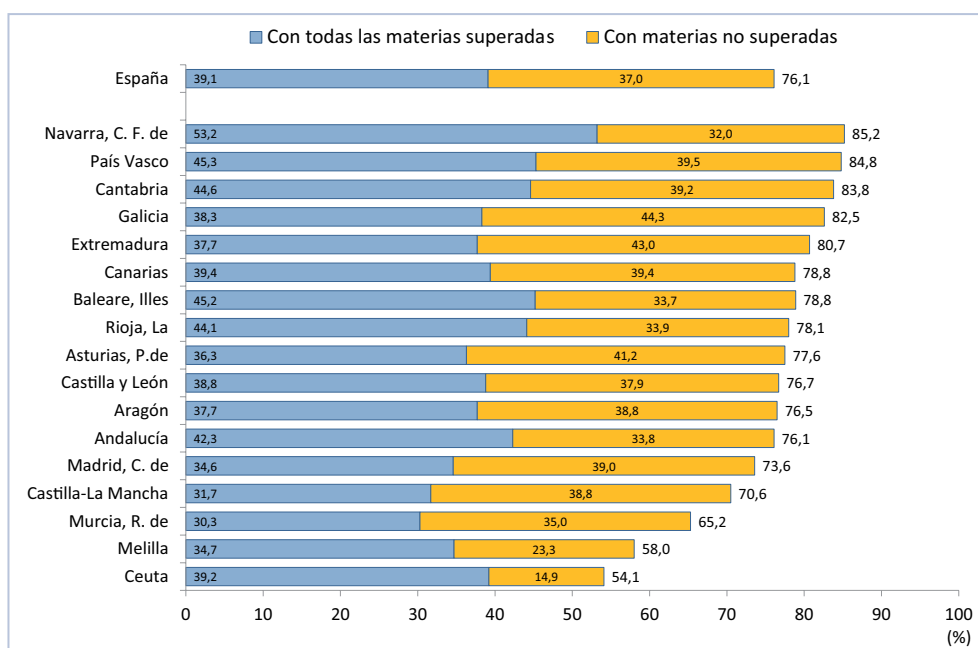
1. Los datos de Cataluña y la Comunitat Valenciana no se encuentran disponibles.

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

En lo que respecta a las Enseñanzas Aplicadas (**figura D2.2.4**) la mayoría de las Comunidades superaron la media nacional (76,1 %). Navarra (85,2 %), País Vasco (84,8 %) y Cantabria (83,8 %) obtuvieron un porcentaje de graduados y graduadas mayor. 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 39,1 % y los de las Comunidades y Ciudades Autónomas oscilaron entre el 30,3 % de Murcia y el 53,2 % de Navarra. El promedio de los que promocionaron con materias no superadas en el conjunto del Estado español fue del 37,0 % y los valores de los distintos territorios se situaron entre el 14,9 % de Ceuta y el 44,3 % de Galicia.

Figura D2.2.4¹

Enseñanzas aplicadas. Distribución del porcentaje de alumnado de 4.º 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. Curso 2021-2022



1. Los datos de Cataluña y la Comunitat Valenciana no se encuentran disponibles.

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

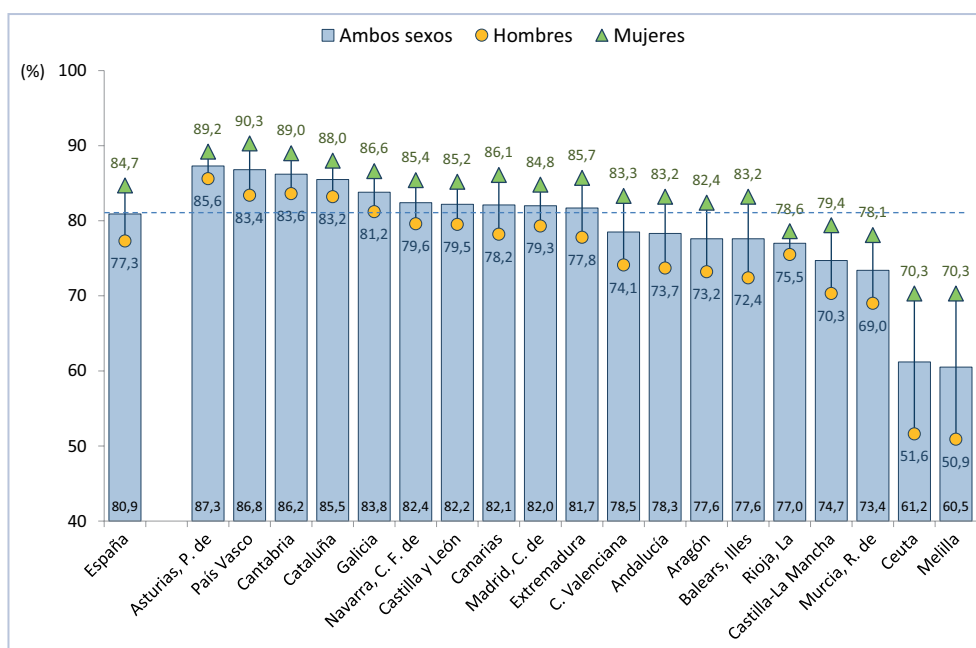
En la **figura D2.2.5** se muestran, ordenadas de mayor a menor, las Comunidades y Ciudades Autónomas según las tasas brutas de población⁴⁰⁰ que finalizó la Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2021-2022 y que estaba, por tanto, en condiciones de continuar los estudios de educación secundaria superior –Bachillerato o enseñanzas profesionales de Grado Medio–. Para el conjunto de España la tasa fue del 80,9 %. En las Comunidades Autónomas las tasas brutas oscilaron entre el 87,3 de Asturias y el 73,4 de Murcia, lo que supuso una diferencia máxima entre las Comunidades de 13,9 puntos porcentuales. Las tasas para las Ciudades Autónomas fueron de un 60,5 % para Melilla y de un 61,2 % para Ceuta. En esta figura también se observa que las mujeres presentaron mejores resultados que los hombres en este indicador en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas.

400. 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 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria, independientemente de su edad, y la población de 15 años, que es la «edad teórica» de comienzo del 4.º y último curso de esta enseñanza. Se debe tener en cuenta que el rango de edades de los alumnos y alumnas que finalizan los estudios de educación secundaria es amplio, y comprende desde los 15 a los 18 años.

En el conjunto del territorio nacional existió una diferencia a favor de las mujeres de 7,4 puntos porcentuales. En todas las Comunidades las tasas de las mujeres superaron el 78 %, excepto en las Ciudades Autónomas que fueron de un 70,3 % en ambas. En el caso de los hombres, en todos los territorios las tasas fueron superiores al 70 %, excepto en la Región de Murcia, Ceuta y Melilla. Destacan los valores de Asturias (85,6 %), Cantabria (83,6 %), País Vasco (83,4 %) y Cataluña (83,2 %).

Figura D2.2.5

Tasa bruta de población que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por la finalización de 4.º curso de ESO, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



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

La graduación en Educación Secundaria Obligatoria de Personas Adultas

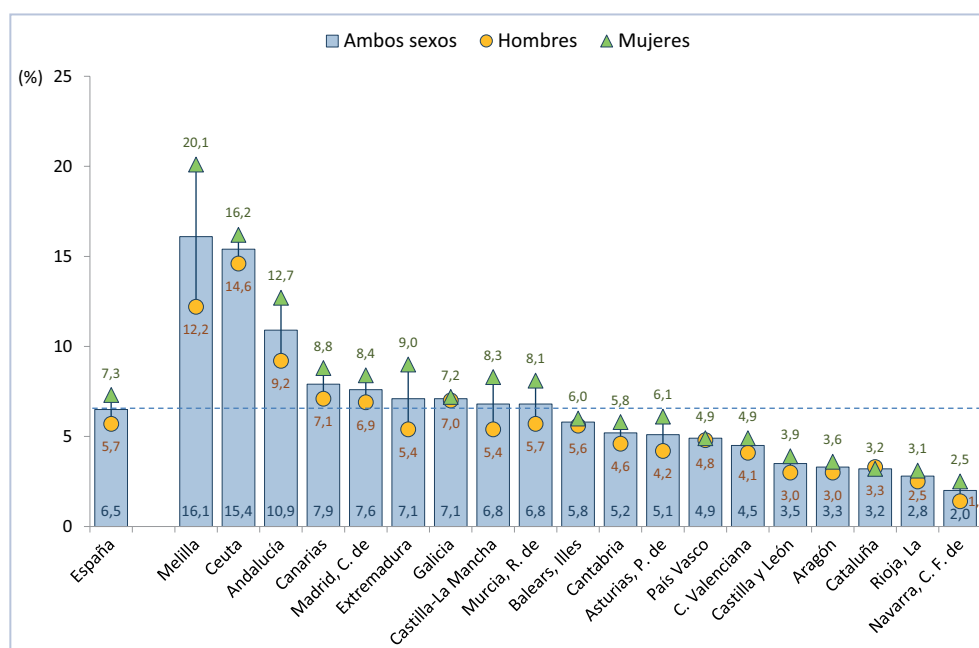
La **tabla D2.2.5** muestra el impacto, en cuanto a número de alumnos y alumnas, de la graduación en Educación Secundaria Obligatoria por la vía de la Educación de Personas Adultas en sus diferentes modalidades (presencial, a distancia y por superación de las pruebas libres). En 2022 fueron 31.933 los estudiantes que lograron el título por esta vía, de los cuales el 48,5 % correspondieron a la modalidad presencial, el 37,1 % obtuvo el título por la modalidad a distancia y el 14,4 % lo logró mediante la superación de las pruebas libres convocadas a tal efecto. Por otra parte, el 45,7 % del conjunto de estos estudiantes fueron hombres y el 54,3 % fueron mujeres.

Tabla D2.2.5
Alumnado de Educación Secundaria para personas adultas que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, por enseñanza y sexo. Curso 2021-2022

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Educación Secundaria de Personas Adultas – Modalidad presencial	7.306	8.197	15.503
Educación Secundaria de Personas Adultas – Modalidad a distancia	4.556	7.287	11.843
Pruebas libres para la obtención de Graduado en ESO	2.729	1.858	4.587
Total	14.591	17.342	31.933

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura D2.2.6¹
Tasa bruta de población que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a través de la Educación de Personas Adultas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. Se considera el alumnado que obtiene el título en el régimen presencial y a distancia de Educación Secundaria de Personas Adultas y a través de las pruebas libres.

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

En la **figura D2.2.6** aparecen ordenadas las Comunidades y Ciudades Autónomas con arreglo a las tasas brutas de la población que en el curso 2021-2022 obtuvo el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a través de la Educación Secundaria de Personas Adultas. Se trata, en este caso, de la relación porcentual entre el alumnado que finaliza estos estudios –cualquiera que sea su edad– y la población de 18 años, que es la edad teórica del comienzo del último curso de estos estudios. En dicha figura se aprecia una contribución sustantiva a la graduación en Educación Secundaria Obligatoria por esta vía. Este tipo de datos indica, por su magnitud relativa, el valor potencial de esta forma de escolarización a la hora de concebir las políticas que facilitan a los ciudadanos acceder a esta graduación, indispensable para la mayor parte de los asuntos relacionados con el mundo laboral, la continuación de la formación posterior (o el abandono temprano) o el ejercicio de la ciudadanía.

Melilla presentó el porcentaje más alto, un 16,1 %, y se situó 9,6 puntos porcentuales por encima del valor correspondiente al conjunto del territorio nacional (6,5 %). Asimismo, Andalucía superó el

10 % (10,9 %). En el extremo opuesto, hubo dos cuyas cifras se situaron por debajo de un 3 %: La Rioja (2,8 %), y la Comunidad Foral de Navarra (2,0 %).

En cuanto a las tasas de hombres y mujeres, cabría señalar que la media de las cifras de hombres en España fue de un 5,7 % y Ceuta presentó la tasa más elevada (14,6 %). Respecto a las mujeres, la tasa a nivel nacional fue del 7,3 % y la más elevada la obtuvo la Ciudad Autónoma de Melilla (20,1 %). En todos los territorios, las tasas de las mujeres fueron superiores a las de los hombres, excepción hecha en Cataluña aunque con una distancia mínima.

La evolución de los resultados

En el periodo comprendido entre los cursos 2017-2018 y 2021-2022, el número total de estudiantes que obtuvo el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por la finalización de 4.º curso de la Educación Secundaria Obligatoria se incrementó en un 14,7 %, mientras que los que lo hicieron a través de la Educación de Personas Adultas disminuyó en un 14,4 % (ver **figura D2.2.7**).

La disminución en el número de estudiantes que obtuvieron el título a través de la Educación de Personas Adultas puede responder 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 analizado, el curso en el que más titulados hubo por esta vía fue el de 2017-2018 (37.297).

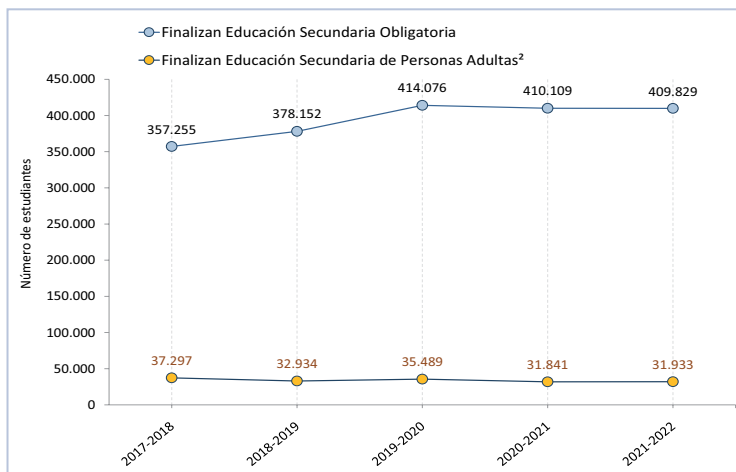
Los datos de graduados y graduadas en Educación Secundaria Obligatoria por la vía de la Formación Profesional Básica no están representados en la figura porque no se encuentran disponibles.

La **figura D2.2.8** refleja la evolución de las tasas brutas de graduados y graduadas en Educación Secundaria Obligatoria, desde el curso 2012-2013 al 2021-2022, a través de las vías de enseñanzas ordinarias de ESO, Educación de Personas Adultas y superación de los módulos voluntarios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Estos últimos estudios formaron parte del sistema educativo desde el curso 2008-2009 al 2014-2015 y a partir del curso 2015-2016 se sustituyeron por la Formación Profesional Básica⁴⁰¹. Estas tres tasas no se pueden acumular porque las edades teóricas de la población a la que se hace referencia en cada caso son diferentes (15 años para las enseñanzas ordinarias, 17 años para los PCPI y 18 años para las enseñanzas para adultos).

En el periodo analizado se aprecia que 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, momento en que alcanzó el mayor valor con una tasa del 13,2 % y a partir del que fue decreciendo hasta el 6,5 % del curso 2021-2022.

Considerando únicamente el alumnado que finaliza las enseñanzas ordinarias de Educación Secundaria Obligatoria, se observa que, con respecto a la población de 15 años, el porcentaje de estudiantes que se graduó en ESO aumentó un 5,5 % entre 2012-2013 y 2021-2022, al pasar de un 75,4 % a un 80,9 %. En el periodo analizado, la mayor tasa se obtuvo en el curso 2019-2020 al alcanzar un 84,0 %.

Figura D2.2.7¹
Evolución del número de estudiantes que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España, según los estudios que finaliza. Cursos 2017-2018 a 2021-2022



Índice de variación (curso 2017-2018=100)

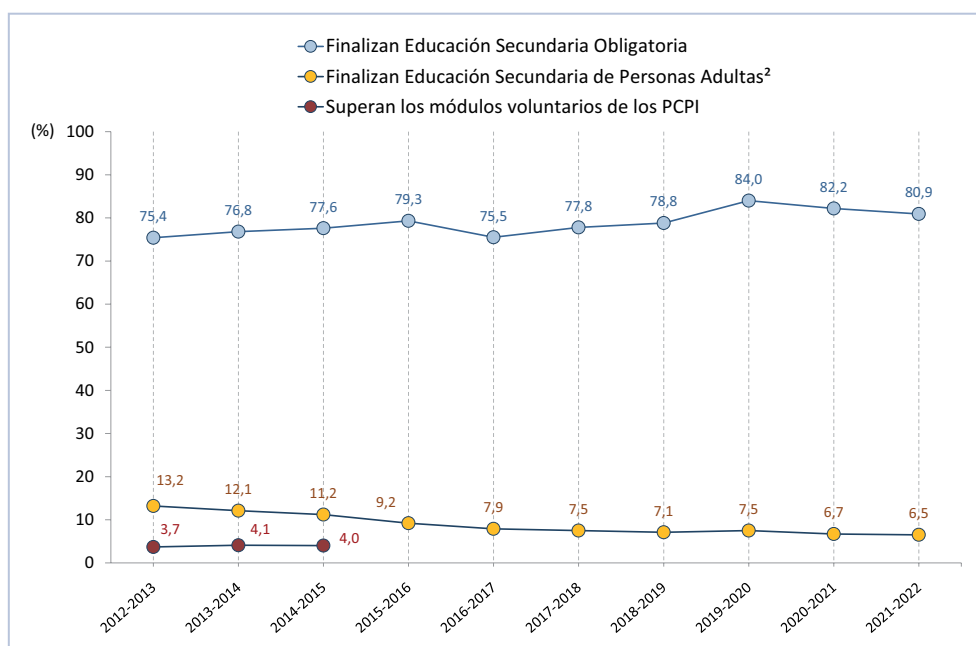
	Curso 2018-2019	Curso 2019-2020	Curso 2020-2021	Curso 2021-2022
Finalizan Educación Secundaria Obligatoria	105,8	115,9	114,8	114,7
Finalizan Educación Secundaria de Personas Adultas ²	88,3	95,2	85,4	85,6
Total	104,2	113,9	112,0	112,0

1. No incluye el número de estudiantes que obtienen el Graduado en Educación Secundaria a través de la Formación Profesional Básica por no estar disponible.
2. 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. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

401. Los datos de graduados y graduadas en Educación Secundaria Obligatoria por la vía de la Formación Profesional Básica no se encuentran disponibles.

Figura D2.2.8¹
Evolución de la tasa bruta de población que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España, según las enseñanzas. Cursos 2012-2013 a 2021-2022



1. No incluye los datos de Graduados en Educación Secundaria a través de la Formación Profesional Básica por no estar disponibles.
2. 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. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

D2.3 La Formación Profesional Básica⁴⁰²

La superación de los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica

En la **tabla D2.3.1** se muestran las cifras de la distribución del alumnado que terminó los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica en 2022, por sexo, titularidad del centro y financiación en las enseñanzas. En total, 19.911 estudiantes finalizaron algún ciclo de FP Básica, de los que 15.106 (el 75,9 %) estudiaron en centros públicos, 4.758 (el 23,9 %) en centros privados concertados y 47 (el 0,2 %) en centros privados no concertados. Al respecto cabría señalar que 13.959 fueron hombres, lo que supuso el 70,1 % de los titulados.

Tabla D2.3.1

Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica por sexo, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2021-2022

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Hombres	10.635	3.295	29	13.959
Mujeres	4.471	1.463	18	5.952
Ambos sexos	15.106	4.758	47	19.911

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

402. En el curso 2021-2022 la denominación de estos estudios seguía siendo Formación Profesional Básica. Es a partir del curso 2022-2023 cuando se les denomina Ciclos Formativos de Grado Básico.

A
B
C
D
E
F

De los 19.911 estudiantes que terminaron estos estudios, 345 lo hicieron en la modalidad dual (76 mujeres y 269 hombres). El 54,2 % lo hizo en centros públicos y el 45,8 % en centros privados (ver **tabla D2.3.2**).

En la **figura D2.3.1** 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 2021-2022. En ella se puede observar que destacan, con más de 2.000 alumnos y alumnas que terminaron, las Comunidades de Madrid (2.521), Comunitat Valenciana (3.258) y Andalucía (3.808). Las Comunidades y Ciudades Autónomas que registraron unas cifras por debajo de 500 personas son aquellas que tienen menor población, es decir, las uniprovinciales, excepto la Comunidad de Madrid y la Región de 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 2021-2022, se observa que en España el porcentaje de chicas que terminó es algo superior (65,1 %) que el porcentaje de los chicos (un 64,1 %). Respecto a los porcentajes en las Comunidades y Ciudades Autónomas, los mayores se dieron en la Comunidad Foral de Navarra (83,4 %), Galicia (71,7 %), Andalucía (71,6 %) y Cantabria (70,9 %) (ver **figura D2.3.2**).

Para realizar un seguimiento temporal del alumnado que termina estos estudios, la **figura D2.3.3** muestra el porcentaje de estudiantes de nuevo ingreso del curso 2017-2018 (último con toda la información disponible) que finaliza a los dos, a los tres y a los cuatro años. En ella se observa que, a nivel nacional, a los dos años termina el 39,1 % del alumnado; a los tres años el porcentaje desciende hasta el 9,5 %, y a los cuatro años al 2,1 %. Esto da como resultado que el 50,6 % de los alumnos y alumnas que se matricularon en FP Básica en el curso 2017-2018 finalizaron estos estudios transcurridos cuatro años desde que los empezaron.

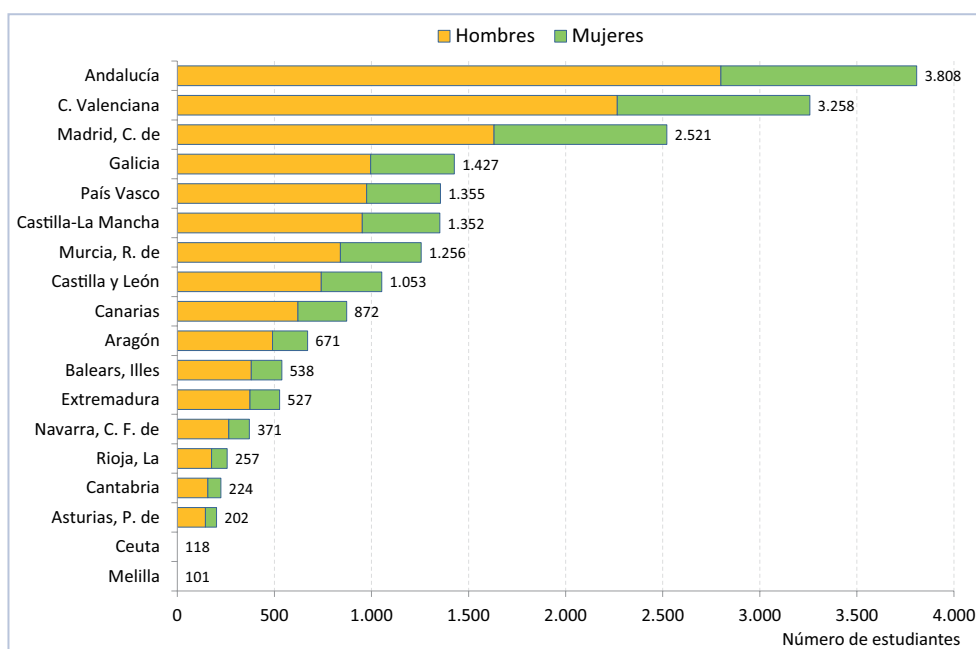
Tabla D2.3.2
Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica en modalidad Dual según el sexo y la titularidad del centro, en España. Curso 2021-2022

	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
Hombres	145	124	269
Mujeres	42	34	76
Ambos sexos	187	158	345

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura D2.3.1'

Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022

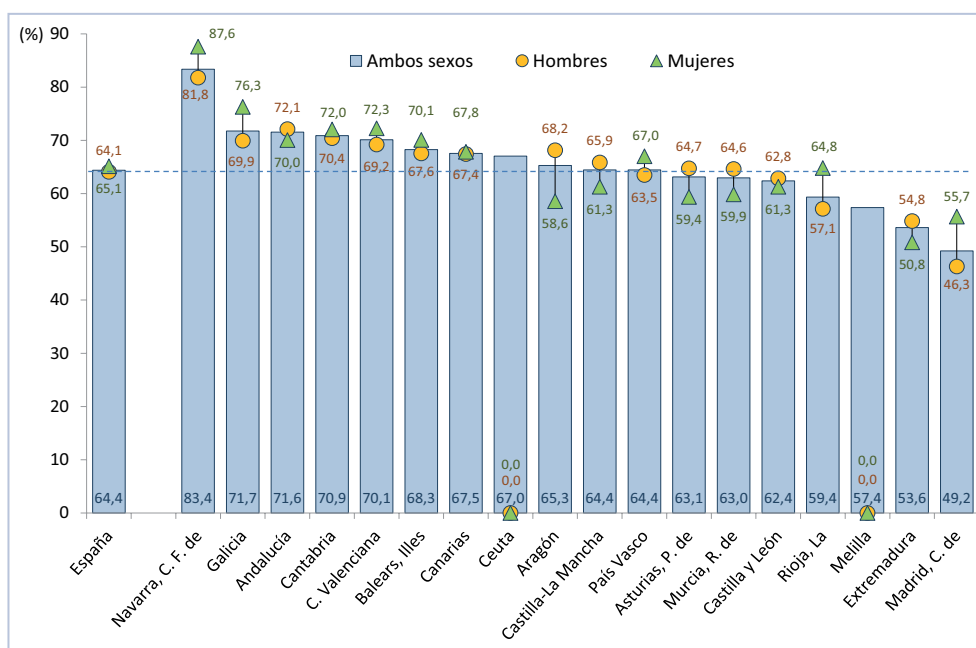


1. Los datos de Cataluña no proceden por no impartirse estos estudios.

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

Figura D2.3.2¹

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 2021-2022

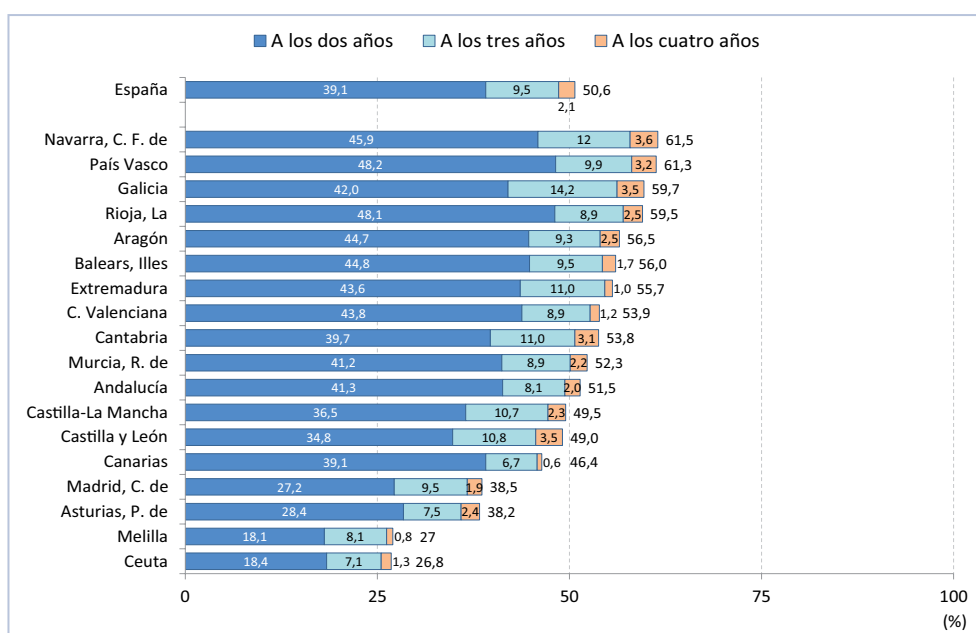


1. Los datos de Cataluña no proceden por no impartirse estos estudios.

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

Figura D2.3.3¹

Porcentaje de alumnado de nuevo ingreso en Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica que titula (en 4 años) por Comunidades y Ciudades Autónomas y años de duración. Curso 2017-2018



1. Los datos de Cataluña no proceden por no impartirse estos estudios.

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

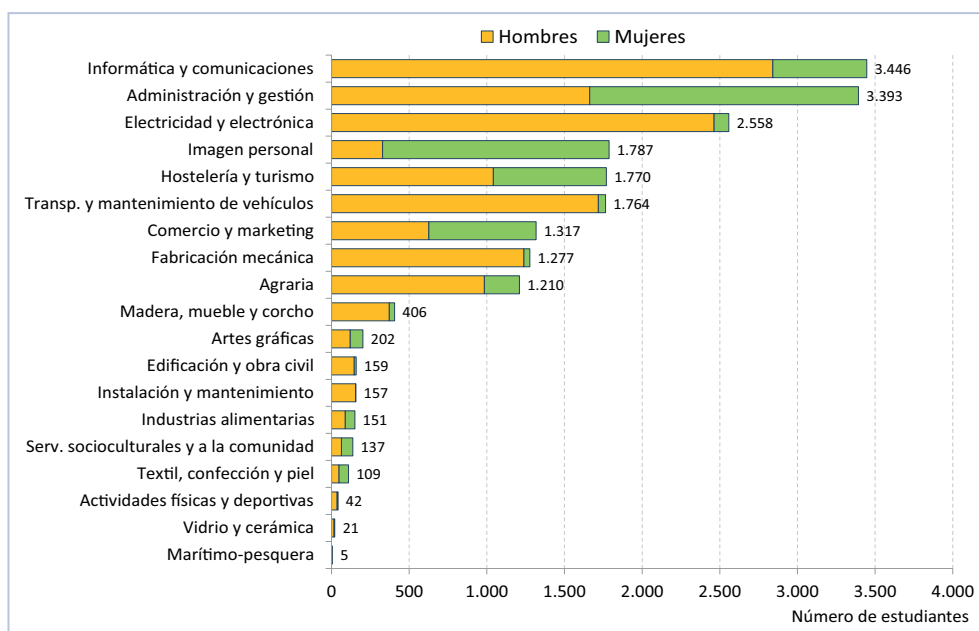
Asimismo, se aprecian diferencias elevadas entre los distintos territorios en los porcentajes de finalización a los dos años: los datos de País Vasco y Navarra, con porcentajes superiores al 45 % (48,2 % y 45,9 %, respectivamente), contrastan con los valores de las Ciudades Autónomas que se encuentran por debajo del 20 % (18,1 % en Melilla y 18,4 % en Ceuta).

La finalización de la Formación Profesional Básica por familias profesionales

Por lo que respecta a los estudiantes que terminaron Formación Profesional Básica en el curso 2021-2022 por familias profesionales, a partir de los datos de la **figura D2.3.4**, se observa que las familias con un mayor número de estudiantes que finalizaron fueron «Informática y comunicaciones» (3.446 personas), «Administración y gestión» (3.393) y «Electricidad y electrónica» (2.558).

Entre las mujeres, las familias con mayor porcentaje fueron: «Administración y gestión» (29,1 %), «Imagen personal» (24,5 %), «Hostelería y turismo» (12,2 %) y «Comercio y marketing» (11,6 %). Con relación a los hombres, el mayor número se dio en las familias de «Informática y comunicaciones» (20,4 %), «Electricidad y electrónica» (17,6 %), «Transporte y mantenimiento de vehículos» (12,3 %) y «Administración y gestión» (11,9 %).

Figura D2.3.4
Alumnado que finaliza Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, según el sexo, por familias profesionales. Curso 2021-2022

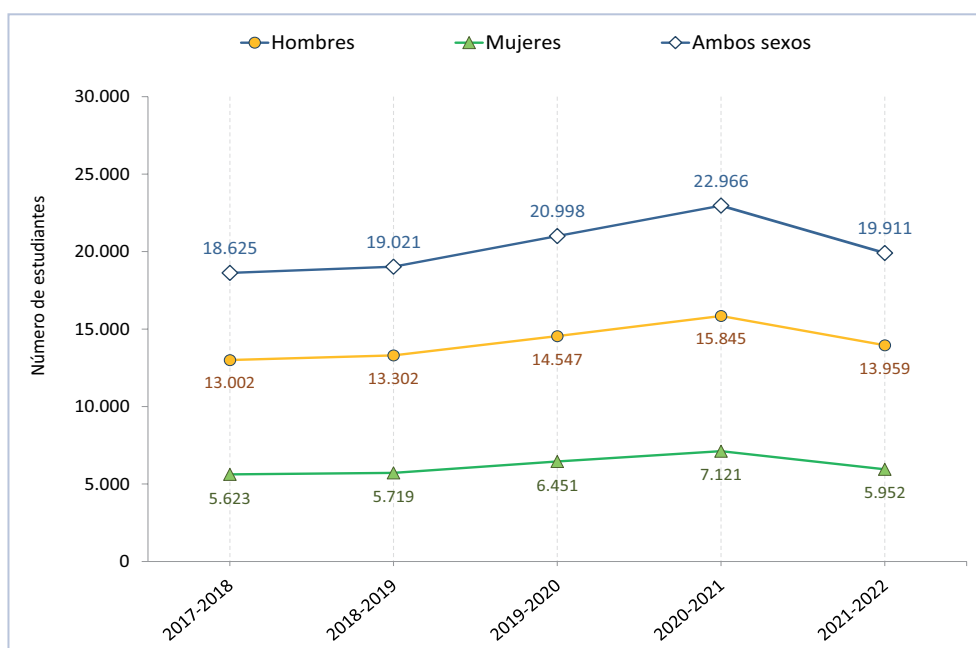


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La evolución de los resultados

La **figura D2.3.5** muestra la evolución de los alumnos y alumnas que han finalizado los estudios de Formación Profesional Básica, teniendo en cuenta la variable sexo. En el curso 2017-2018 acabaron estos estudios 18.625 estudiantes, cifra que ha ido elevándose a lo largo del periodo analizado hasta llegar, en el curso 2020-2021, al valor de 22.966, donde se produce un cambio de tendencia para disminuir en el curso 2021-2022 hasta 19.911. En este último curso el porcentaje de hombres (70,1 %) fue superior al de mujeres (29,9 %), situación que se ha mantenido en toda la serie.

Figura D2.3.5
Evolución del número de estudiantes que termina Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica en España, por sexo. Cursos 2017-2018 a 2021-2022



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

D2.4 La transición a la educación secundaria superior

En el conjunto de España y en las Comunidades y Ciudades Autónomas

Para estudiar estas transiciones se utilizan las tasas netas de escolarización⁴⁰³ de 15 a 24 años por niveles de enseñanza. Dichas tasas facilitan el seguimiento de las transiciones del alumnado desde la Educación Secundaria Obligatoria, primero a la educación secundaria superior (Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio, Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio y las Enseñanzas Deportivas de Grado Medio) y, posteriormente, a la educación terciaria o superior (Enseñanzas Universitarias, Enseñanzas Artísticas Superiores, Formación Profesional de Grado Superior, Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de Grado Superior y las Enseñanzas Deportivas de Grado Superior).

En 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.

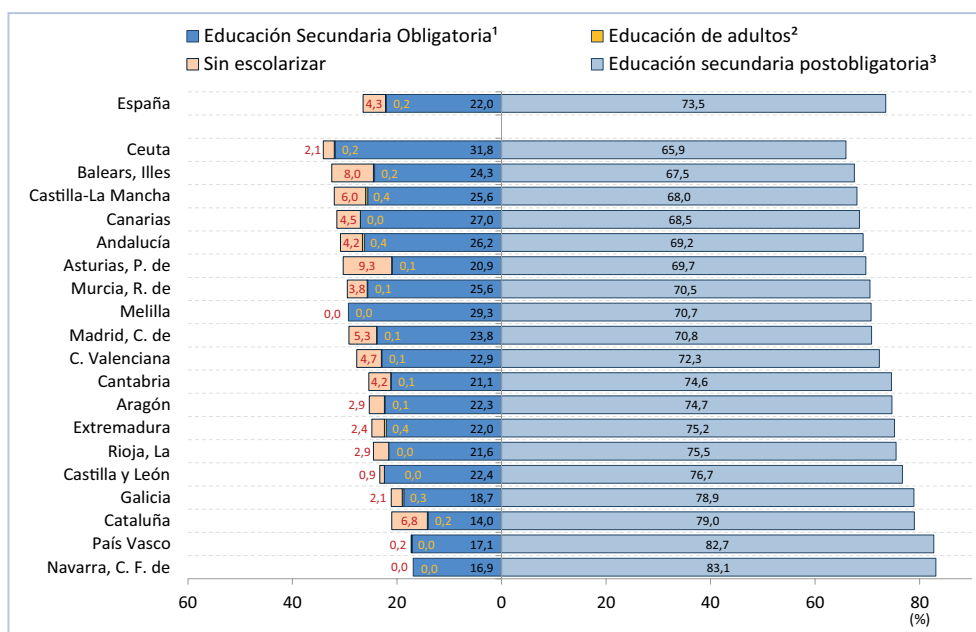
En la **figura D2.4.1** se muestran las tasas de escolarización a los 16 años⁴⁰⁴ en educación obligatoria y postobligatoria (Bachillerato, Formación Profesional Básica, otros programas formativos de FP, Formación Profesional de Grado Medio, Ciclos Formativos de Grado Medio de Artes Plásticas y Diseño, Grado Medio de Enseñanzas Deportivas, Enseñanzas Profesionales de Música y Danza y niveles B1, C1 y C2 de Idiomas). Se observa que, en el curso 2021-2022, la tasa neta de escolarización que cursaba estudios de Educación Secundaria Obligatoria era del 22,0 %, mientras que la tasa de la que estaba escolarizada en primer curso de la

403. Tasa neta de escolarización por edad: relación porcentual entre el alumnado de una enseñanza de esa edad y el total de población de la edad considerada.

404. La edad del alumnado está referida a 1 de enero de 2022 según las estimaciones intercensales de Población del Instituto Nacional de Estadística.

A
B
C
D
E
F

Figura D2.4.1
Tasas netas de escolarización a los 16 años en educación obligatoria y postobligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. Incluye Educación Especial.
2. Incluye Educación de Personas Adultas 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 niveles B1, C1 y C2 de Idiomas.

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

educación secundaria postobligatoria era del 73,5 % y la de Educación de Personas Adultas del 0,2 %. 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. Ceuta es el territorio que presentaba una tasa neta de escolarización a los 16 años en educación secundaria postobligatoria más baja, con un valor del 65,9 %; en el extremo opuesto se situaba Navarra, con un porcentaje de población de 16 años matriculada en estudios de educación secundaria superior del 83,1 %.

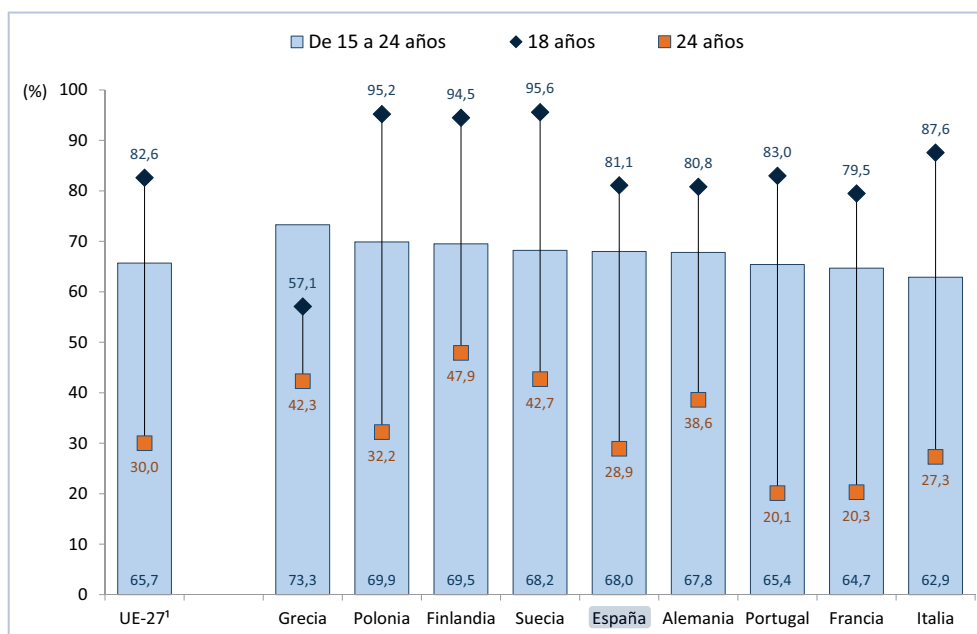
En la citada figura también se puede apreciar esa parte considerable de la población de 16 años que todavía cursaba estudios de Educación Secundaria Obligatoria, con valores que oscilaban entre el 14,0 % para Cataluña y el 31,8 % en Ceuta.

En los países de la Unión Europea

En la **figura D2.4.2** se muestra, para la selección de países de la Unión Europea en el año 2022, 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 esta figura se observa que España tiene un porcentaje de estudiantes en el tramo de edad comprendido entre los 15 y los 24 años (68,0 %) que es superior al de países como Alemania (67,8 %), Portugal (65,4 %) o Francia (64,7 %), y está por debajo de otros como Grecia (73,3 %) o Polonia (69,9 %). A los 18 años España tiene un 81,1 % de estudiantes y un 28,9 % a los 24 años.

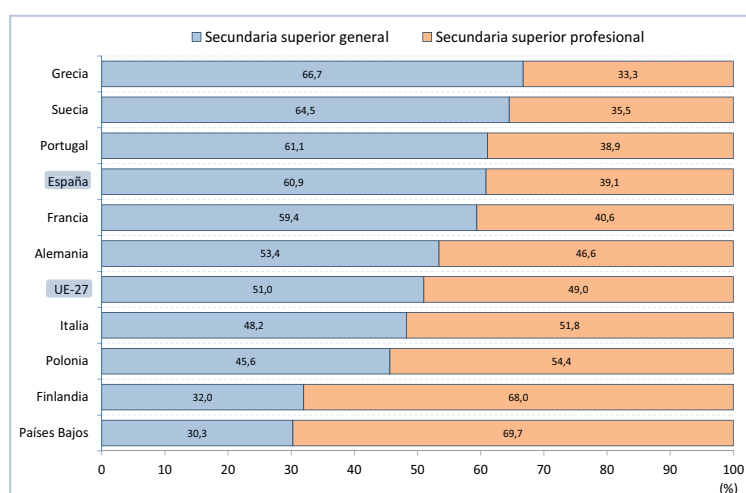
Figura D2.4.2
Porcentaje de estudiantes (CINE 1-8) con edades comprendidas entre 15 y 24 años respecto de la población de edad correspondiente, por grupos de edad, en países de la Unión Europea.
Año 2022



1. Los datos de la UE-27 son del año 2020 (último disponible).

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

Figura D2.4.3
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 2022



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

La **figura D2.4.3** aporta información sobre la distribución porcentual del alumnado europeo matriculado en educación secundaria superior (CINE 3) en el año 2022, según el tipo de estudios en el que esté matriculado, bien sea de formación general (CINE 34) o bien de formación profesional (CINE 35). En la figura aparecen ordenados 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 60,9 % de estudiantes de educación secundaria superior que cursan estudios de formación general, 9,9 puntos por encima de la media de la Unión Europea (51,0 %), y un 39,1 % de estudiantes de educación secundaria superior matriculados en enseñanzas profesionales, mientras que la media de la Unión Europea es un 49,0 %.

D2.5 La titulación en Bachillerato

La finalización del Bachillerato

El número de estudiantes que al término del curso 2021-2022 consiguieron el título de Bachillerato a través de enseñanzas conducentes a obtenerlo fue 276.001. A este número hay que añadirle 147 que titularon superando las pruebas libres.

La cifra de 276.001 es el resultado de la suma de los titulados en sus diferentes modalidades y regímenes de asistencia (ordinario, de adultos o nocturno y a distancia), tal y como se muestra en la **tabla D2.5.1**. El 96,4 % del alumnado tituló a través del régimen ordinario, un 1,7 % por medio de las Enseñanzas de Personas Adultas y un 1,9 % mediante la fórmula a distancia. La distribución por modalidad de Bachillerato de los titulados en 2022 fue muy similar tanto en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales como en la de Ciencias, que supuso el 46,6 % y el 47,5 %, respectivamente. La cifra de los titulados en la modalidad de Artes supuso el 5,3 % del total.

Tabla D2.5.1
Alumnado que obtiene el título de Bachillerato en España, según la modalidad y el régimen de asistencia. Curso 2021-2022

	Régimen ordinario	Régimen adultos/nocturno	A distancia	Total
Artes	14.281	216	238	14.735
Ciencias	128.130	1.509	1.411	131.050
Humanidades y Ciencias Sociales	121.874	2.998	3.614	128.486
Sin modalidad	1.730	0	0	1.730
Total	266.015	4.723	5.263	276.001

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla D2.5.2
Alumnado que obtiene el título de Bachillerato en España, según la modalidad y el sexo. Curso 2021-2022

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Artes	3.452	11.283	14.735
Ciencias	67.024	64.026	131.050
Humanidades y Ciencias Sociales	52.539	75.947	128.486
Sin modalidad	874	856	1.730
Total	123.889	152.112	276.001

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En la **tabla D2.5.2** se observa que en la modalidad de Ciencias titularon 67.024 estudiantes (el 54,1% del total de hombres que obtuvieron el título) y 64.026 alumnas (el 42,1% de las mujeres tituladas). La modalidad en la que más mujeres obtuvieron el título fue en la de Humanidades y Ciencias Sociales (75.947 alumnas, lo que representa el 49,9% del total de las mujeres que titularon).

De los estudiantes de régimen ordinario evaluados obtuvo el título un porcentaje superior al 85% (89,2% de las mujeres y el 86,1% de los hombres) (ver **tabla D2.5.3**).

Respecto a la titularidad del centro en la **tabla D2.5.4** se observa que de los 270.738 estudiantes que finalizaron el Bachillerato

presencial en 2022 (alumnado de régimen ordinario más el de régimen de adultos), el 68,8% estaba matriculado en centros públicos (186.275 estudiantes).

Tabla D2.5.3
Porcentaje de alumnado Bachillerato ordinario que obtiene el título en España con respecto al número de estudiantes evaluados, según el sexo y la modalidad. Curso 2021-2022

	Artes	Ciencias	Humanidades y Ciencias Sociales	Total
Hombres	75,5	89,0	83,2	86,1
Mujeres	81,8	91,9	88,2	89,2
Ambos sexos	80,3	90,4	86,1	87,8

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla D2.5.4^{1,2}
Estudiantes que obtiene el título de Bachillerato (presencial) en España, según la modalidad, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2020-2021

	Centros públicos			Centros privados			Todos los centros		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Artes	2.944	9.825	12.769	418	1.310	1.728	3.362	11.135	14.497
Ciencias	42.788	41.461	84.249	23.500	21.890	45.390	66.288	63.351	129.639
Humanidades y Ciencias Sociales	34.976	54.281	89.257	15.782	19.833	35.615	50.758	74.114	124.872
Sin modalidad	0	0	0	874	856	1.730	874	856	1.730
Total	80.708	105.567	186.275	40.574	43.889	84.463	121.282	149.456	270.738

1. Incluye el alumnado de régimen ordinario y de adultos.

2. 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. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

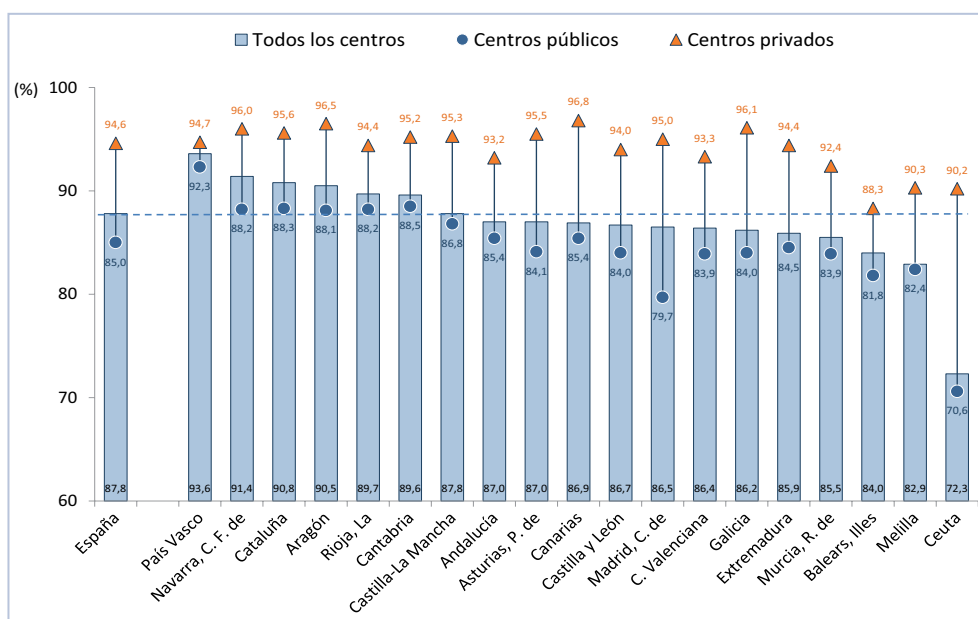
En la **figura D2.5.1** se muestra el porcentaje de alumnado de segundo curso de Bachillerato que promociona –y que, por tanto, está en condiciones de obtener el título de Bachillerato–, para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas, diferenciándose en ellas los datos según la titularidad del centro.

En el conjunto del territorio nacional, el 87,8 % del alumnado evaluado en segundo curso de Bachillerato en régimen ordinario obtuvo el título –el 85,0 % de centros públicos y el 94,6 % de los estudiantes de centros privados–. En todos los territorios 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, fue mayor en la Ciudad de Ceuta (19,6) y la Comunidad de Madrid (15,3), y fue menor en País Vasco (2,4) y La Rioja (6,2).



Figura D2.5.1¹

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 2021-2022



1. 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. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

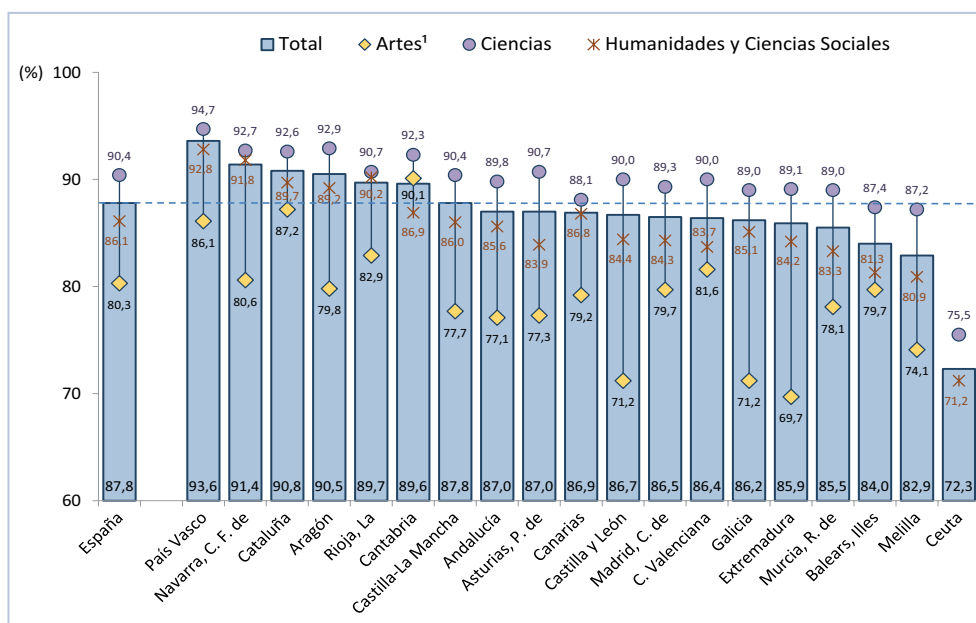
La **figura D2.5.2** representa el porcentaje de alumnado que finalizó los estudios de Bachillerato en régimen ordinario, según las distintas modalidades, en el curso 2021-2022. Para el conjunto del territorio nacional titularon el 90,4 % de los estudiantes evaluados en la modalidad de Ciencias, el 86,1 % de los evaluados en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y el 80,3 % de los de Artes. Asimismo, se observa que en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas los porcentajes más elevados de promoción fueron para el alumnado de Ciencias.

Es posible referir los análisis a las tasas brutas de la población que en 2022 obtuvo el título de Bachillerato, es decir, a la relación porcentual entre el alumnado que finaliza 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 D2.5.3** aparecen las tasas brutas de las Comunidades y Ciudades Autónomas, ordenadas con arreglo al valor de este indicador. En 2022 esa tasa bruta fue del 55,7 % en el conjunto de España. El valor para las mujeres (63,4 %) fue superior a la de los hombres (48,4 %), con una diferencia de 15 puntos porcentuales.

Las mayores diferencias entre las tasas femeninas y masculinas se dieron en Navarra con 19,1 puntos y en Extremadura con 18,2. Por el contrario, en Asturias con 10,2 y la Ciudad de Ceuta con 7,9 se encontraron las menores diferencias.

Los valores de esta tasa bruta en 2022 variaron notablemente entre las distintas Comunidades Autónomas. Así, País Vasco (67,5 %) y Madrid (63,8 %), presentaron las mayores tasas; mientras que Ceuta (38,5 %) e Illes Balears (43,0 %), representaron el porcentaje más bajo.

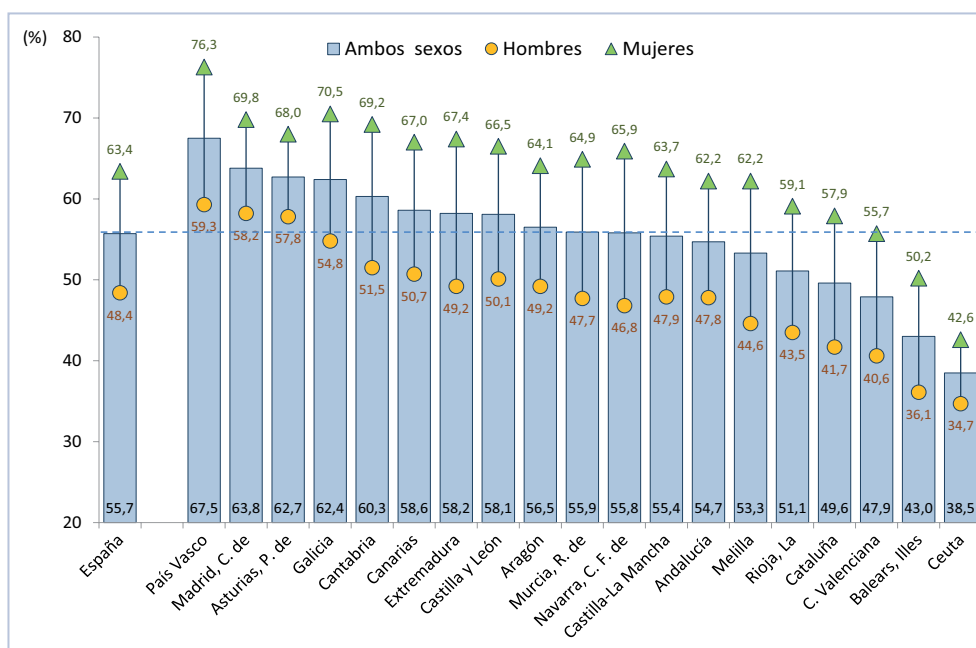
Figura D2.5.2
Porcentaje de alumnado que obtiene el título de Bachillerato en régimen ordinario con respecto al número de estudiantes evaluados, según la modalidad cursada, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. La modalidad de Artes incluye el alumnado que consigue el título por haber superado las materias comunes y el Grado Medio de Música o Danza.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura D2.5.3
Tasa bruta de población que obtiene el título de Bachillerato, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La evolución de los resultados

En la **figura D2.5.4** se muestra la evolución del número de nuevos bachilleres entre los cursos académicos 2017-2018 y 2021-2022. En ella se observa que en este periodo se experimentó un incremento del 9,0 % en el número de estudiantes que obtuvieron el Título de Bachiller. Hubo 24.129 titulados más –incremento del 9,8 %– por la finalización de los estudios de las enseñanzas ordinarias de Bachillerato, y 1.364 menos por la vía de los que lo obtuvieron a través de las enseñanzas a distancia –decremento del 20,6 %–.

En la **figura D2.5.5**, que refleja la evolución de las tasas brutas de estudiantes titulados en Bachillerato entre los cursos 2012-2013 y 2021-2022 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 con la única salvedad del curso 2019-2020. Al comparar los valores registrados en el curso 2012-2013 con los recogidos en el curso 2021-2022, se observa que dicha tasa experimentó un incremento en hombres y mujeres de 1,5 y 3,1 puntos respectivamente.

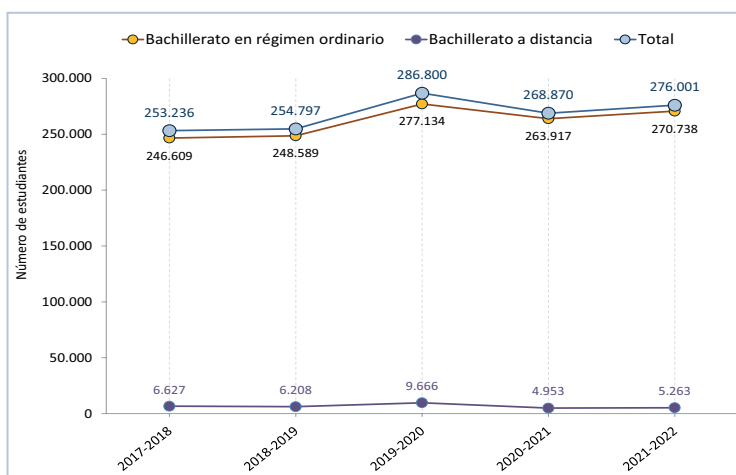
D2.6 La titulación de Técnico

La finalización de las enseñanzas conducentes al título de Técnico

La **tabla D2.6.1** muestra las cifras del alumnado que terminó, en el curso 2021-2022, alguna de las enseñanzas conducentes a la obtención del título de Técnico, siendo de Régimen General los Ciclos Formativos de Formación Profesional, incluyendo tanto la modalidad presencial como a distancia; y de Régimen Especial los Ciclos Formativos de Grado Medio de Artes Plásticas y Diseño, y las Enseñanzas Deportivas de Grado Medio.

El número total de estudiantes que finalizaron estos estudios fue de 130.591, de los que 62.814 (48,1 %) fueron mujeres. En cuanto a la distribución por la titularidad del centro, 82.245 alumnas y alumnos –el 63,0 %– lo hicieron en centros públicos y 48.346 –el 37,0 % restante– en centros de titularidad privada. En relación con el tipo de enseñanzas, 126.191 estudiantes (el 96,6 % de los titulados) finalizaron los estu-

Figura D2.5.4¹
Evolución del número de estudiantes que obtiene el título de Bachillerato en España. Cursos 2017-2018 a 2021-2022



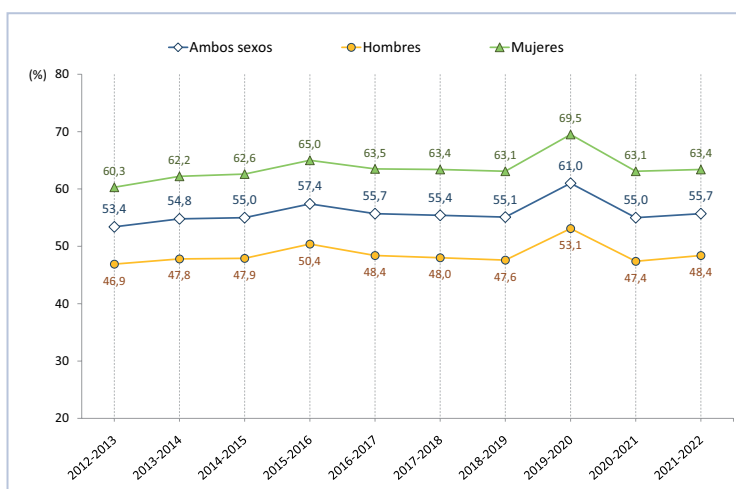
Índice de variación (curso 2017-2018=100)

	Curso 2018-2019	Curso 2019-2020	Curso 2020-2021	Curso 2021-2022
Bachillerato en régimen ordinario	100,8	112,4	107,0	109,8
Bachillerato a distancia	93,7	145,9	74,7	79,4
Total	100,6	113,3	106,2	109,0

1. No incluye a las personas que titularon a través de las pruebas libres.

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

Figura D2.5.5
Evolución de la tasa bruta de población que obtiene el título de Bachillerato en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022



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

dios conducentes al título de Técnico en Formación Profesional –de los 151.783 estudiantes matriculados en Ciclos Formativos de Formación Profesional en modo presencial y con opción a titular, terminaron 114.322 lo que supone el 75,3 %–; 978 (el 0,7 %) al título de Técnico en Artes Plásticas y Diseño y 3.422 (el 2,6 %) al de Técnico en Enseñanzas Deportivas.

Tabla D2.6.1'

Alumnado que finaliza los estudios conducentes al título de Técnico según la titularidad del centro y el sexo, en España. Curso 2021-2022

	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	42.384	34.885	77.269	18.906	18.147	37.053	61.290	53.032	114.322
Ciclos Formativos de Formación Profesional a distancia	1.004	2.141	3.145	2.225	6.499	8.724	3.229	8.640	11.869
Total A	43.388	37.026	80.414	21.131	24.646	45.777	64.519	61.672	126.191
B. Enseñanzas de Régimen Especial									
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño	393	501	894	39	45	84	432	546	978
Enseñanzas Deportivas	805	132	937	2.021	464	2.485	2.826	596	3.422
Total B	1.198	633	1.831	2.060	509	2.569	3.258	1.142	4.400
Total (A+B)	44.586	37.659	82.245	23.191	25.155	48.346	67.777	62.814	130.591

1. 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. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Respecto a 126.191 estudiantes que finalizaron Ciclos Formativos de Formación Profesional, 4.588 lo hicieron en la modalidad Dual. El 68,2 % se formaron en centros públicos y el 31,8 % restante en centros privados. En esta modalidad terminaron 1.713 mujeres y 2.875 hombres (ver **tabla D2.6.2**).

Tabla D2.6.2

Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional en modalidad Dual, según el sexo y la titularidad del centro, en España. Curso 2021-2022

	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
Hombres	1.985	890	2.875
Mujeres	1.145	568	1.713
Ambos sexos	3.130	1.458	4.588

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

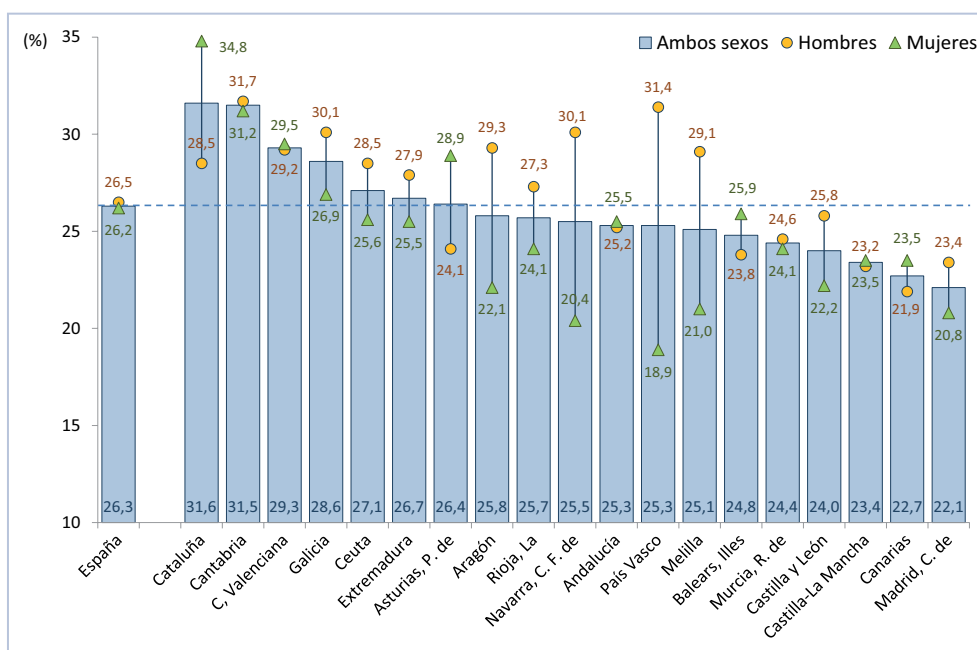
En la **figura D2.6.1** aparecen ordenadas las Comunidades y Ciudades Autónomas con arreglo a las tasas brutas de la población que, en 2022, obtuvieron el título de Técnico en cualquiera de las enseñanzas profesionales. Como en casos anteriores, la tasa bruta es la relación porcentual entre el total de los estudiantes (independientemente de cuál sea su edad) que finalizan enseñanzas de grado medio (Ciclos Formativos de Formación Profesional, Ciclos Formativos de 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 2022 fue del 26,5 % para los hombres y del 26,2 % para las mujeres.

Se aprecian valores muy diferenciados entre los territorios, en cuanto a los valores de la tasa bruta de población que finalizó las enseñanzas conducentes al título de Técnico en 2022. Todas las Comunidades lograron una tasa superior al 20 %, destacando las Comunidades Autónomas de Cataluña (31,6 %) y Cantabria (31,5 %) con tasas superiores al 30 %. En el otro extremo se encuentran la Comunidad de Madrid (22,1%) y Canarias (22,7 %). 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 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 D2.6.1'

Tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas conducentes al título de Técnico, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



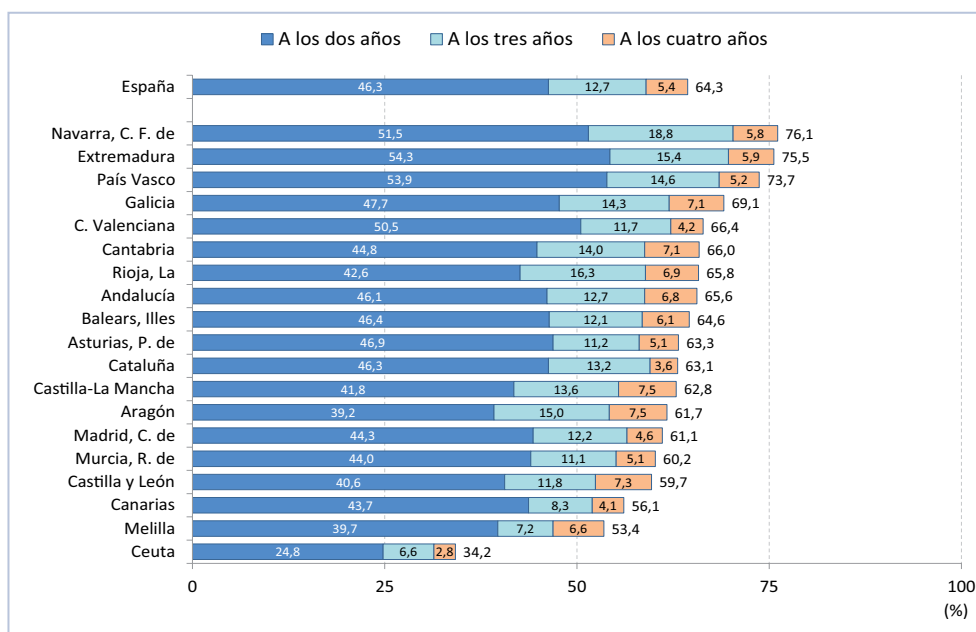
1. Incluye al alumnado graduado en Ciclos Formativos de Formación Profesional, de Artes Plásticas y Diseño y en Enseñanzas Deportivas.

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

Para realizar un seguimiento temporal del alumnado que termina los Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional, la **figura D2.6.2** muestra el porcentaje de estudiantes de nuevo ingreso del curso 2017-2018 (último con toda la información disponible) que finaliza estos estudios a los dos, a los tres y a los cuatro años. En ella se observa que, a nivel nacional, transcurridos cuatro años termina el 64,3 % del alumnado (el 46,2 % a los dos años, el 12,7 % a los tres años y en el cuarto año el 5,4 %).

Las Comunidades Autónomas con porcentajes más altos de alumnado que termina a los dos años, con valores superiores al 50% son: Extremadura (54,3 %), País vasco (53,9 %) y la Comunidad Foral de Navarra (51,5 %).

Figura D2.6.2
Porcentaje de alumnado de nuevo ingreso en Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional que titula (en 4 años) por Comunidades y Ciudades Autónomas y años de duración. Curso 2017-2018



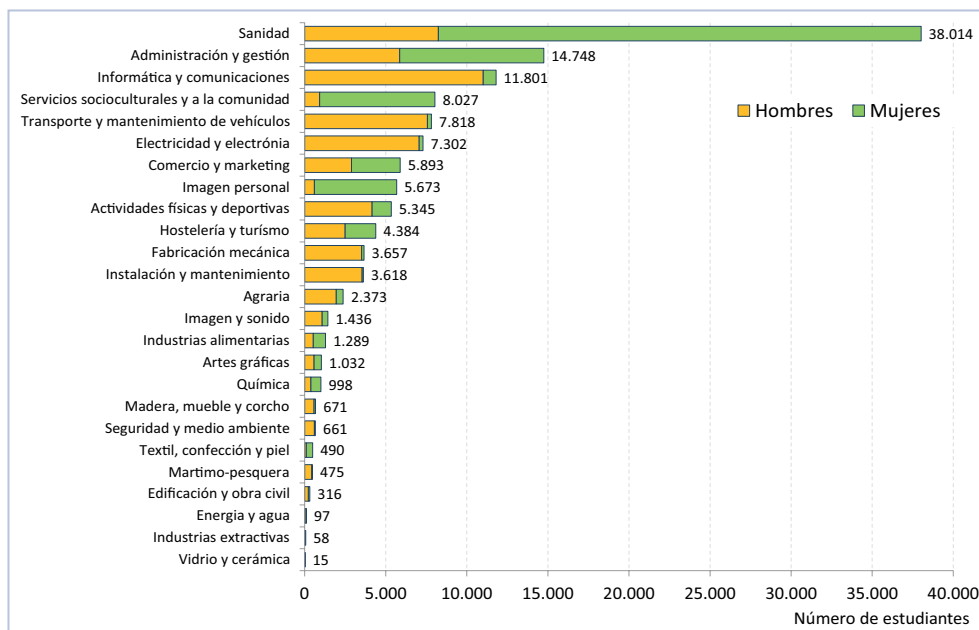
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística del seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado que accede a FP». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La titulación de Técnico por familias profesionales y especialidades

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 (38.014, 14.748 y 11.801 titulados respectivamente). De las 61.672 mujeres que titularon en el curso 2021-2022, el 48,3 % (29.765) lo hicieron en un ciclo de la familia profesional de «Sanidad», el 14,4 % (8.885) en uno de «Administración y gestión», el 11,5 % (7.101) en la familia de «Servicios socioculturales y a la comunidad» y el 8,2 % (5.076) en la familia de «Imagen personal», resultando estas las familias profesionales con la mayor presencia de mujeres que obtuvieron el título de Técnico. Las familias con mayor porcentaje de hombres titulados fueron «Informática y comunicaciones» con un 17,1 % (familia profesional en la que titularon el 1,3 % de las mujeres), «Sanidad» con el 12,8 % y «Transporte y mantenimiento de vehículos» con el 11,7 % de hombres (ver **figura D2.6.3**).

Respecto a las Enseñanzas de Régimen Especial, las especialidades de Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño en las que hubo más titulados fueron «Comunicación gráfica y audiovisual» (278 titulados) y «Artes aplicadas al libro» (49 titulados). La familia en la que más alumnas obtuvieron el título fue la misma en la que más alumnos titularon: «Comunicación gráfica y audiovisual» (321 tituladas). Respecto a las Enseñanzas Deportivas, las especialidades de «Fútbol y fútbol sala» y «Deportes de montaña y escalada» fueron las que acumularon más titulados, siendo también «Fútbol y fútbol sala» donde hubo más tituladas, seguida de «Hípica» (ver **tabla D2.6.3**).

Figura D2.6.3
Enseñanzas de Régimen General. Estudiantes que finalizan Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional por familias profesionales y sexo, en España. Curso 2021-2022



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, Formación Profesional y Deportes.

Tabla D2.6.3
Enseñanzas de Régimen Especial. Estudiantes que finalizan las enseñanzas de grado medio según la especialidad y el sexo, en España. Curso 2021-2022

	Artes Plásticas y Diseño				Enseñanzas Deportivas		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos		Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Comunicación gráfica y audiovisual	278	321	599	Fútbol y fútbol sala	1.713	197	1.910
Artes aplicadas al libro	49	68	117	Deportes de montaña y escalada	375	68	443
Cerámica artística	17	49	66	Hípica	75	150	225
Joyería del arte	22	33	55	Deportes de invierno	153	58	211
Artes aplicada a la escultura	31	11	42	Salvamento y socorrismo	166	18	184
Artes aplicadas al muro	13	23	36	Atletismo	93	42	135
Artes aplicada a la indumentaria	8	16	24	Baloncesto	90	16	106
Diseño gráfico	10	11	21	Vela	68	22	90
Textiles artísticos	1	11	12	Judo	37	19	56
Esmaltes artísticos	2	3	5	Espeleología	26	3	29
Vidrio artístico	1	0	1	Piragüismo	15	2	17
Total	432	546	978	Balonmano	8	1	9
				Buceo	7	0	7
				Total	2.826	596	3.422

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La evolución de los resultados

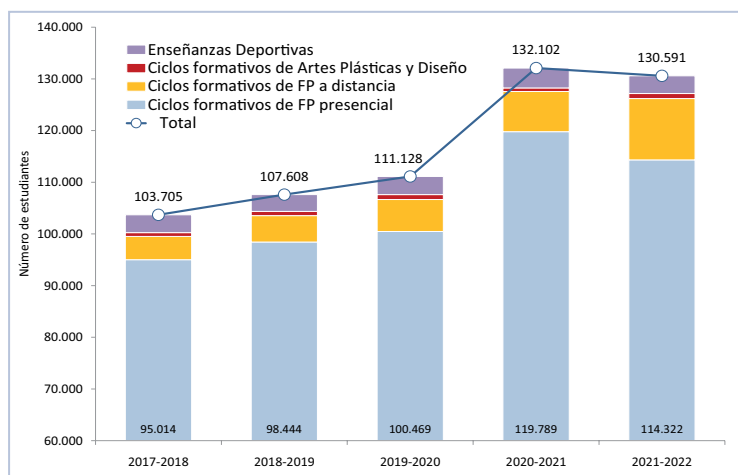
En la **figura D2.6.4** se muestra la evolución del número de estudiantes que finalizó los estudios de enseñanzas de grado medio desde el curso 2017-2018 hasta el curso 2021-2022. La variación del número total de titulados en estas enseñanzas durante el periodo considerado fue de +25,9%. Salvo en las Enseñanzas Deportivas que descendieron un -1,1% los titulados, en el resto de enseñanzas aumentaron considerablemente: un 20,3% en los Ciclos Formativos de Formación Profesional presenciales; un 35,8% en los Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño; y, finalmente, en los Ciclos Formativos de FP de Grado Medio a distancia, aumentaron los titulados un 163,1% respecto del curso 2017-2018, dato que vuelve a poner de relieve la importancia de la formación mediante las nuevas tecnologías.

La **figura D2.6.5** refleja la evolución, considerando la variable sexo, de la tasa bruta de población que finalizó las enseñanzas conducentes al título de Técnico, entre los cursos 2012-2013 y 2021-2022. En el periodo analizado, se aprecia una línea creciente en las tasas brutas de la población que consigue el título de Técnico, pasando de un 21,7% en el curso 2012-2013 a un 26,3% en el 2021-2022, lo que supuso un incremento del 21,2%. La tasa de las mujeres fue superior a la de los hombres en el curso 2012-2013, momento en el que se experimentó un cambio en la tendencia pasando a ser la tasa de los hombres superior a la de las mujeres; las diferencias entre ambas tasas de hombres y mujeres no superan los 2 puntos porcentuales.

Cuando se compara la **figura D2.6.5** con su homóloga referida al Bachillerato (**figura D2.5.3**), 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 2021-2022 (55,7%), la tasa de la población que finaliza las enseñanzas profesionales correspondientes a título de Técnico, (26,3%), se obtuvo un porcentaje total del 82,0%.

Figura D2.6.4
Evolución del número de estudiantes que finaliza las enseñanzas conducentes al título de Técnico, en España.
Cursos 2017-2018 a 2021-2022



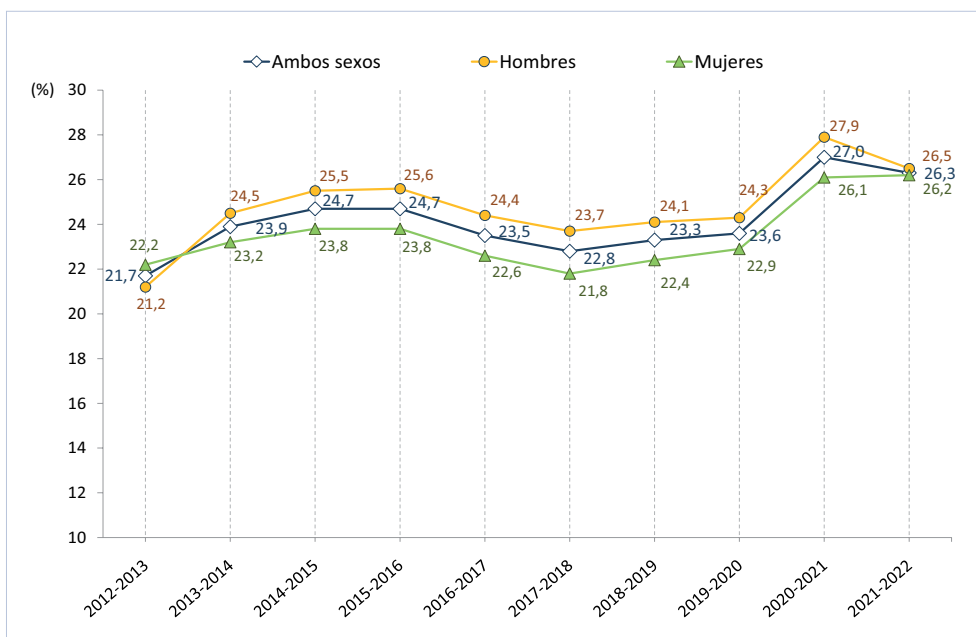
Índice de variación (curso 2017-2018=100)

	Curso 2018-2019	Curso 2019-2020	Curso 2020-2021	Curso 2021-2022
Ciclos formativos de FP presencial	103,6	105,7	126,1	120,3
Ciclos formativos de FP a distancia	113,2	137,0	172,4	263,1
Ciclos formativos de Artes Plásticas y Diseño	113,1	134,2	94,9	135,8
Enseñanzas Deportivas	93,8	101,5	111,4	98,9
Total	103,8	107,2	127,4	125,9

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



Figura D2.6.5¹
Evolución de la tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas conducentes al título de Técnico en España, según el sexo. Cursos 2012-2013 a 2021-2022



1. Incluye al 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. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

D2.7 La titulación de Técnico Superior

La finalización de las enseñanzas conducentes al título de Técnico Superior

La **tabla D2.7.1** presenta el alumnado que finalizó, en el curso 2021-2022, los estudios correspondientes para la obtención del título de Técnico Superior: de Régimen General, Ciclos Formativos de Formación Profesional, tanto en la modalidad presencial como a distancia; y de Régimen Especial, Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas de Grado Superior.

El número total de estudiantes que culminaron con éxito estos estudios fue de 166.860 alumnas y alumnos y con cifras muy similares de estudiantes de ambos sexos. Del número total de titulados, el 97,5 % (162.682 estudiantes) obtuvieron el Título de Técnico Superior en Formación Profesional –de los 194.058 estudiantes matriculados en Ciclos Formativos de Formación Profesional en modo presencial y con opción a titular, terminaron 141.137 (72,7 %)–; el 2,2 % (3.640) obtuvieron el Título de Técnico Superior en Artes Plásticas y Diseño, y el 0,3 % restante (538) el de Técnico Superior en Enseñanzas Deportivas.

Asimismo, en cuanto a la distribución por la titularidad del centro de este alumnado, asistieron a centros públicos 102.211 (61,3 %) y a centros privados 64.649 (38,7 %). En todas las enseñanzas el porcentaje de alumnas y alumnos que estudiaron en la enseñanza pública es superior a los que lo hicieron en la privada, excepto en las Enseñanzas Deportivas y en los Ciclos Formativos de Formación Profesional a distancia donde el 80,3 % y el 75,8 % de los estudiantes pertenecía, respectivamente, a la enseñanza privada.

En la **tabla D2.7.2** se observa que de los 162.682 estudiantes que finalizaron Ciclos Formativos de Formación Profesional, 8.791 lo hicieron en la modalidad Dual (3.666 mujeres y 5.125 hombres). El 74,4 % se formaron en centros públicos y el 25,6 % restante en centros privados.

Tabla D2.71¹
Estudiantes que finalizan los estudios conducentes al título de Técnico Superior en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2021-2022

	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	48.575	44.868	93.443	24.333	23.361	47.694	72.908	68.229	141.137
Ciclos Formativos de Formación Profesional a distancia	1.689	3.522	5.211	5.522	10.812	16.334	7.211	14.334	21.545
Total A	50.264	48.390	98.654	29.855	34.173	64.028	80.119	82.563	162.682
B. Enseñanzas de Régimen Especial									
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño	1.108	2.343	3.451	71	118	189	1.179	2.461	3.640
Enseñanzas Deportivas	92	14	106	403	29	432	495	43	538
Total B	1.200	2.357	3.557	474	147	621	1.674	2.504	4.178
Total (A+B)	51.464	50.747	102.211	30.329	34.320	64.649	81.793	85.067	166.860

1. 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. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla D2.72
Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional en modalidad Dual, según el sexo y la titularidad del centro, en España. Curso 2021-2022

	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
Hombres	3.802	1.323	5.125
Mujeres	2.738	928	3.666
Ambos sexos	6.540	2.251	8.791

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En la **figura D2.71** aparecen ordenadas las Comunidades y Ciudades Autónomas con arreglo a las tasas brutas de la población que en 2022 obtuvieron el título de Técnico Superior (relación porcentual entre el total de los estudiantes que, independientemente de su edad, finalizaron los Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional, Ciclos Formativos de Grado Superior de Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas de Grado Superior, 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 36,7 % y la de los hombres del 32,8 %. Esto supuso una diferencia de 3,9 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, Galicia, Asturias, Aragón, Navarra, Castilla y León y la Comunidad de Madrid.

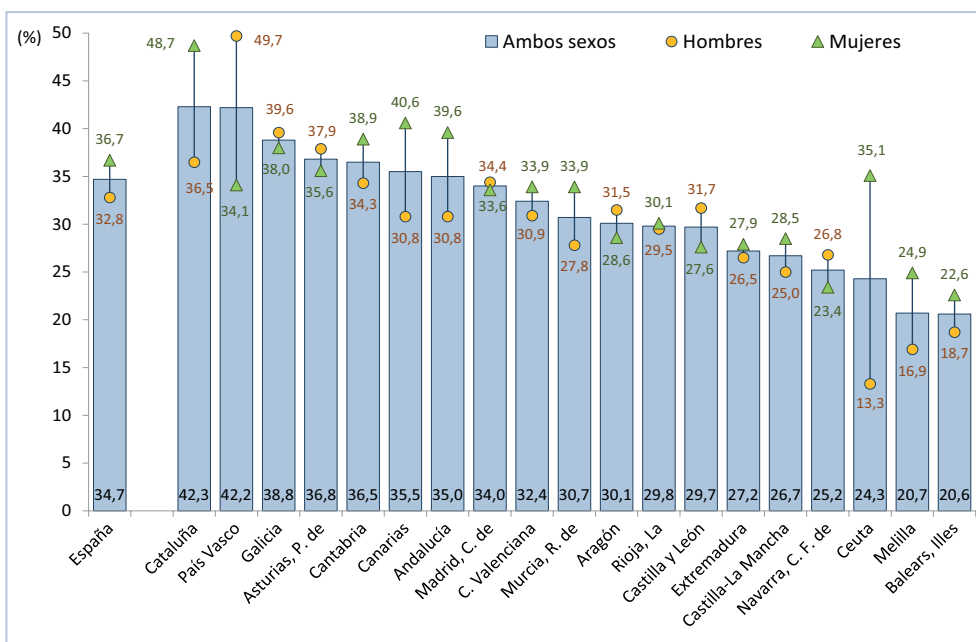
Se aprecia una vez más, un comportamiento muy diferente entre las Comunidades Autónomas en cuanto a los valores de este indicador de titulación. Destacó Cataluña con una tasa bruta del 42,3 %, seguida del País Vasco (42,2 %). Por el contrario en Ceuta (24,3 %), Melilla (20,7 %) e Illes Balears (20,6 %) el valor de dicha tasa bruta no alcanzó el 25 %.

Para realizar un seguimiento del alumnado que termina Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional, la **figura D2.72** muestra el porcentaje de estudiantes de nuevo ingreso del curso 2017-2018, último con toda la información disponible, que finaliza a los dos, a los tres y a los cuatro años. En ella se observa que a nivel nacional a los dos años termina el 57,7 % del alumnado; a los tres años el porcentaje es del 12,7 %, y a los cuatro años del 5,0 %. Esto da como resultado que el 75,3 % de los alumnos y alumnas que se matricularon en Ciclos Formativos de Grado Superior en el curso 2017-2018, finalizaron estos estudios transcurridos cuatro años desde que los empezaron.



Figura D2.7.1'

Tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas conducentes al título de Técnico Superior, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022

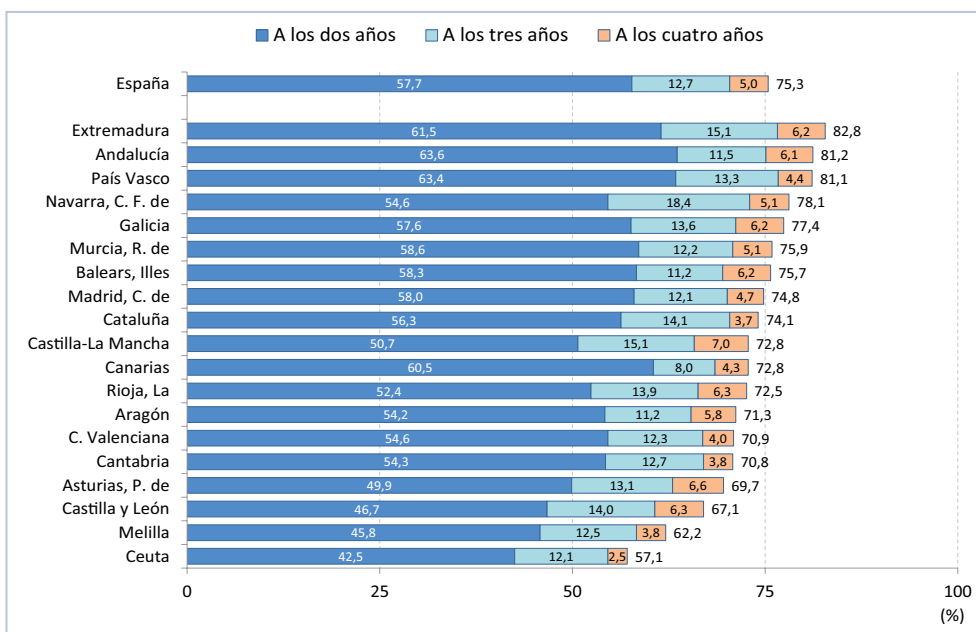


1. Incluye al alumnado graduado en Ciclos Formativos de Formación Profesional, de Artes Plásticas y Diseño y en Enseñanzas Deportivas.

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

Figura D2.7.2

Porcentaje de alumnado de nuevo ingreso en Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional que titula (en 4 años) por Comunidades y Ciudades Autónomas y años de duración. Curso 2017-2018



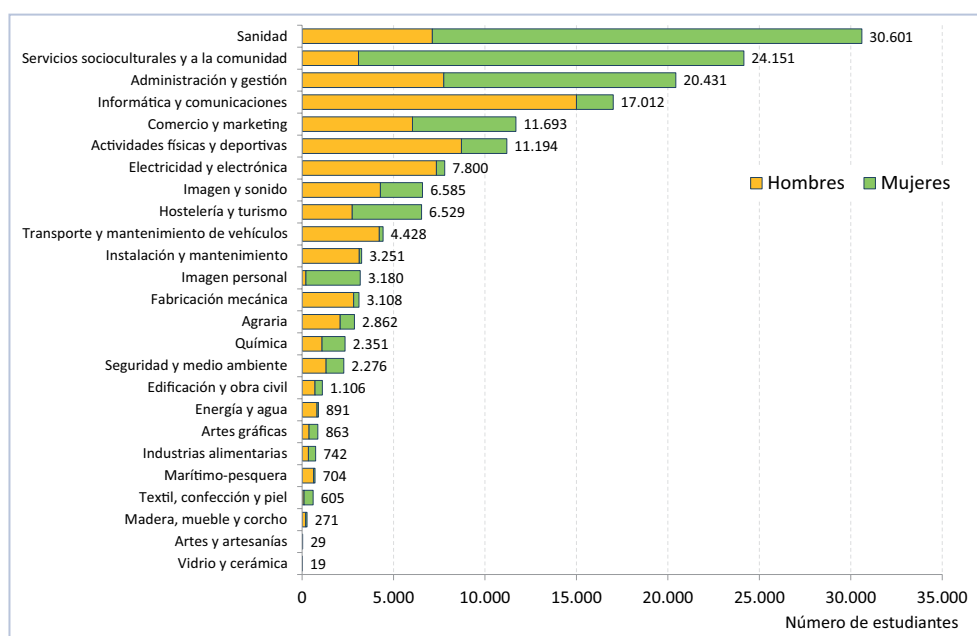
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística del seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado que accede a FP». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Al analizar los resultados por territorios se aprecia que Andalucía, País Vasco y Extremadura fueron las Comunidades Autónomas con los porcentajes más altos de alumnado que termina a los dos años: un 63,6 %, un 63,4 % y un 61,5 % respectivamente; la mayoría superaron el 50 %.

La titulación de Técnico Superior por familias profesionales y especialidades

En relación con los estudiantes que terminaron los Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional por familias profesionales, se observa que en las que más estudiantes titularon en el curso 2021-2022 (**figura D2.7.3**) fueron las de «Sanidad» (30.601 titulados), «Servicios socioculturales y a la comunidad» (24.151) y «Administración y gestión» (20.431). De las 82.563 mujeres que titularon en estos estudios el 28,4 % (23.476) lo hicieron en un ciclo de la familia profesional de «Sanidad», el 25,5 % (21.071) en uno de «Servicios socioculturales y a la comunidad» y el 15,4 % (12.683) en uno de la familia de «Administración y gestión», resultando estas las familias profesionales con mayor presencia de mujeres que obtuvieron el título de Técnico Superior. Las familias con mayor porcentaje de hombres titulados fueron «Informática y comunicaciones» con un 18,7 % (familia profesional en la que titularon el 2,4 % de las mujeres), «Actividades físicas y deportivas» con un 10,59% y «Administración y gestión» con el 9,7 %.

Figura D2.7.3
Enseñanzas de régimen general. Estudiantes que finalizan Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional por familias profesionales y sexo, en España. Curso 2021-2022



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

Respecto a las Enseñanzas de Régimen Especial, las especialidades de Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño en las que hubo más titulados fueron: «Comunicación gráfica y audiovisual» (677 titulados), «Artes aplicadas de la escultura» (132) y «Diseño gráfico» (100). La familia en la que más alumnas obtuvieron el título fue la misma en la que más alumnos titularon: «Comunicación gráfica y audiovisual» (57,4 % de los titulados y el 51,5 % de las tituladas). Respecto a las Enseñanzas Deportivas, la especialidad de «Fútbol y fútbol sala» fue la que acumuló más titulaciones, tanto en hombres como en mujeres (ver **tabla D2.7.3**).

Tabla D2.7.3
Enseñanzas de régimen especial. Estudiantes que finalizan las enseñanzas conducentes al título de Técnico Superior según la especialidad y el sexo, en España.
Curso 2021-2022

	Artes Plásticas y Diseño				Enseñanzas Deportivas		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos		Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Comunicación gráfica y audiovisual	677	1.268	1.945	Fútbol y fútbol sala	381	10	391
Diseño de interiores	96	357	453	Baloncesto	46	5	51
Diseño gráfico	100	180	280	Judo	26	8	34
Artes aplicadas a la escultura	132	136	268	Salvamento y socorrismo	19	8	27
Artes aplicadas a la indumentaria	28	180	208	Deportes de invierno	8	5	13
Cerámica artística	30	100	130	Deportes de montaña y escalada	6	1	7
Joyería del arte	29	76	105	Piragüismo	1	4	5
Artes aplicadas al muro	23	54	77	Balonmano	4	1	5
Artes aplicadas al libro	19	53	72	Hípica	3	1	4
Diseño industrial	37	30	67	Vela	1	0	1
Textiles artísticos	5	16	21	Total	495	43	538
Vidrio artístico	2	9	11				
Esmaltes artísticos	1	2	3				
Total	1.179	2.461	3.640				

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

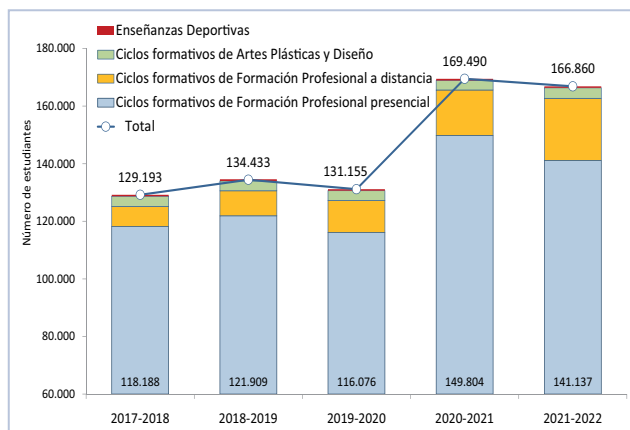
La evolución de los resultados

La evolución del número de estudiantes que finalizaron las enseñanzas conducentes a la obtención de título de Técnico Superior entre los cursos 2017-2018 y 2021-2022 se muestra en la **figura D2.7.4**. En el conjunto de los cinco cursos analizados el incremento fue de 37.667 alumnos y alumnas (29,2 %), siendo los valores más destacables el incremento del 210,6 % en los titulados de Ciclos Formativos de FP a distancia.

En la **figura D2.7.5** se refleja la evolución desde el curso 2012-2013 al curso 2021-2022 referida a la tasa bruta de la población que finaliza las enseñanzas conducentes al título de Técnico Superior, desagregada según la variable sexo. Dicha tasa bruta tuvo una evolución creciente hasta el curso 2014-2015, experimentó un cambio de tendencia a la baja en los cursos 2015-2016 y 2016-2017; volvió a incrementarse en el curso 2017-2018, se mantuvo estable en el curso 2018-2019, sufrió una disminución en el curso 2019-2020, se incrementó notablemente en el curso 2020-2021 y se redujo levemente en el último curso analizado, alcanzando el valor del 34,7 %.

Las ligeras diferencias entre las tasas de hombres y de mujeres, a favor de las mujeres, se han ido reduciendo a lo largo del periodo analizado, pasando de una diferencia de 4,4 puntos porcentuales en el curso 2012-2013 a 3,9 puntos en el curso 2021-2022.

Figura D2.7.4
Evolución del número de estudiantes que finalizan las enseñanzas conducentes al título de Técnico Superior, en España. Cursos 2017-2018 a 2021-2022

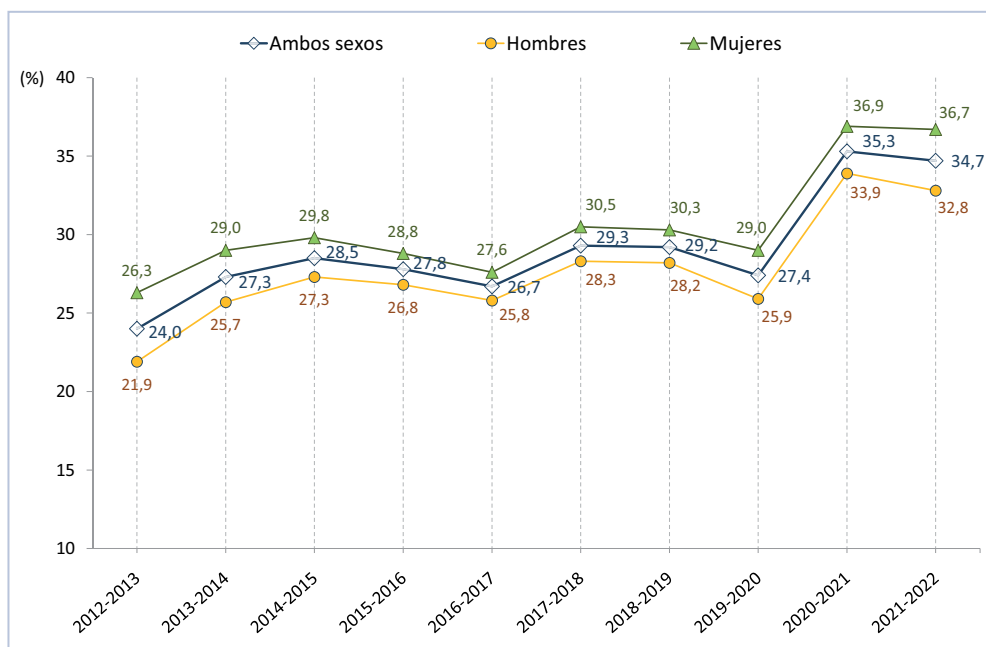


Índice de variación (curso 2017-2018=100)

	Curso 2018-2019	Curso 2019-2020	Curso 2020-2021	Curso 2021-2022
Ciclos formativos de FP presencial	103,1	98,2	126,8	119,4
Ciclos formativos de FP a distancia	125,0	160,2	227,6	310,6
Ciclos formativos de Artes Plásticas y Diseño	96,4	96,5	92,0	102,2
Enseñanzas Deportivas	111,0	104,9	122,9	106,1
Total	104,1	101,5	131,2	129,2

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

Figura D2.7.5¹
Evolución de la tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas conducentes al título de Técnico Superior en España, según el sexo. Cursos 2012-2013 a 2021-2022



1. Incluye al 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. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

D2.8 La finalización de los cursos de especialización de Formación Profesional

La LOMLOE introdujo los cursos de especialización para complementar o profundizar en las competencias de quienes ya dispongan de un título de Formación Profesional o cumplan las condiciones de acceso que para cada uno se determine.

En el curso 2021-2022 finalizaron algún curso de especialización de grado medio 290 personas –83 mujeres y 207 hombres–. En el caso del alumnado de cursos de especialización de grado superior, terminaron 1.332 estudiantes, de ellos 1.112 fueron hombres y 220 mujeres. Solo los centros públicos ofertaron estos estudios en el curso analizado (ver **tablas D2.8.1** y **D2.8.2**).

D2.9 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 el logro del nivel avanzado de un idioma extranjero. Las Enseñanzas Deportivas y los Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño no se abordarán en este epígrafe porque se han analizado anteriormente como enseñanzas conducentes al título de Técnico o de Técnico Superior.

Enseñanzas Artísticas

La **tabla D2.9.1** 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 2021-2022 finalizaron estudios de Enseñanzas Elementales de Música y Danza 9.515 estudiantes del conjunto del territorio nacional, de los que 8.595 (90,3 %) correspondían a estudios de Música y 920 (9,7 %) a Danza. Respecto a la distribución por sexo de las personas que finalizaron estos estudios, 5.655 eran mujeres (59,4 %) y 3.860 hombres (40,6 %).

Por otro lado, de los 7.854 estudiantes que finalizaron en España las Enseñanzas Profesionales de Música y Danza, el 89,7 % (7.043 alumnas y alumnos) cursaban estudios de Música y el 10,3 % (811) estudios de Danza. Por sexo se distribuyeron del siguiente modo: 4.556 estudiantes que finalizaron estas enseñanzas fueron mujeres (el 58,0 %) y 3.298 hombres (el 42,0 %).

En cuanto a la titularidad del centro, cabe señalar que la mayoría de estos estudiantes lo hicieron en centros públicos –8.305 estudiantes (el 87,3 %) de Enseñanzas Elementales y 7.067 estudiantes (el 90,0 %) de Enseñanzas Profesionales– .

Tabla D2.8.1¹
Alumnado que finaliza cursos de especialización de grado medio en España. Curso 2021-2022

	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
Hombres	207	0	207
Mujeres	83	0	83
Ambos sexos	290	0	290

1. No se imparten estas enseñanzas en centros privados.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos» Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla D2.8.2¹
Alumnado que finaliza cursos de especialización de grado superior en España. Curso 2021-2022

	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
Hombres	1.112	0	1.112
Mujeres	220	0	220
Ambos sexos	1.332	0	1.332

1. No se imparten estas enseñanzas en centros privados.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos» Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

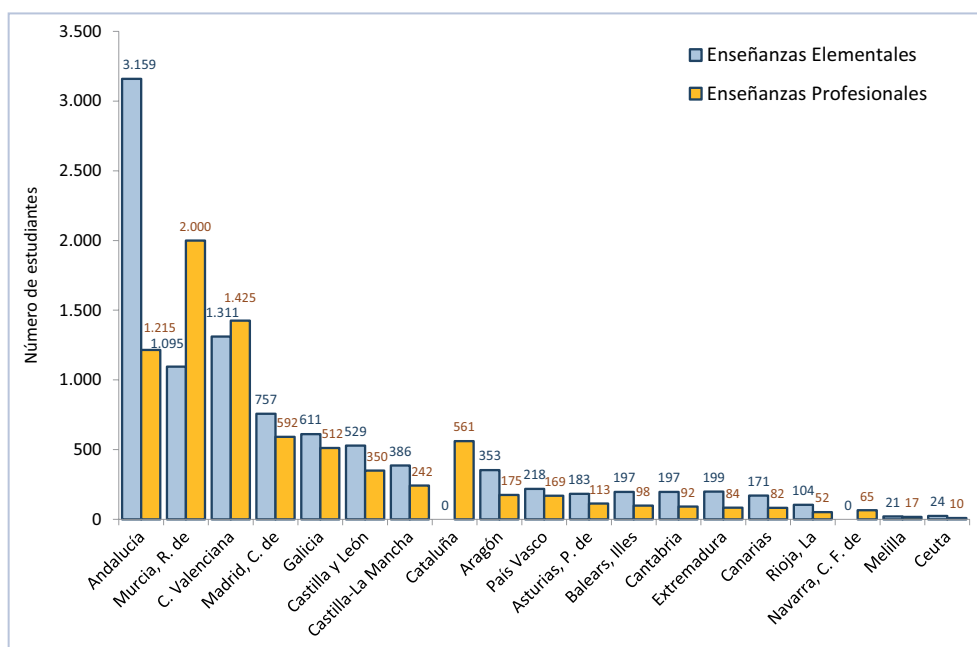
Tabla D2.9.1
Estudiantes que finalizan las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música y Danza en España, según el tipo de enseñanza y el sexo. Curso 2021-2022

	Centros públicos			Centros privados			Todos los centros		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
A. Enseñanzas Elementales									
Música	3.367	4.218	7.585	433	577	1.010	3.800	4.795	8.595
Danza	50	670	720	10	190	200	60	860	920
Total A	3.417	4.888	8.305	443	767	1.210	3.860	5.655	9.515
B. Enseñanzas Profesionales									
Música	2.889	3.463	6.352	306	385	691	3.195	3.848	7.043
Danza	90	625	715	13	83	96	103	708	811
Total B	2.979	4.088	7.067	319	468	787	3.298	4.556	7.854

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Las Comunidades Autónomas con más estudiantes matriculados en este tipo de enseñanzas fueron Andalucía, con 3.159 estudiantes en Enseñanzas Artísticas elementales y 1.215 en profesionales, y la Región de Murcia, con 1.095 en Elementales y 2.000 en Enseñanzas Artísticas Profesionales (ver **figura D2.9.1**).

Figura D2.9.1
Alumnado que finaliza las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música y Danza por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



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, Formación Profesional y Deportes.

Al igual que en las Enseñanzas Elementales y Profesionales, los estudios de Enseñanzas Artísticas superiores se realizaban principalmente en centros públicos (el 73,4 %). En la **tabla D2.9.2** y la **figura D2.9.2** se muestra la distribución del alumnado que finalizó en el curso 2021-2022 los estudios superiores de Enseñanzas Artísticas, equivalentes a todos los efectos a estudios de educación universitaria.

Tabla D2.9.2¹
Alumnado que finaliza las Enseñanzas Artísticas superiores en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2021-2022

	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	14	97	111	0	0	0	14	97	111
Estudios superiores de Diseño	407	960	1.367	111	431	542	518	1.391	1.909
Estudios superiores de Artes Plásticas	5	7	12	0	0	0	5	7	12
Estudios superiores de Música	670	514	1.184	283	193	476	953	707	1.660
Estudios superiores de Danza	22	102	124	6	9	15	28	111	139
Enseñanzas de Arte Dramático	149	293	442	37	105	142	186	398	584
Total	1.267	1.973	3.240	437	738	1.175	1.704	2.711	4.415

1. 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. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

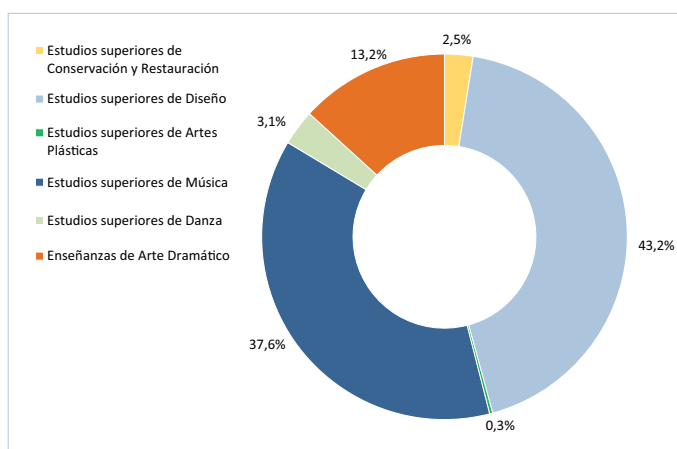
De los 4.415 alumnas y alumnos que obtuvieron el Título de Grado Superior en alguna de las Enseñanzas Artísticas, el 43,2 % cursaban estudios superiores de Diseño, el 37,6 % estudiaban estudios superiores de Música, el 13,2 % Arte Dramático, el 3,1 % estudios superiores de Danza, Conservación y Restauración el 2,5 % y el 0,3 % estudios superiores de Artes Plásticas (ver **figura D2.9.2**). Además, tal y como se muestra en la **tabla D2.9.3**, 290 estudiantes finalizaron los estudios de Máster en Enseñanzas Artísticas.

Tabla D2.9.3
Alumnado que finaliza los estudios de Máster en Enseñanzas Artísticas por titularidad de centro y sexo. Curso 2021-2022

	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
Hombres	85	72	157
Mujeres	79	54	133
Ambos sexos	164	126	290

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura D2.9.2
Distribución porcentual del alumnado que finaliza las Enseñanzas Artísticas superiores en España, según la enseñanza. Curso 2021-2022



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

Enseñanzas de nivel avanzado en las Escuelas Oficiales de Idiomas

El número de estudiantes que finalizaron el nivel avanzado C1 en las distintas Escuelas Oficiales de Idiomas durante el curso 2021-2022 fue de 17.641, y el nivel C2 de 4.713. Las cifras más altas correspondieron a Inglés: 11.224 estudiantes finalizaron el nivel avanzado C1 y 2.793 en nivel C2 (ver **tabla D2.9.4**).

Tabla D2.9.4
Alumnado que finaliza los estudios de nivel avanzado en las Escuelas Oficiales de Idiomas según el idioma y el sexo.
Curso 2020-2021

	Nivel avanzado C1			Nivel avanzado C2		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Alemán	146	287	433	13	40	53
Catalán	65	157	222	66	166	232
Español como lengua extranjera	102	255	357	28	51	79
Euskera	502	893	1.395	0	0	0
Francés	499	1.115	1.614	73	150	223
Gallego	112	378	490	36	100	136
Inglés	4.138	7.086	11.224	941	1.852	2.793
Italiano	164	332	496	31	69	100
Neerlandés	1	1	2	0	0	0
Portugués	86	167	253	15	62	77
Valenciano	414	741	1.155	366	654	1.020
Total	6.229	11.412	17.641	1.569	3.144	4.713

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

D2.10 Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU)

La entrada en vigor de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), modificó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en diversos aspectos, entre los que se encuentra la prueba de Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). La nueva Ley prevé que para acceder a la universidad será necesaria la superación de una única prueba de acceso a la que podrán presentarse quienes estén en posesión del título de Bachiller.

Por lo que afecta al objeto de este epígrafe, la nueva Ley deroga el Real Decreto Ley 5/2016, de 9 de diciembre, que aprobó las medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, ley esta última que también se deroga, sin perjuicio de la aplicación transitoria que algunos aspectos de estas normas pudieran tener en la evaluación de esta prueba durante el curso objeto de este INFORME.

Con respecto al acceso a los estudios universitarios, hay que resaltar que el alumnado debe superar una prueba que, junto con las calificaciones obtenidas en bachillerato, valora la madurez académica y los conocimientos adquiridos en él, así como la capacidad para seguir con éxito los estudios universitarios. Las características básicas de la prueba de acceso a la universidad serán establecidas por el Gobierno, previa consulta a la Conferencia Sectorial de Educación y a la Conferencia General de Política Universitaria y con informe previo del Consejo de Universidades y del Consejo Escolar del Estado.

Como se indica en el epígrafe B2.2 de este INFORME, en el curso que se analiza se publicó la Orden PCM/58/2022, de 2 de febrero⁴⁰⁵, del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria De-

405. <BOE-A-2022-1778 >

mocrática, por la que se determinan 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 2021-2022, siguiendo las mismas directrices que la Orden del curso anterior. Asimismo, se recogen en dicha Orden los cuestionarios de contexto, aplicables en el ámbito competencial de los Ministerios de Educación y Formación Profesional y de Universidades, e indicadores comunes de centros.

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. El alumnado que deseara mejorar su nota de admisión podía examinarse de, al menos, dos materias de opción del bloque de asignaturas troncales de segundo curso de Bachillerato.

La calificación para el acceso a la universidad se calculaba ponderando un 40 por ciento la calificación obtenida en la prueba y un 60 por ciento la calificación final de la etapa. Se entendía que se reunían los requisitos de acceso cuando el resultado de esta ponderación fuese igual o superior a cinco puntos, siendo indefinida la validez de la superación de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad.

En este apartado se 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 de Acceso a la Universidad genéricas» a las que realizan los siguientes estudiantes: titulados o 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. A los «Procedimientos por criterios de edad» acuden los mayores de 25, 45 y 40 años con experiencia laboral.
- 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 2023 se presentaron 314.107 personas a la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) en el conjunto de las universidades españolas, de las que aprobaron un 90,4 %. Se presentaron 9.591 estudiantes más que el año anterior, subiendo ligeramente el porcentaje de aprobados (de un 90,2 % en 2022 a un 90,4 % en 2023). El 57,8 % de los alumnos presentados eran mujeres, que obtuvieron un 90,4 % de aprobados y, del 42,2 % que representaba a los varones, logró el aprobado un 90,5 %.

En las Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas, aprobó el 94,4 % de los 253.253 estudiantes que se presentaron a la convocatoria ordinaria (238.968 aprobados). En la convocatoria extraordinaria, de los 46.098 presentados aprobó el 80,1 % (36.900 aprobados). Entre las dos convocatorias aprobaron 275.868 estudiantes que en términos relativos representan el 92,2 % del alumnado presentado (ver **tabla D2.10.1**).

A las pruebas de acceso para mayores de 25 años se presentaron 11.295 personas y las superó el 55,5 % (6.272 aprobados). A las pruebas de acceso para mayores de 45 años se presentaron 2.492 personas, de las que aprobó el 56,5 % (1.407 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 539, lo que supone el 55,6 % de los 969 profesionales presentados.

Tabla D2.10.1
Pruebas de Acceso a la Universidad 2023. 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	100.246	138.722	238.968	94,6	94,2	94,4
Convocatoria extraordinaria	15.691	21.209	36.900	80,2	80,0	80,1
Total A	115.937	159.931	275.868	92,3	92,0	92,2
B. Procedimientos por criterios de edad						
Mayores de 25 años	3.239	3.033	6.272	58,7	52,5	55,5
Mayores de 45 años	547	860	1.407	52,0	59,8	56,5
Profesionales mayores de 40 años	239	300	539	55,6	55,7	55,6
Total B	4.025	4.193	8.218	57,5	54,1	55,7
Total (A+B)	119.962	164.124	284.086	90,5	90,4	90,4

Fuente: «Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU)». Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). Ministerio de Universidades.

Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas

Resultados por tipo de matrícula

A las Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas de 2023 acudieron 299.351 estudiantes, de los que 225.256 (75,2 %) se presentaron a la fase general y a la fase específica con un resultado de 95,1 % de aprobados: en la convocatoria de junio aprobó el 97,0 % de los 200.266 alumnos presentados y, de los 24.995 alumnos que se presentaron en la convocatoria extraordinaria, aprobó el 79,4 %.

Exclusivamente a la fase general se presentaron 18.352 estudiantes (6,1 %), de los cuales aprobó el 86,6 %. El porcentaje de aprobados respecto a los presentados en la convocatoria ordinaria fue del 91,7 %, y el de la convocatoria extraordinaria del 73,4 %.

En ese curso, 55.743 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 82,2 % 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 (81,8 %) fue menor al obtenido en la convocatoria extraordinaria (83,2 %).

En la **tabla D2.10.2** se muestra la distribución del alumnado aprobado en el conjunto de las universidades de España en las Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas de 2023, 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 58,0 % de aprobados en las pruebas genéricas fueron mujeres.

En las Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2023, la diferencia entre el porcentaje de aprobados de los hombres (92,3 %) y el de las mujeres (92,0 %) fue prácticamente nula (véase la **tabla D2.10.2**).

En la **tabla D2.10.3** se muestra el porcentaje de estudiantes (de Bachillerato y Formación Profesional) aprobados en las Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas según el tipo de matrícula, la convocatoria y la naturaleza del centro de procedencia. En la totalidad de España, aprobó un 92,2 % de los estudiantes presentados de todos los centros. En el caso del alumnado procedente de centros públicos, el 92,3 % de los 189.904 estudiantes presentados superó la prueba. Respecto a los estudiantes de centros privados aprobó un 92,6 % del alumnado que se presentó de centros privados sin enseñanzas concertadas y un 94,4 % del procedente de centros privados con enseñanzas concertadas. El 83,1 % del alumnado cuyo centro de origen se desconoce superó las pruebas genéricas de acceso.

Tabla D2.10.2
Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2023. 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	82.657	111.642	194.299	97,1	96,9	97,0
Convocatoria extraordinaria	9.297	10.546	19.843	80,6	78,4	79,4
Total A	91.954	122.188	214.142	95,2	95,0	95,1
B. Fase general						
Convocatoria ordinaria	5.668	6.503	12.171	90,9	92,5	91,7
Convocatoria extraordinaria	1.933	1.796	3.729	73,0	73,7	73,4
Total B	7.601	8.299	15.900	85,5	87,7	86,6
C. Fase específica						
Convocatoria ordinaria	11.921	20.577	32.498	81,3	82,1	81,8
Convocatoria extraordinaria	4.461	8.867	13.328	82,8	83,4	83,2
Total C	16.382	29.444	45.826	81,7	82,5	82,2
Total (A+B+C)	115.937	159.931	275.868	92,3	92,0	92,2

Fuente: «Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU)». Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

Tabla D2.10.3¹
Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2023. Estudiantes presentados y porcentaje de estudiantes aprobados, según el tipo de matrícula, la convocatoria y la naturaleza del centro de procedencia, en España

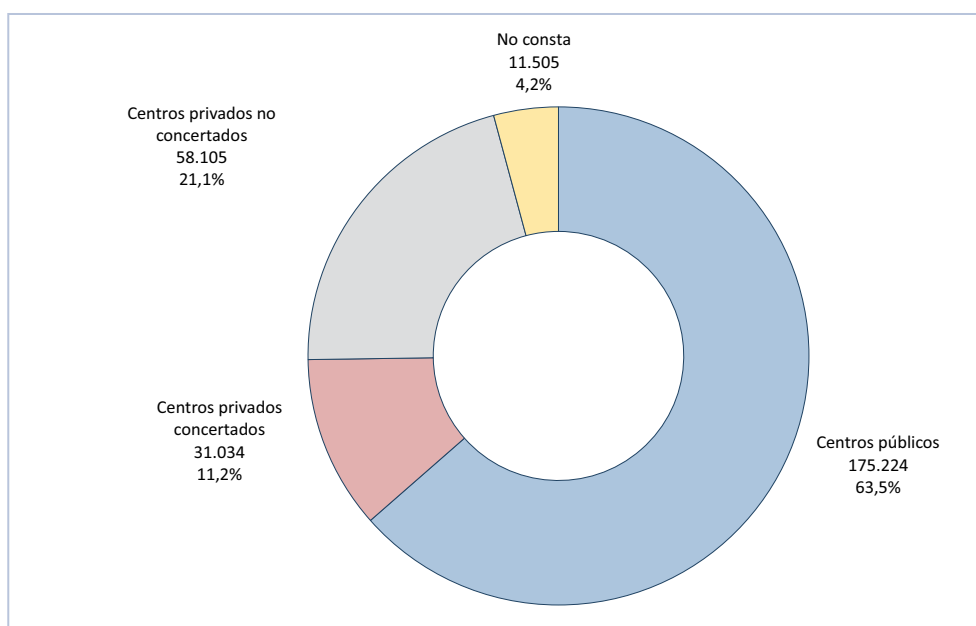
	Centros públicos		Centros privados concertados		Centros privados no concertados		No consta		Todos los centros	
	Presentados	Aptos/ Presentados (%)	Presentados	Aptos/ Presentados (%)	Presentados	Aptos/ Presentados (%)	Presentados	Aptos/ Presentados (%)	Presentados	Aptos/ Presentados (%)
A. Fase general y específica										
Convocatoria ordinaria	132.256	96,6	22.900	98,1	43.563	98,0	1.542	92,2	200.261	97,0
Convocatoria extraordinaria	18.609	78,6	2.277	83,5	3.631	80,7	478	79,3	24.995	79,4
Total A	150.865	94,4	25.177	96,8	47.194	96,7	2.020	89,1	225.256	95,1
B. Fase general										
Convocatoria ordinaria	8.231	91,1	2741,0	95,8	2.164	90,5	132	68,9	13.268	91,7
Convocatoria extraordinaria	3.319	72,7	682,0	77,6	992	73,3	91	67,0	5.084	73,4
Total B	11.550	85,8	3.423	92,2	3.156	85,1	223	68,2	18.352	86,6
C. Fase específica										
Convocatoria ordinaria	18.516	82,9	2874,0	78,9	8.397	78,9	9.937	83,0	39.724	81,8
Convocatoria extraordinaria	8.973	84,7	1388,0	89,9	3.998	79,6	1.660	78,4	16.019	83,2
Total C	27.489	83,5	4.262	82,5	12.395	79,1	11.597	82,4	55.743	82,2
Total (A+B+C)	189.904	92,3	32.862	94,4	62.745	92,6	13.840	83,1	299.351	92,2

1. Solo incluye los titulados en Bachiller y Formación Profesional.

Fuente: «Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU)». Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

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 63,5 % procedía de centros públicos, el 21,1 % de centros privados no concertados, el 11,2 % de centros privados concertados y, por último, para el 4,2 % del alumnado restante no hay constancia de la naturaleza del centro de secundaria de procedencia (ver **figura D2.10.1**).

Figura D2.10.1'
Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2023. Distribución porcentual de estudiantes aprobados según la naturaleza del centro de procedencia, en España



1. Solo incluye los titulados en Bachiller y Formación Profesional.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la: «Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU)». Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). Ministerio de Universidades.

Resultados por Comunidades Autónomas^{406, 407}

En el año 2023 las Comunidades Autónomas que presentaron el porcentaje más alto de alumnas y alumnos aprobados respecto a los presentados en las Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2023 fueron País Vasco (97,1 %), Castilla y León (96,1 %), Navarra (95,9 %) y Aragón (95,6 %). La UNED (82,7 %) y Canarias (88,1 %) 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 (ver **figura D2.10.2**).

En la misma figura se observa que en España aprobó un 92,3 % de hombres y un 92,0 % de mujeres, lo que supuso una diferencia de 0,3 puntos porcentuales. Como casos más destacables en los que la diferencia fue superior a un punto porcentual, encontramos, con un valor más elevado en las mujeres, a la UNED (5,0), Galicia (1,4) y Canarias (1,4). En el caso contrario Murcia presentó una diferencia favorable a los hombres de 1,9 puntos y Andalucía y Asturias de 1,3.

Al tener en cuenta el centro de procedencia, en la **figura D2.10.3**, 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 el mayor número de aprobados procedía de centros públicos en todas las Comunidades Autónomas, salvo en el País Vasco.

Por otro lado, al considerar el porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados se observa que en todas las Comunidades Autónomas el valor fue igual o superior en la enseñanza privada (ya sea concertada o no concertada), salvo en Andalucía (ver **figura D2.10.4**).

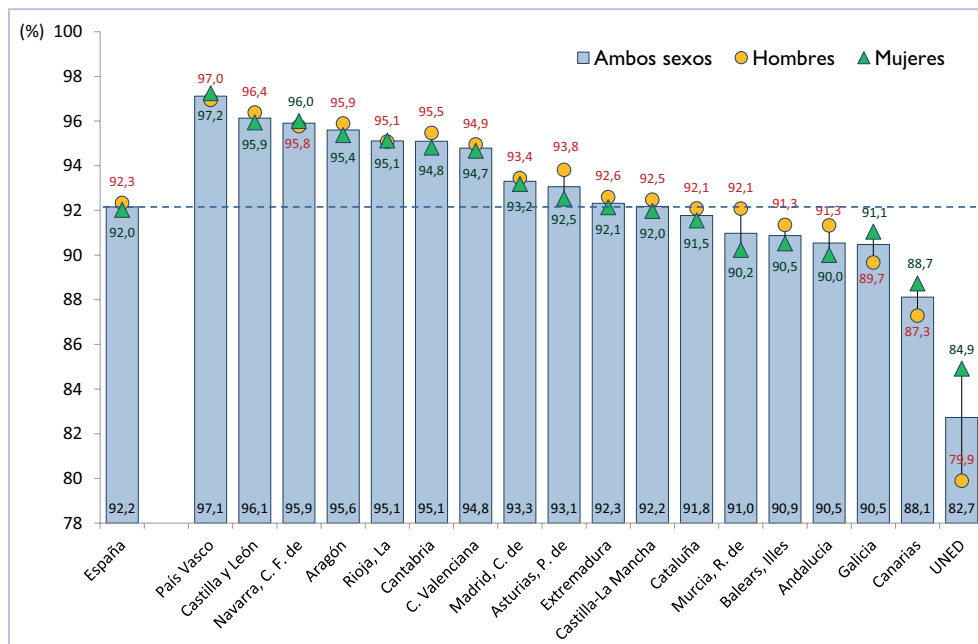
406. Las Ciudades Autónomas dependen de la Universidad de Granada.

407. En todas las Comunidades Autónomas las pruebas de la convocatoria extraordinaria se realizaron en los meses de junio o julio excepto en Cataluña que se llevaron a cabo en septiembre.



Figura D2.10.2

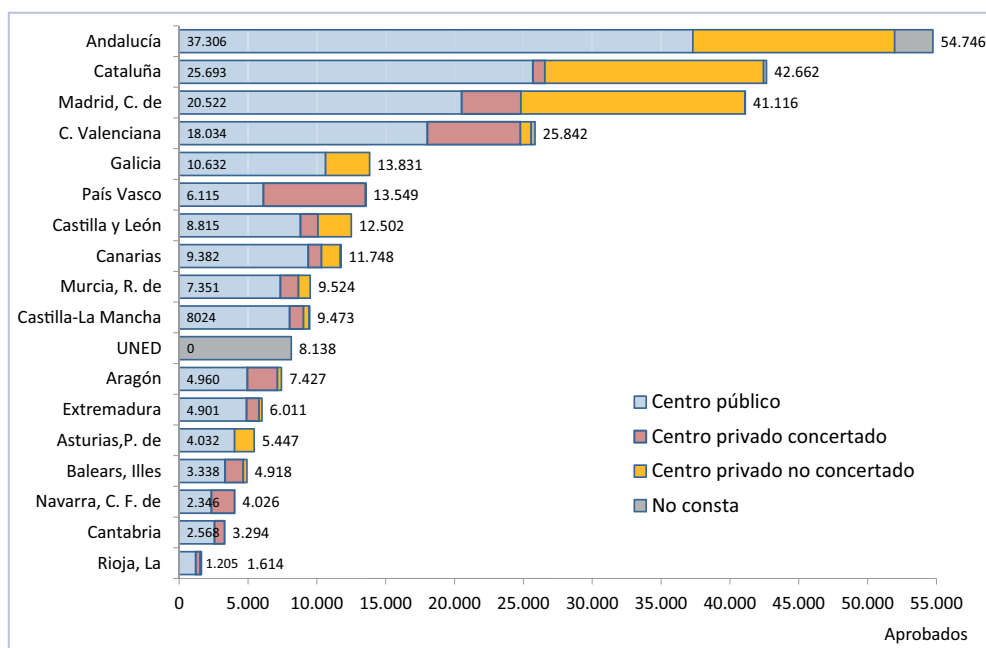
Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2023. Porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según el sexo, por Comunidades Autónomas



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la: «Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU)». Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

Figura D2.10.3¹

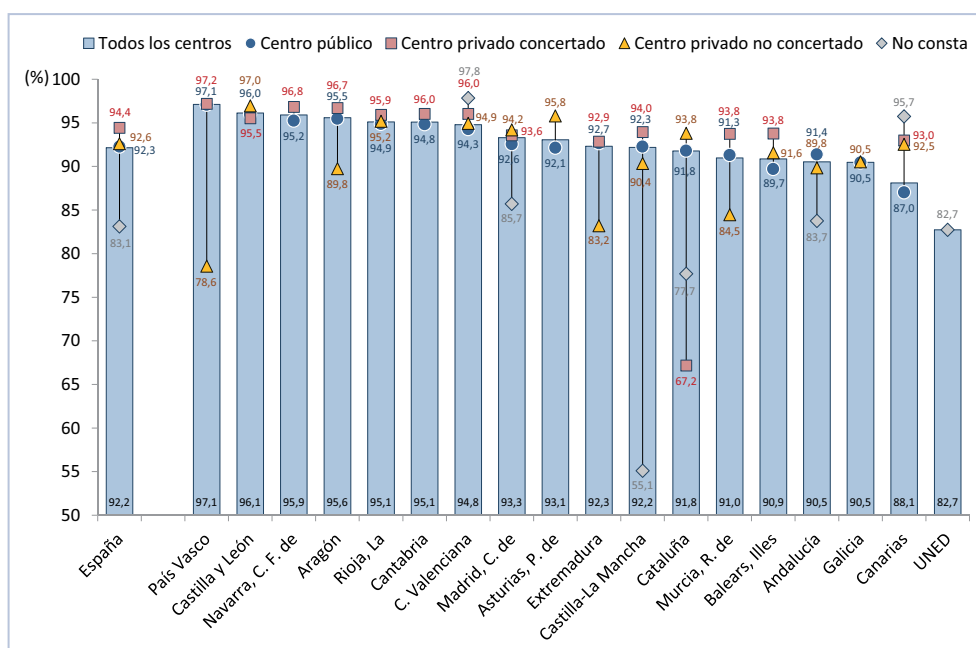
Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2023. Estudiantes aprobados, según la naturaleza del centro de procedencia, por Comunidades Autónomas



1. Solo incluye los titulados en Bachiller y Formación Profesional.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la: «Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU)». Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

Figura D2.10.4¹
Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2023. Porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según la naturaleza del centro de procedencia, por Comunidades Autónomas



1. Solo incluye los titulados en Bachiller y Formación Profesional.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la: «Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU)». Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

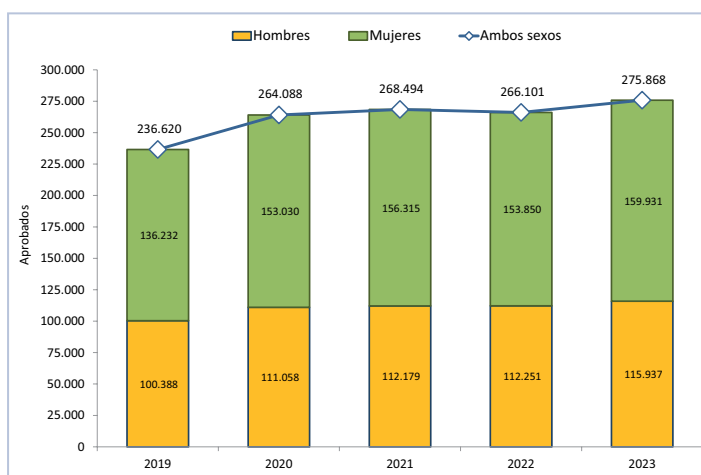
La evolución de los resultados

La **figura D2.10.5** muestra la evolución del número de estudiantes aprobados, según el sexo, en las Pruebas de Acceso a la Universidad generales en España, entre 2019 y 2023. En ella se aprecia una tendencia creciente a lo largo del periodo, que se intensifica el último año. La tendencia es creciente tanto en el caso de los hombres, como en el de las mujeres.

En la **figura D2.10.6** se representa la evolución del porcentaje de aprobados con respecto al número de estudiantes presentados⁴⁰⁸ desde el año 2019. En el periodo considerado, el porcentaje de aprobados de ambos sexos aumentó tanto para los hombres como para las mujeres. El año 2023 presenta resultados muy similares a los del año 2022.

Respecto a las diferencias entre hombres y mujeres, es significativo el hecho de que el año 2020 es el único en que las mujeres han obtenido un mejor resultado que los hombres en todo el periodo considerado. La diferencia en 2023 es de 0,3 puntos, algo superior al año anterior.

Figura D2.10.5
Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas. Evolución del número de estudiantes aprobados, según el sexo, en España. Años 2019 a 2023

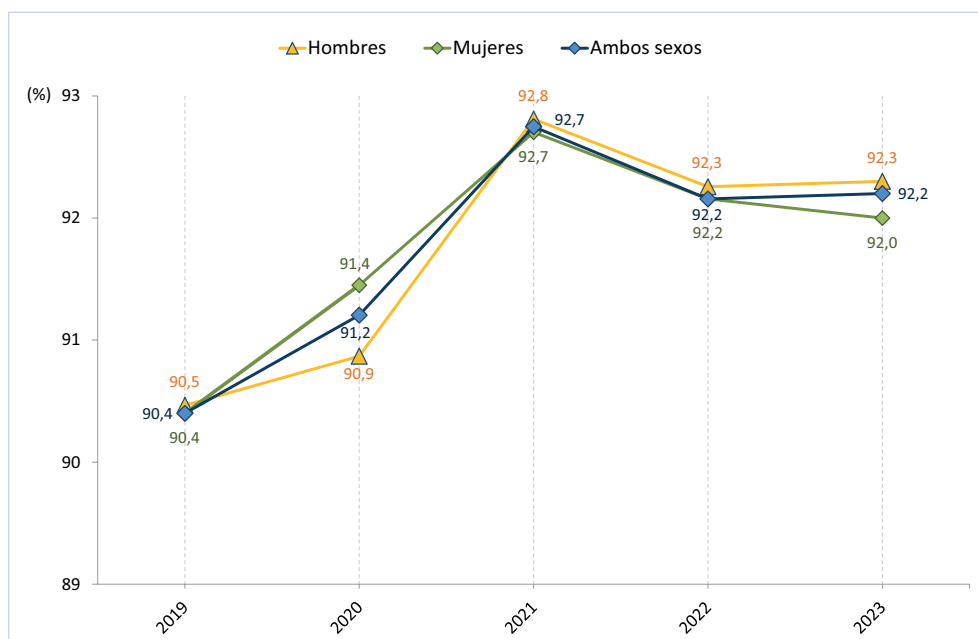


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la: «Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU)». Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

408. 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.

A
B
C
D
E
F

Figura D2.10.6
Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas. Evolución del porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según el sexo, en España. Años 2019 a 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la: «Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU)». Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). Ministerio de Universidades.

D2.11 Seguimiento de los graduados y graduadas en Formación Profesional

Seguimiento educativo posterior

La fuente de los datos para el desarrollo de este epígrafe es la «Estadística de seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional» del Ministerio de Educación y Formación Profesional, que tiene como objeto conocer los graduados y graduadas en Formación Profesional que continúan posteriormente en enseñanzas del sistema educativo, estudia las transiciones educativas y sirve de información complementaria para la «Estadística de Inserción Laboral de los Graduados en Formación Profesional».

Al estudiar la continuidad en el sistema educativo, es prioritario analizar los flujos entre los diferentes grados de Formación Profesional –especialmente del acceso desde la anterior FP Básica a la FP de Grado Medio y desde la FP de Grado Medio a la de grado superior– así como la continuidad de los graduados y graduadas de grado superior en la Educación Universitaria.

En este apartado se analiza el seguimiento educativo de los titulados en el curso 2019-2020 en los tres años siguientes a la finalización de estos estudios.

Seguimiento educativo posterior de los graduados y graduadas en Formación Profesional Básica

Las personas que finalizan un Ciclo Formativo de Formación Profesional Básica obtienen el título Profesional Básico correspondiente a las enseñanzas cursadas, que les permite el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio. También pueden obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, que da acceso a Bachillerato.

En el curso 2019-2020 hubo 20.998 titulados en Formación Profesional Básica (14.547 hombres y 6.451 mujeres); El 65,0 % se había matriculado en otra enseñanza al año siguiente, a los dos años el 51,7 % y pasados tres años el 33,9 % (ver **tabla D2.11.1**).

En la misma tabla se observa que un año después de graduarse, el 62,8 % de los titulados en FP Básica en 2019-2020 accedió a un Ciclos Formativos de Grado Medio y el 1,2 % comenzó Bachillerato. En el segundo año el porcentaje de los matriculados en FP de Grado Medio descendió al 49,6 % y en el tercer año este porcentaje disminuyó hasta el 23,1 %, pero un 9,2 % de los graduados y graduadas en FP Básica iniciaron un ciclo de FP de Grado Superior tres años más tarde.

El análisis de los datos por sexo, permite comprobar que no existieron diferencias significativas en la participación en el sistema educativo en los cursos posteriores. En el primer año se observa que el porcentaje de mujeres matriculadas (64,4 %) es prácticamente idéntico al de hombres (65,3 %). En el segundo y tercer año las cifras son favorables a las mujeres (ver **tabla D2.11.1**).

Tabla D2.11.1
Porcentaje de personas graduadas en Formación Profesional Básica en el curso 2019-2020 matriculados en años posteriores, por sexo y enseñanza

	FP Básica	FP Grado Medio	FP Grado Superior	Bachillerato	Otras enseñanzas	Total
A. Hombres						
1 año después	0,1	63,4	0,0	1,0	0,9	65,3
2 años después	0,1	49,0	0,1	0,9	0,9	50,9
3 años después	0,0	22,9	8,8	0,5	0,7	32,9
B. Mujeres						
1 año después	0,0	61,4	0,0	1,8	1,1	64,4
2 años después	0,1	50,9	0,2	1,4	1,0	53,5
3 años después	0,0	23,7	10,1	1,0	1,1	35,9
C. Ambos sexos						
1 año después	0,1	62,8	0,0	1,2	1,0	65,0
2 años después	0,1	49,6	0,1	1,0	0,9	51,7
3 años después	0,0	23,1	9,2	0,7	0,9	33,9

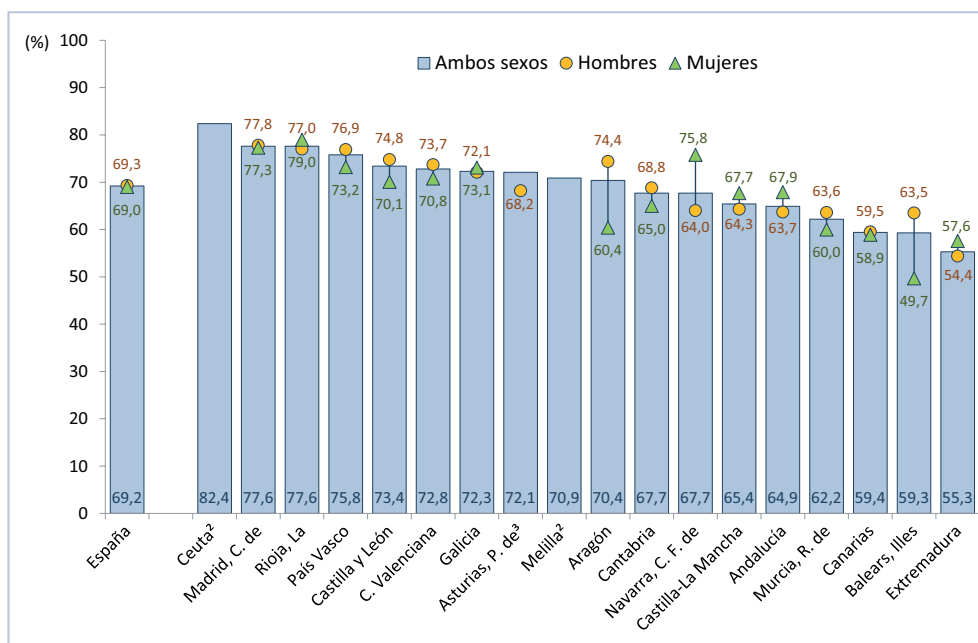
Fuente: «Estadística de seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La **figura D2.11.1** muestra que, en alguno de los tres años siguientes un 69,2 % de los titulados del curso 2019-2020 inició un Ciclo Formativo de Grado Medio, con unas cifras algo superiores para los hombres (69,3 %) que para las mujeres (69,0 %). Por Comunidades y Ciudades Autónomas el valor más alto correspondió a Ceuta (82,4 %), seguida de la Comunidad de Madrid y La Rioja (ambas 77,6 %) y del País Vasco (75,8 %). En el extremo opuesto se situó Extremadura (55,3 %), seguida de Illes Balears (59,3 %) y Canarias (59,4 %).

Por familias profesionales (ver **figura D2.11.2**), también existen diferencias en el porcentaje de graduados y graduadas que acceden a un Ciclo Formativo de Grado Medio en los tres años siguientes. Las familias con mayores porcentajes son «Artes gráficas» (78,2 %), «Informática y comunicaciones» (73,5 %), «Electricidad y electrónica» (73,4 %) y «Administración y gestión» (73,4 %). Los porcentajes más bajos correspondieron a la familia «Industrias alimentarias» (56,1 %) y «Agraria» (56,7 %).



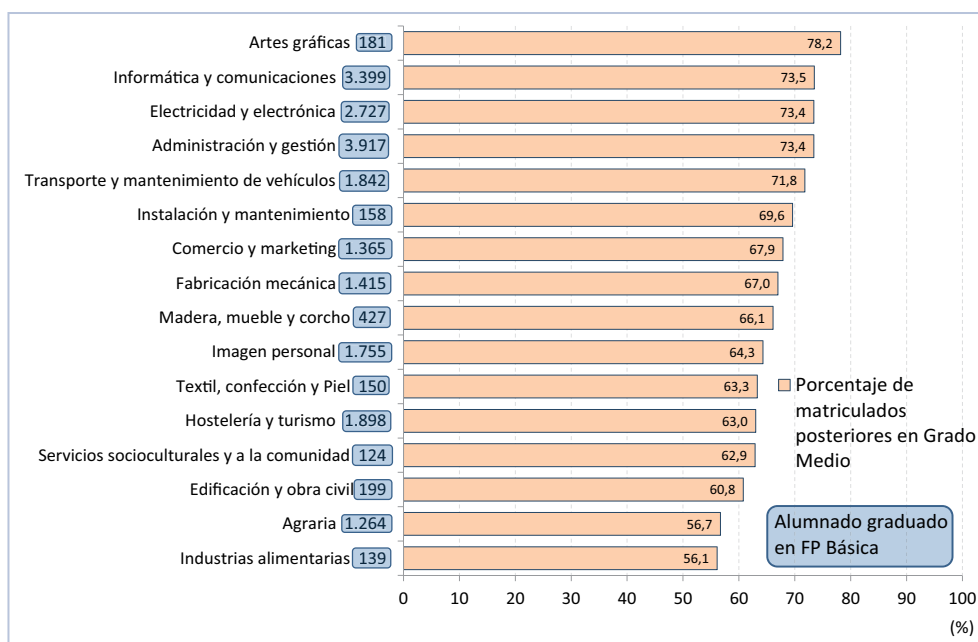
Figura D2.11.1^{1,2}
Porcentaje de personas graduadas en Formación Profesional Básica en el curso 2019-2020 que se matricula en Formación Profesional de Grado Medio en alguno de los tres años siguientes, por sexo



1. Cataluña no dispone de alumnado de FP Básica
2. Datos sin suficiente representatividad por sexo en Ceuta y Melilla.
3. Datos sin suficiente representatividad para las mujeres.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura D2.11.2¹
Porcentaje de personas graduadas en Formación Profesional Básica en el curso 2019-2020 que se matricula en Formación Profesional de Grado Medio en alguno de los tres años siguientes, por familias profesionales



1. Datos sin suficiente representatividad para algunas familias profesionales.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional». y de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Seguimiento educativo posterior de los graduados y graduadas en Formación Profesional de Grado Medio

Las personas que finalizan un Ciclo Formativo de Formación Profesional Grado Medio obtienen el título de Técnico correspondiente a las enseñanzas cursadas, que les permite el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Superior.

En el curso 2019-2020, el número de graduados y graduadas en Formación Profesional de Grado Medio en condiciones de solicitar el título de Técnico ascendió a 106.604 personas (55.638 hombres y 50.996 mujeres). El 51,8 % se había matriculado en otra enseñanza al año siguiente, el 51,0 % a los dos años y el 29,5 % pasados tres años (ver **tabla D2.11.2**).

Al curso siguiente de graduarse, el 47,0 % había accedido a un Ciclo Formativo de Grado Superior y el 3,2 % había iniciado otro de Grado Medio. Al segundo curso los porcentajes se mantuvieron siendo un 46,2 % los que se matricularon en un Ciclo de Formación Profesional de Grado Superior. Al tercer año este porcentaje descendió hasta el 20,8 %. En este tercer año el porcentaje de titulados que se matriculó en enseñanzas universitarias alcanzó el 5,3 %.

En la misma tabla se aprecia que en el primer año la matrícula en estudios fue 11,9 puntos porcentuales mayor en los hombres (57,5 %) que en las mujeres (45,6 %). Esta diferencia puede estar fundamentada en los 11,6 puntos de diferencia existente en la matrícula en Ciclos de FP de Grado Superior (50,3 % hombres y 40,5 % mujeres). En los años siguientes los porcentajes de matrícula en Ciclos de Grado Superior de hombres y mujeres se han ido aproximando, reduciéndose a 8,9 puntos de diferencia en el segundo año y 2,5 en el tercero. Tres años después, el 6,4 % de las mujeres cursó estudios universitarios frente al 4,4 % de los hombres.

Tabla D2.11.2

Porcentaje de personas graduadas en Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en el curso 2019-2020 matriculados en años posteriores, por sexo y enseñanza

	FP Grado Medio	FP Grado Superior	Bachillerato	Enseñanzas universitarias	Otras enseñanzas	Total
A. Hombres						
1 año después	3,2	53,0	0,4	0,2	0,6	57,5
2 años después	2,8	51,1	0,3	0,4	0,5	55,2
3 años después	1,9	23,5	0,2	4,4	0,7	30,7
B. Mujeres						
1 año después	3,1	40,5	0,7	0,4	0,9	45,6
2 años después	3,6	40,9	0,5	0,6	0,7	46,3
3 años después	2,5	17,9	0,3	6,4	1,1	28,2
C. Ambos sexos						
1 año después	3,2	47,0	0,5	0,3	0,8	51,8
2 años después	3,2	46,2	0,4	0,5	0,6	51,0
3 años después	2,2	20,8	0,3	5,3	0,9	29,5

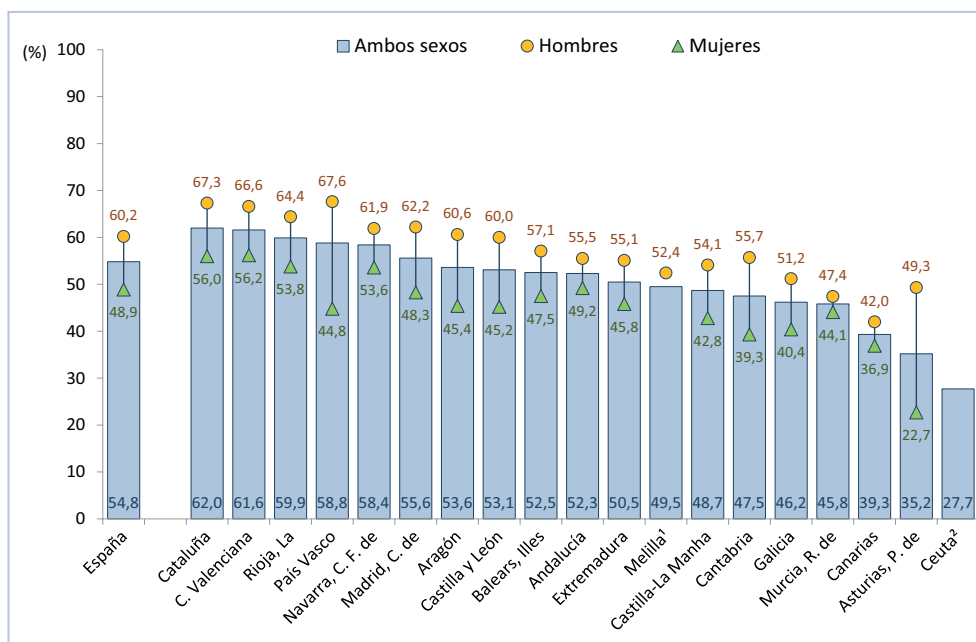
Fuente: «Estadística de seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La **figura D2.11.3** muestra que, en alguno de los tres años siguientes, un 54,8 % de las personas tituladas del curso 2019-2020 iniciaron un Ciclo Formativo de Grado Superior, siendo este porcentaje 11,3 puntos porcentuales más elevado para los hombres (60,2 %) que para las mujeres (48,9 %). Existen diferencias significativas, entre las Comunidades Autónomas con valores más altos –Cataluña (62,0 %), Comunitat Valenciana (61,6 %) y La Rioja (59,9 %)– y entre las Comunidades y Ciudades Autónomas con menores porcentajes –Ceuta

(27,7 %), Principado de Asturias (35,2 %) y Canarias (39,3 %)—. En todas las regiones el porcentaje de hombres fue superior al de las mujeres, aunque esta diferencia varía, presentando las mayores diferencias Asturias (26,6), País Vasco (22,8 puntos), Cantabria (16,4) y Aragón (15,2), y las menores diferencias en la Región de Murcia (3,3), Canarias (5,1) y Andalucía (6,3).

Figura D2.11.3

Porcentaje de personas graduadas en Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en el curso 2019-2020 que se matricula en Formación Profesional de Grado Superior en alguno de los tres años siguientes, por sexo



1. Datos sin suficiente representatividad para las mujeres.
2. Datos sin suficiente representatividad en la desagregación por sexo.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Al analizar los datos por familias profesionales, también se encuentran diferencias en el porcentaje de graduados y graduadas que acceden a un Ciclo de Grado Superior en los tres años siguientes, duplicando e, incluso, casi triplicando los valores máximos a los mínimos. Con el valor más alto destaca la familia de «Informática y comunicaciones» (80,2 %), seguida de «Imagen y sonido» (79,0 %), «Actividades físicas y deportivas» (76,3 %) y «Química» (74,9 %). Con los valores más reducidos se encuentran las familias de «Seguridad y medioambiente» (32,2 %) y «Sanidad» (32,3 %) (ver **figura D2.11.4**).

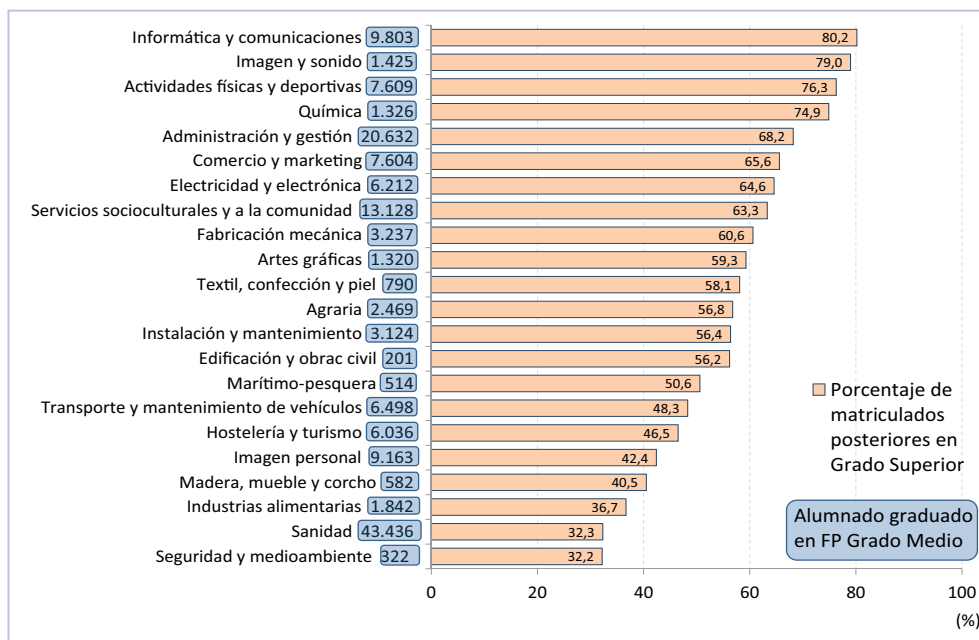
Seguimiento educativo posterior de los graduados y graduadas en Formación Profesional de grado superior

Las personas que finalizan un Ciclo Formativo de Formación Profesional de Grado Superior obtienen el título de Técnico Superior correspondiente a las enseñanzas cursadas, que les permite el acceso a la educación universitaria.

En el curso 2019-2020, hubo 126.817 graduados y graduadas en FP de Grado Superior (62.573 hombres y 64.244 mujeres). Al año siguiente, el 34,0 % se había matriculado en otra enseñanza; a los dos años el 34,3 % y pasados tres años el 30,3 % (ver **tabla D2.11.3**).

Considerando la situación de los graduados y graduadas en FP de Grado Superior de la cohorte 2019-2020 al curso siguiente, se observa que un 20,9 % cursó educación universitaria y el 9,9 % continuó en otro Ciclo de FP de Grado Superior. En el segundo año tras la graduación se incrementó la matrícula en enseñanzas universitarias (22,6 %) y decreció la matrícula en otros Ciclos de Grado Superior (8,7 %). Al tercer año el porcentaje apenas varió, manteniéndose la matrícula universitaria (22,5 %) y descendiendo 3,4 puntos la matrícula en FP de Grado Superior (5,3 %).

Figura D2.11.4¹
Porcentaje de personas graduadas en Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en el curso 2019-2020 que se matricula en Formación Profesional de Grado Superior en alguno de los tres años siguientes, por familias profesionales



1. Datos sin suficiente representatividad para algunas familias profesionales.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional», y de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Asimismo, en la **tabla D2.11.3** se observa una mayor continuidad en el sistema educativo de las graduadas, siendo su participación mayor que la de los hombres el primer año (37,5 % frente al 30,4 %). Las mujeres optaron en mayor proporción por continuar en estudios universitarios (25,0 % mujeres y 16,6 % hombres), mientras que el porcentaje de hombres (10,9 %) que siguieron en otro Ciclo de Grado Superior fue más elevado que el de las mujeres (8,8 %). En el segundo año, el porcentaje de matriculación en estudios universitarios de las mujeres se incrementó 2,4 puntos (27,4 %) y el de hombres en 1,1 (17,7 %). En el tercer año la matrícula de las mujeres en enseñanzas universitarias (27,7 %) superó en 10,6 puntos a la de los hombres (17,1 %).

En la **figura D2.11.5** se observa que el 27,6 % de los titulados en el curso 2019-2020 en FP de Grado Superior iniciaron estudios universitarios, en alguno de los tres años siguientes, siendo este porcentaje 10,7 puntos porcentuales superior para las mujeres (32,8 %) que para los hombres (22,1 %). Al analizar los datos por Comunidades y Ciudades Autónomas, se encuentran diferencias significativas, duplicando casi los valores de las regiones con cifras más altas –Illes Balears (37,3 %), Cataluña (33,6 %) y Ceuta (31,9 %)– a las que obtuvieron cifras más bajas –País Vasco (18,6 %), Cantabria (18,9 %) y Castilla-La Mancha (19,1 %)–.

En todas las Comunidades Autónomas el porcentaje de mujeres graduadas en FP de Grado Superior que se matricularon en enseñanzas universitarias en alguno de los tres cursos siguientes fue superior al de los hombres, presentando las mayores diferencias la Comunidad Foral de Navarra (17,4 puntos porcentuales), La Rioja e Illes Balears (ambas 14,4). Por otro lado, las diferencias fueron reducidas en la Región de Murcia (5,5) y Castilla -La Mancha (6,1).

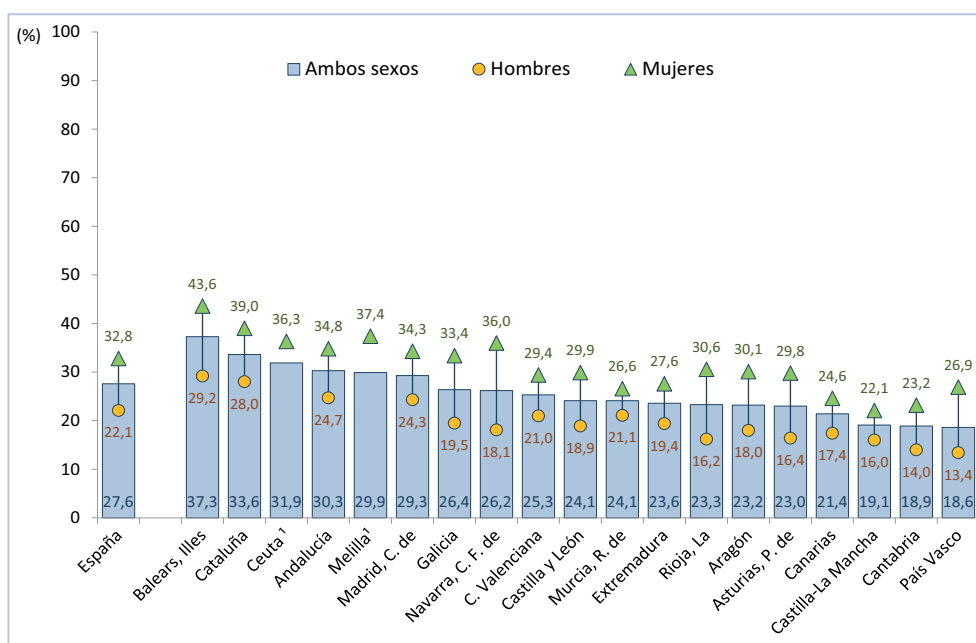
Existen también diferencias por familias profesionales en el porcentaje de graduados y graduadas que cursan enseñanzas universitarias en alguno de los tres años siguientes (ver **figura D2.11.6**), destacando con los valores más altos las familias de «Servicios socioculturales y a la comunidad» (46,6 %), «Actividades físicas y deportivas» (42,3 %) y «Sanidad» (33,9 %). Aquí cabría destacar que «Sanidad» aparece en este caso en un lugar destacado en el acceso desde Grado Superior a la educación universitaria y hasta este momento era la familia con segundo menor acceso desde grado medio a superior. Las familias con menores porcentajes de acceso de sus graduados y graduadas a estudios universitarios fueron «Transporte y mantenimiento de vehículos» (11,1 %), «Imagen personal» (11,7 %) y «Textil, confección y piel» (12,0 %).

Tabla D2.11.3
Porcentaje de personas graduadas en Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en el curso 2018-2019 matriculados en años posteriores, por sexo y enseñanza

	FP Grado Medio	FP Grado Superior	Curso especialización Grado Superior	Bachillerato	Enseñanzas universitarias	Otras enseñanzas	Total
A. Hombres							
1 año después	0,6	10,9	0,4	0,1	16,6	1,7	30,4
2 años después	0,7	9,3	0,3	0,0	17,7	1,4	29,5
3 años después	0,5	5,5	0,4	0,0	17,1	1,2	24,7
B. Mujeres							
1 año después	1,1	8,8	0,1	0,1	25,0	2,4	37,5
2 años después	1,5	8,1	0,1	0,0	27,4	1,8	39,0
3 años después	1,2	5,2	0,1	0,0	27,7	1,6	35,8
C. Ambos sexos							
1 año después	0,9	9,9	0,3	0,1	20,9	2,1	34,0
2 años después	1,1	8,7	0,2	0,0	22,6	1,6	34,3
3 años después	0,9	5,3	0,2	0,0	22,5	1,4	30,3

Fuente: «Estadística de seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

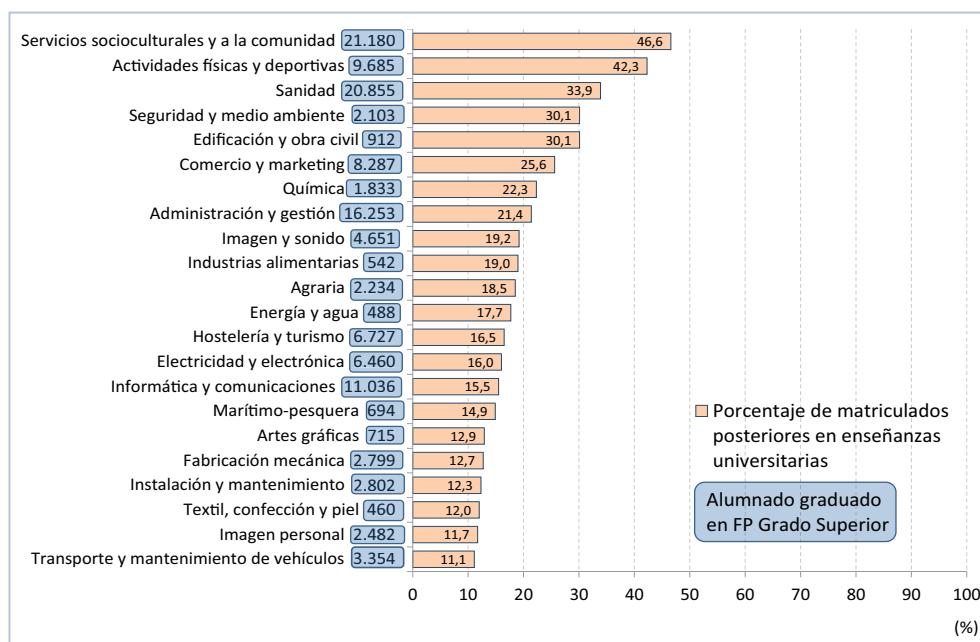
Figura D2.11.5
Porcentaje de personas graduadas en Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en el curso 2019-2020 que se matricula en enseñanzas universitarias en alguno de los tres años siguientes, por sexo



1. Datos sin suficiente representatividad para los hombres.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura D2.11.6¹
Porcentaje de personas graduadas en Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en el curso 2019-2020 que se matricula en enseñanzas universitarias en alguno de los tres años siguientes, por familias profesionales



1. Datos sin suficiente representatividad para algunas familias profesionales.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional», y de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Seguimiento en la inserción laboral

El estudio de las transiciones del alumnado dentro del sistema educativo, especialmente tras alcanzar la edad de finalización de la escolarización obligatoria, así como su inserción laboral una vez se abandona el sistema educativo, ha sido un área de especial relevancia, a nivel nacional y europeo, donde el estudio de la empleabilidad de los graduados y graduadas del sistema educativo-formativo es un tema clave. Por esta razón en el marco de la Estrategia Educación y Formación 2020 se estableció como objetivo la mejora de la empleabilidad de las personas graduadas recientes, fijándose un indicador de seguimiento (tasa de empleo de los graduados y graduadas recientes entre 20 y 34 años) y un punto de referencia asociado.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional estableció un convenio de colaboración con la Tesorería General de la Seguridad Social para el desarrollo de sistemas que permitan realizar un seguimiento de la evolución del alumnado y su situación una vez finalizadas las distintas enseñanzas. Los resultados de este trabajo iniciado en el año 2020 dieron lugar a la operación anual «Estadística de inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional». Esta operación en el ámbito de la Formación Profesional se completa con la otra operación anual también iniciada en 2020 denominada «Estadística de seguimiento educativo posterior de los Graduados en FP» analizada anteriormente. Estas operaciones estadísticas se completan con la estadística de «Inserción laboral de egresados universitarios» del Ministerio de Universidades.

En este apartado se analiza la inserción laboral de los titulados en el curso 2018-2019 en los tres años siguientes a la finalización de los estudios de Formación Profesional correspondientes.

A
B
C
D
E
F

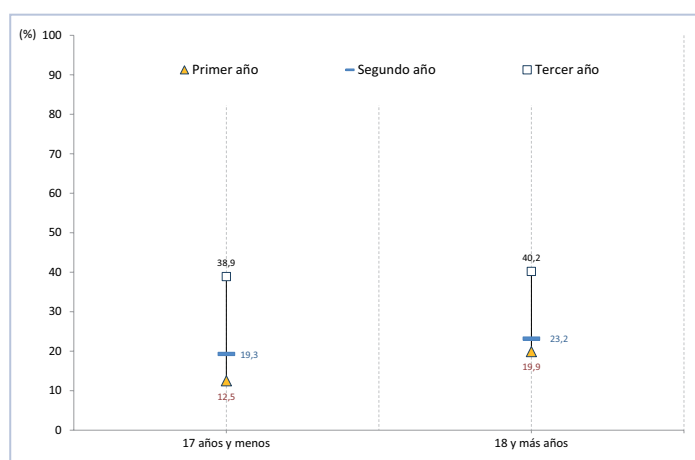
Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica

La tasa de afiliación media de los personas graduadas en Formación Profesional Básica en el curso 2018-2019 se ha ido incrementando según han transcurrido los años desde su graduación. El primer año alcanzó la cifra del 15,0 %. En el segundo año se aumentó la tasa de afiliación media en 5,6 puntos y en el tercero 18,7 puntos, hasta alcanzar el 39,3 % (ver **tabla D2.11.4**).

En la misma tabla se observa una mayor tasa de afiliación media para los hombres que para las mujeres: el primer año fue del 16,3 % para los hombres y del 12,1 % para las mujeres, y la diferencia fue incrementándose en los años posteriores hasta llegar a 9,5 puntos porcentuales a favor de los hombres en el tercer año (en la comparación entre ambos sexos se ha de tener en cuenta que el colectivo de hombres graduados es mayor que el de mujeres. En las personas graduadas en FP Básica del curso 2018-2019, los hombres representan el 69,9 % y las mujeres el 30,1 % restante).

En la **figura D2.11.7** podemos observar que, pese a que las edades de los graduados y graduadas en esta enseñanza son muy similares, existe una diferencia en la tasa de afiliación media entre los que titularon con 17 años y menos y los que lo hicieron con 18 o más años –7,4 puntos en el primer año y 3,9 puntos en el segundo–. Esta diferencia se redujo a 1,3 puntos en el tercer año.

Figura D2.11.7
Personas graduadas en Formación Profesional Básica. Tasa de afiliación media, por edad. Cohorte 2018-2019



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de la inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

hículos» (21,3 %), «Madera, mueble y corcho» y «Hostelería y turismo» (ambas con 18,7 %). En el tercer año, se produjeron incrementos significativos en todas las familias, ocupando la primera posición «Transporte y mantenimiento de vehículos» (50,3 %), seguida de «Fabricación mecánica» que también superó el 45 % al alcanzar el 48,8 %. Por el contrario, las tasas más bajas correspondieron a «Informática y comunicaciones» y a «Administración y gestión» en cualquiera de los tres años. Al estudiar estos datos se ha de tener en cuenta el porcentaje de graduados y graduadas en FP Básica que siguen estudiando en cada familia (ver apartado anterior).

Tabla D2.11.4

Personas graduadas en Formación Profesional Básica. Tasa de afiliación media, por sexo. Cohorte 2018-2019

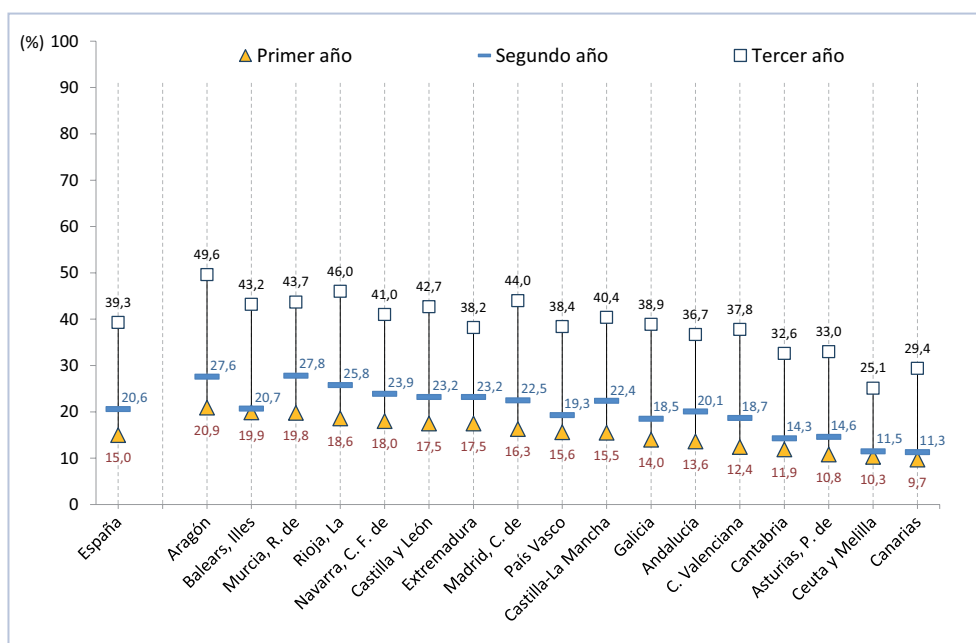
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Primer año	16,3	12,1	15,0
Segundo año	23,0	15,2	20,6
Tercer año	42,2	32,7	39,3

Fuente: «Estadística de la inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La **figura D2.11.8** muestra las tasas de afiliación media de los graduados y graduadas en FP Básica en 2018-2019 por Comunidades y Ciudades Autónomas y periodo transcurrido desde la graduación, hasta el tercer año, ordenadas por los valores del primer año. Las cifras más altas en el primer año corresponden a Aragón (20,9 %), Illes Balears (19,9 %), Murcia (19,8 %) y La Rioja (18,6 %); en el tercer año el valor más alto continuó siendo el de Aragón (49,6 %), seguida de La Rioja (46,0 %) y la Comunidad de Madrid (44,0 %). Los valores mas bajos corresponden a las Ciudades Autónomas y a Canarias.

Por familia profesional, las tasas de afiliación media de la cohorte de las personas graduadas de FP Básica 2018-2019 (ver **figura D2.11.9**), en el primer año tras su graduación, no superaron el 25 %, aproximándose a este porcentaje «Transporte y mantenimiento de ve-

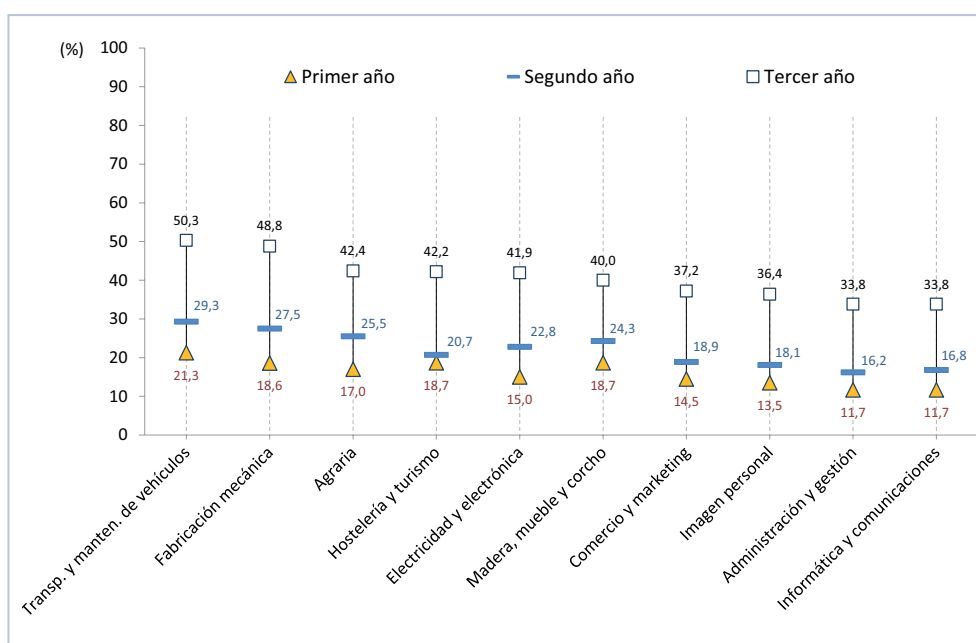
Figura D2.11.8¹
Personas graduadas en Formación Profesional Básica. Tasa de afiliación media, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Cohorte 2018-2019



1. Cataluña no dispone de alumnado de FP Básica.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de la inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura D2.11.9¹
Personas graduadas en Formación Profesional Básica. Tasa de afiliación media, por familias profesionales. Cohorte 2018-2019



1. Aparecen únicamente aquellas familias para las que la información es representativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de la inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Afiliación por cuenta ajena con contrato indefinido

En la **tabla D2.11.5** se muestra el porcentaje de afiliados por cuenta ajena con contrato indefinido de las personas graduadas de Ciclos Formativos de FP Básica. Se observa que, para la cohorte 2017-2018, el 22,2 % de los afiliados por cuenta ajena contó con un contrato indefinido, el primer año tras la graduación, siendo prácticamente iguales los porcentajes para el segundo y el tercer año.

Al realizar el análisis por sexo, se observa que los porcentajes de mujeres afiliadas por cuenta ajena con contrato indefinido son siempre superiores el primer año a los de los hombres, aunque en los años posteriores se han ido igualando, incluso en el tercer año para dos de las cohortes disponibles, el porcentaje de los hombres fue algo mayor.

Tabla D2.11.5

Personas graduadas en Formación Profesional Básica. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta ajena con contrato indefinido, por sexo. Cohortes 2017-2018 a 2020-2021

	Hombres			Mujeres			Ambos sexos		
	Primer año	Segundo año	Tercer año	Primer año	Segundo año	Tercer año	Primer año	Segundo año	Tercer año
2017-2018	21,5	22,2	22,4	24,1	23,0	21,5	22,2	22,4	22,1
2018-2019	22,4	26,2	37,1	24,7	25,9	37,4	23,0	26,1	37,2
2019-2020	20,2	34,3	56,6	22,0	37,5	56,5	20,5	35,2	56,6
2020-2021	33,7	57,9	–	38,1	59,3	–	34,9	58,3	–

–. Dato no disponible.

Fuente: «Estadística de la inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Afiliación por cuenta propia

En la **tabla D2.11.6** se ofrece el porcentaje de graduados y graduadas de Ciclos Formativos de FP Básica afiliados por cuenta propia. El primer año tras la graduación varió entre el 6,5 % del curso 2019-2020 y el 4,0 % para las personas graduadas del curso 2017-2018. Estos porcentajes se incrementaron ligeramente el segundo año tras la graduación, excepto en el curso 2019-2020.

Por sexo, el porcentaje de hombres afiliados por cuenta propia superó al de mujeres: para la cohorte 2017-2018 sus porcentajes respectivos fueron del 4,5 % y del 2,6 % en el primer año y del 6,6 % y del 5,0 % en el tercer año.

Tabla D2.11.6

Personas graduadas en Formación Profesional Básica. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta propia, por sexo. Cohortes 2017-2018 a 2020-2021

	Hombres			Mujeres			Ambos sexos		
	Primer año	Segundo año	Tercer año	Primer año	Segundo año	Tercer año	Primer año	Segundo año	Tercer año
2017-2018	4,5	5,4	6,6	2,6	4,0	5,0	4,0	5,0	6,2
2018-2019	4,8	6,9	5,9	3,2	6,3	3,5	4,4	6,7	5,3
2019-2020	6,5	6,0	6,0	6,4	4,0	3,7	6,5	5,5	5,4
2020-2021	5,2	5,5	–	3,1	3,1	–	4,7	4,8	–

–. Dato no disponible.

Fuente: «Estadística de la inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio

La tasa de afiliación media de los graduados y graduadas en Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en el curso 2018-2019 se fue incrementando según transcurrían los años desde su graduación. El primer año alcanzó la cifra del 36,6 %. En el segundo año se incrementó la tasa de afiliación media en 4,3 puntos porcentuales y en el tercero en otros 17,1 puntos alcanzando el valor del 58,0 % (ver **tabla D2.11.7**).

Sabiendo que el porcentaje de alumnado de Formación Profesional matriculado en FP Dual es muy inferior frente al matriculado en FP no Dual (ver **tabla D1.1.2**), los datos apuntan a mayores tasas de afiliación media en los titulados en FP Dual. En el primer año la tasa fue 5,2 puntos superior al de los graduados y graduadas en FP no Dual. Esta diferencia se mantuvo estable el segundo y tercer año.

Tabla D2.11.7
Personas graduadas en Ciclos Formativo de FP de Grado Medio. Tasa de afiliación media, por sexo y modalidad. Cohorte 2018-2019

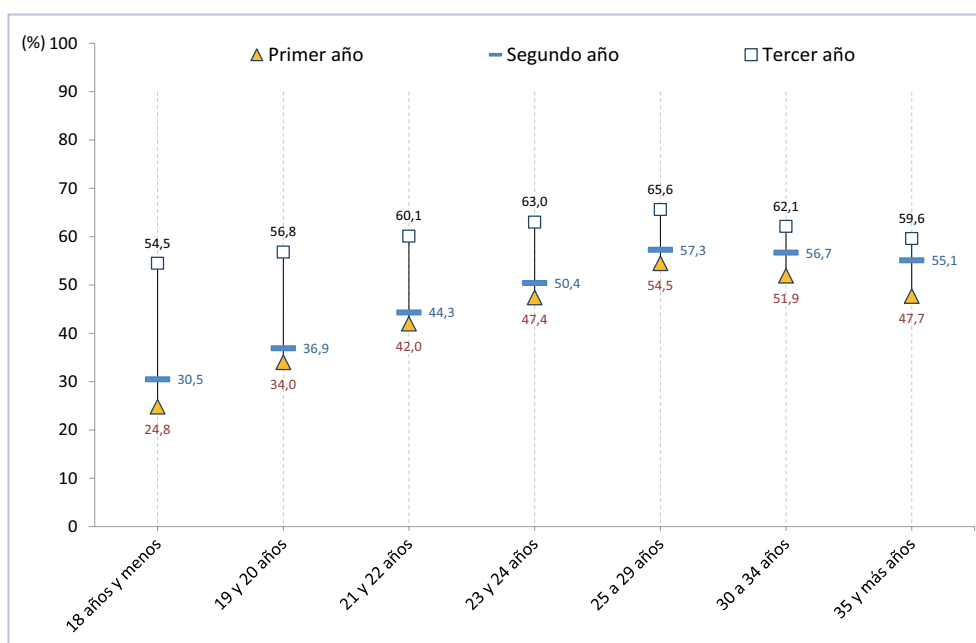
	Hombres			Mujeres			Ambos sexos		
	Dual	No dual	Total	Dual	No dual	Total	Dual	No dual	Total
Primer año	42,3	33,7	34,0	40,4	39,3	39,4	41,6	36,4	36,6
Segundo año	49,5	39,0	39,4	40,5	42,7	42,6	45,9	40,7	40,9
Tercer año	66,1	57,4	57,8	59,8	58,2	58,2	63,6	57,8	58,0

Fuente: «Estadística de la inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En la misma tabla se observa una mayor tasa de afiliación media para las mujeres que para los hombres, en los tres años (+5,4, +3,2 y +0,4 puntos, respectivamente).

En el **figura D2.11.10** se muestra la evolución de las tasas de afiliación media de la cohorte de personas graduadas en Ciclos Formativos de Grado Medio del curso 2018-2019 hasta los tres años posteriores a la titulación, por grupo de edad. Se observa que la tasa de afiliación se incrementa con la edad hasta los 29 años. Asimismo, se observa que la situación de desventaja de la que parten los titulados más jóvenes tiende a mantenerse en el corto plazo. Las diferencias se atenúan según avanza la edad de los titulados.

Figura D2.11.10
Personas graduadas en Ciclos formativo de FP de Grado Medio. Tasa de afiliación media, por edad. Cohorte 2018-2019



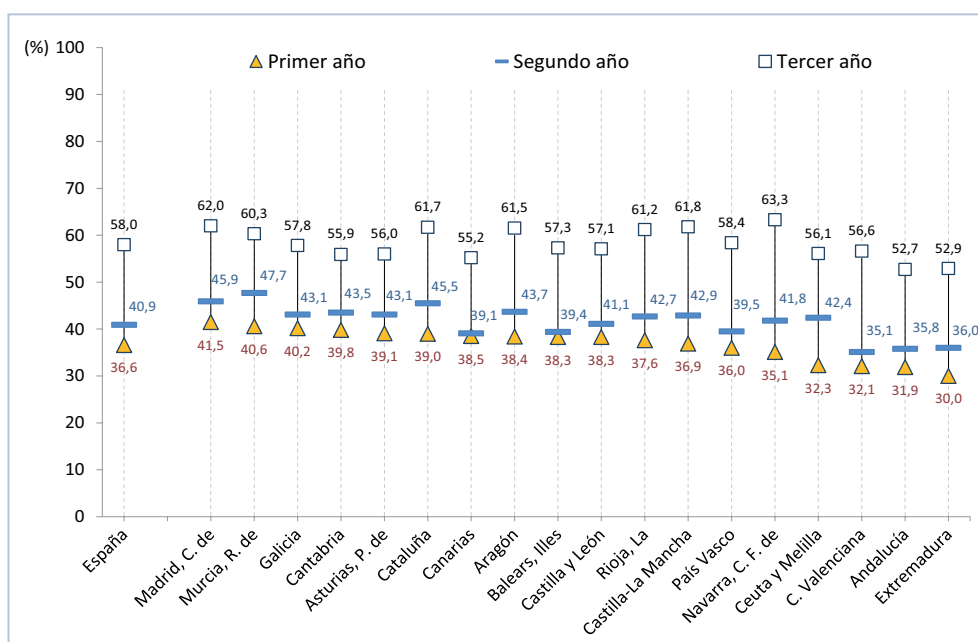
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de la inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

En la figura también se puede observar la mejora en la inserción laboral al pasar de un año a dos años tras la graduación; se produjo un incremento en todos los grupos de edad, especialmente en la población que se graduó con 18 años o menos (+5,7 puntos porcentuales). Entre dos y tres años el aumento también fue mayor en los grupos de edad más jóvenes (incremento de 24,0 puntos porcentuales para los que titulan con 18 años y menos y de 19,9 en los graduados y graduadas de 19 y 20 años, frente al 4,5 para el grupo de edad de 35 años o más).

Por Comunidades y Ciudades Autónomas (ver **figura D2.11.11**), el porcentaje más alto de la tasa de afiliación media tras el primer año correspondió a la Comunidad de Madrid (41,5 %), seguida de Murcia (40,6 %) y Galicia (40,2 %). En el segundo año destacó el incremento que se produjo en Ceuta y Melilla (+10,1 puntos porcentuales). En el tercer año también se produjeron aumentos muy significativos, destacando los producidos en la Comunitat Valenciana y Navarra (+21,5 puntos porcentuales ambas). Los porcentajes más elevados en el tercer año correspondieron a Navarra (63,3 %) y Madrid (62,0 %).

Figura D2.11.11
Personas graduadas en Ciclos formativos de FP de Grado Medio. Tasa de afiliación media, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Cohorte 2018-2019



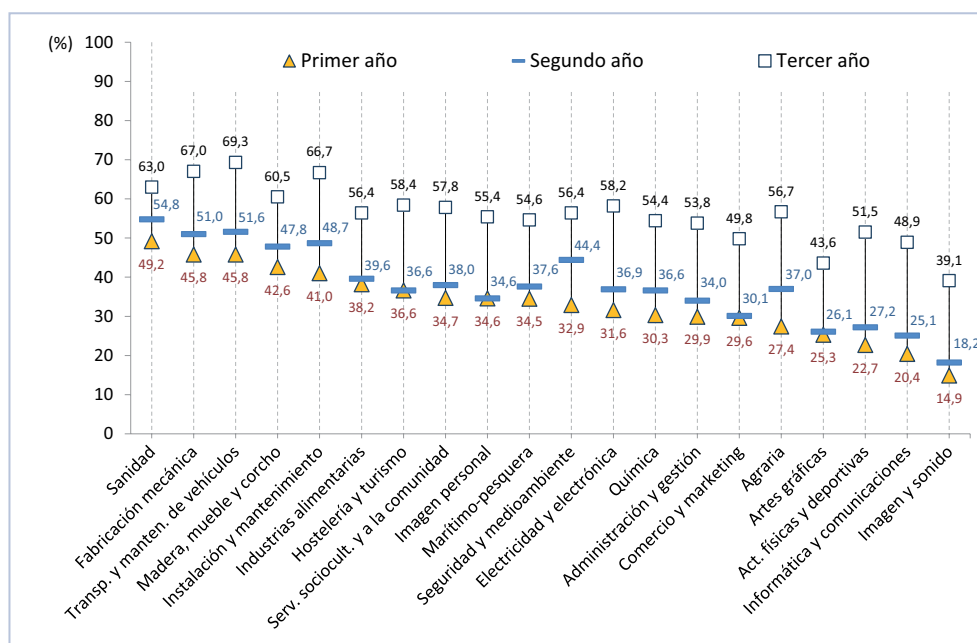
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de la inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La **figura D2.11.12** representa la inserción laboral por familias profesionales para la cohorte 2018-2019. En el primer año, los valores más altos de las tasas de afiliación media se observan en «Sanidad» (49,2 %), seguida de «Fabricación mecánica» (45,8 %) y «Transporte y mantenimiento de vehículos» (45,8 %). En los años posteriores, destacó el crecimiento en inserción laboral de la familia «Transporte y mantenimiento de vehículos» que el tercer año alcanzó el 69,3 %. En el extremo opuesto se situaron «Imagen y sonido» (39,1 %) y «Artes gráficas» (43,6 %) con la menor afiliación ese tercer año. Estos resultados estuvieron posiblemente condicionados por la proporción de titulados que continuaron sus estudios posteriormente.

Afiliación por cuenta ajena con contrato indefinido

La **tabla D2.11.8** muestra la evolución del porcentaje de graduados y graduadas de Ciclos Formativos de Grado Medio afiliados por cuenta ajena con contrato indefinido en los tres primeros años tras su graduación. A partir de la cohorte 2016-2017, se produjo un incremento del porcentaje de afiliados con contrato indefinido entre el primer año después de la graduación y el segundo año, tendencia que no se mantiene al pasar al

Figura D2.11.12¹
Personas graduadas en Ciclos Formativos de FP de Grado Medio. Tasa de afiliación media, por familias profesionales. Cohorte 2018-2019



1. Aparecen únicamente aquellas familias para las que la información es representativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de la inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

tercer año. Esta tendencia se truncó, posiblemente, por el efecto de la pandemia en el mercado laboral: para la cohorte 2016-2017 en el tercer año, se produjo un descenso de 4,3 puntos porcentuales con respecto al segundo año, para la cohorte 2017-2018 la disminución fue de 1,9 puntos porcentuales, situación que se revierte desde la cohorte 2018-2019.

Por sexo se observa que, los porcentajes de hombres afiliados por cuenta ajena con contrato indefinido fueron superiores a los de las mujeres y esta situación se mantuvo en los tres años estudiados tras la graduación. Por ejemplo, para la cohorte de 2018-2019 existió una diferencia favorable a los hombres de 3,9 puntos el primer año, 7,1 puntos el segundo año y 8,1 el tercer año.

Tabla D2.11.8
Personas graduadas en Ciclos Formativos de FP de Grado Medio. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta ajena con contrato indefinido, por sexo. Cohortes 2015-2016 a 2020-2021

	Hombres			Mujeres			Ambos sexos		
	Primer año	Segundo año	Tercer año	Primer año	Segundo año	Tercer año	Primer año	Segundo año	Tercer año
2015-2016	26,2	31,9	32,7	23,1	28,5	28,5	24,6	30,1	30,6
2016-2017	24,5	28,1	24,5	22,5	25,6	20,5	23,5	26,8	22,5
2017-2018	26,1	29,6	29,0	22,8	24,7	21,6	24,4	27,1	25,2
2018-2019	25,8	32,4	39,7	21,9	25,3	31,6	23,8	28,6	35,5
2019-2020	26,2	38,3	51,6	18,1	29,4	39,3	21,8	33,6	45,3
2020-2021	33,2	54,3	–	27,5	42,5	–	30,2	48,2	–

–. Dato no disponible.

Fuente: «Estadística de la inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Afiliación por cuenta propia

En la **tabla D2.11.9** se muestra la evolución de los datos de afiliación por cuenta propia de los graduados y graduadas de Ciclos Formativos De Grado Medio. A corto plazo, en el primer año tras la graduación, el porcentaje se situó en el 2,9 % para la cohorte 2015-2016, aumentando al 3,5 % para la cohorte 2019-2020 y disminuyendo de nuevo en la cohorte 2020-2021. Los porcentajes crecieron ligeramente en el segundo y tercer año tras la graduación. Por sexos, se observa una mayor propensión a la afiliación por cuenta propia en los hombres.

Tabla D2.11.9

Personas graduadas en Ciclos Formativo de FP de Grado Medio. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta propia, por sexo. Cohortes 2015-2016 a 2020-2021

	Hombres			Mujeres			Ambos sexos		
	Primer año	Segundo año	Tercer año	Primer año	Segundo año	Tercer año	Primer año	Segundo año	Tercer año
2015-2016	3,6	4,1	4,3	2,3	2,7	3,0	2,9	3,4	3,7
2016-2017	3,5	4,1	4,5	2,0	2,6	2,7	2,8	3,4	3,7
2017-2018	3,3	4,0	5,0	1,9	2,5	3,0	2,6	3,2	4,0
2018-2019	3,6	5,0	4,8	1,7	2,5	2,6	2,6	3,8	3,7
2019-2020	4,8	4,7	4,6	2,4	2,4	2,5	3,5	3,6	3,6
2020-2021	3,9	4,3	–	2,0	2,5	–	2,9	3,4	–

–. Dato no disponible.

Fuente: «Estadística de la inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior

La tasa de afiliación media de las personas graduadas en Formación Profesional de Grado Superior en el curso 2018-2019, al igual que los titulados en Grado Medio, se ha ido incrementando según transcurran los años desde su graduación. En el primer año la tasa fue del 49,5%. En el segundo año se incrementó hasta el 52,6 % y en el tercero alcanzó la cifra del 61,9%, 12,4 puntos más que la tasa del primer año (ver **tabla D2.11.10**).

También se observan mayores tasas de afiliación media en los titulados en FP Dual, con diferencias más amplias que las que se dieron en los titulados de Grado Medio. Para la cohorte 2018-2019, en el primer año la tasa en los graduados y graduadas en FP Dual fue 14,3 puntos superior al de los titulados en FP no Dual. Esta diferencia disminuyó en el segundo año hasta los 13,0 puntos (64,9 % en la modalidad Dual y un 51,9 % en la modalidad no Dual) y en el tercero hasta los 10,8 puntos porcentuales (72,0 % frente al 61,2 %). Como se ha mencionado anteriormente, hay que tener en cuenta que el número de estudiantes matriculados en modalidad Dual de estos estudios es inferior a la modalidad no Dual.

Tabla D2.11.10

Personas graduadas en Ciclos Formativo de FP de Grado Superior. Tasa de afiliación media, por sexo y régimen. Cohorte 2018-2019

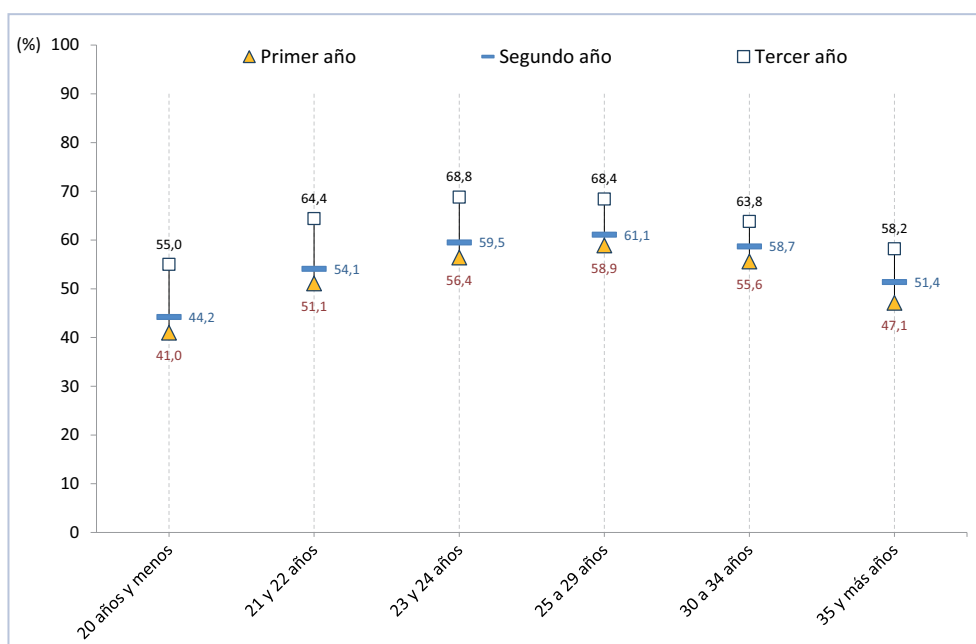
	Hombres			Mujeres			Ambos sexos		
	Dual	No dual	Total	Dual	No dual	Total	Dual	No dual	Total
Primer año	67,5	50,8	51,9	56,5	46,7	47,2	63,0	48,7	49,5
Segundo año	70,3	53,8	55,0	57,2	50,0	50,3	64,9	51,9	52,6
Tercer año	76,2	63,1	64,0	65,8	59,4	59,7	72,0	61,2	61,9

Fuente: «Estadística de la inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En la misma tabla se observa una mayor tasa de afiliación media para los hombres que para las mujeres (4,7 puntos porcentuales de diferencia en el primer año, 4,7 puntos en el segundo y 4,3 en el tercero).

La **figura D2.11.13** muestra la evolución de las tasas de afiliación media por grupo de edad en Grado Superior. En ella se observa un patrón similar al de Grado Medio, produciéndose un incremento de la inserción laboral a medida que aumenta la edad hasta el grupo de 25 a 29 años para, posteriormente, iniciar el descenso en el grupo de edad de 30 a 34 años.

Figura D2.11.13
Personas graduadas en Ciclos Formativos de FP de Grado Superior. Tasa de afiliación media, por edad. Cohorte 2018-2019



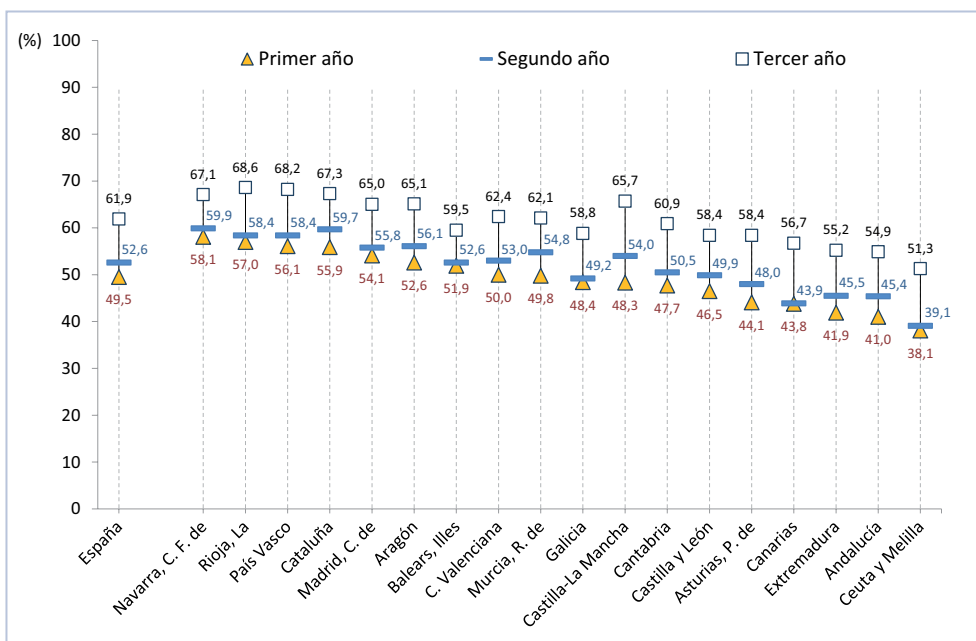
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de la inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En la **figura D2.11.14** se muestra la evolución de la inserción laboral de la cohorte de titulados 2018-2019 en Ciclos Formativos de Grado Superior entre 1 y 3 años tras la graduación por Comunidades y Ciudades Autónomas. El primer año, la región que obtuvo la tasa más alta fue la Comunidad Foral de Navarra (58,1%), seguida de La Rioja (57,0%), País Vasco (56,1%) y Cataluña (55,9%). En el segundo año los valores más altos correspondieron de nuevo a Navarra (59,9%) y Cataluña (59,7%). En el tercer año se produjeron aumentos muy significativos que lideran Canarias (+12,8 puntos) y Ceuta y Melilla (+12,2 puntos). El mayor porcentaje en este tercer año correspondió a La Rioja (68,6%), seguida de País Vasco (68,2%).

Al realizar el análisis por familias profesionales (ver **figura D2.11.15**) se observa que, la inserción laboral de los graduados y graduadas en FP de Grado Superior de la cohorte 2018-2019, también presenta diferencias significativas. En el primer año destacaron las tasas de las familias «Informática y comunicaciones» (66,1%), «Fabricación mecánica» (65,1%) e «Instalación y mantenimiento» (63,3%). Las mismas tres familias obtuvieron las tasas de empleo más altas en el segundo y tercer año. En el extremo opuesto se situaron «Imagen y sonido» (33,8% en el primer año, llegando al 50,9% en el tercer año), «Sanidad» (42,2%, que aumentó hasta el 55,1% en el tercer año) y «Seguridad y medioambiente» (42,3% en el primer año que aumentó hasta el 54,7% en el tercer año). Estas diferencias en las tasas de afiliación entre familias profesionales estuvieron, posiblemente, condicionadas por la proporción de titulados que continúan sus estudios, en gran parte accediendo a estudios universitarios o cursando otro Ciclo De Grado Superior.

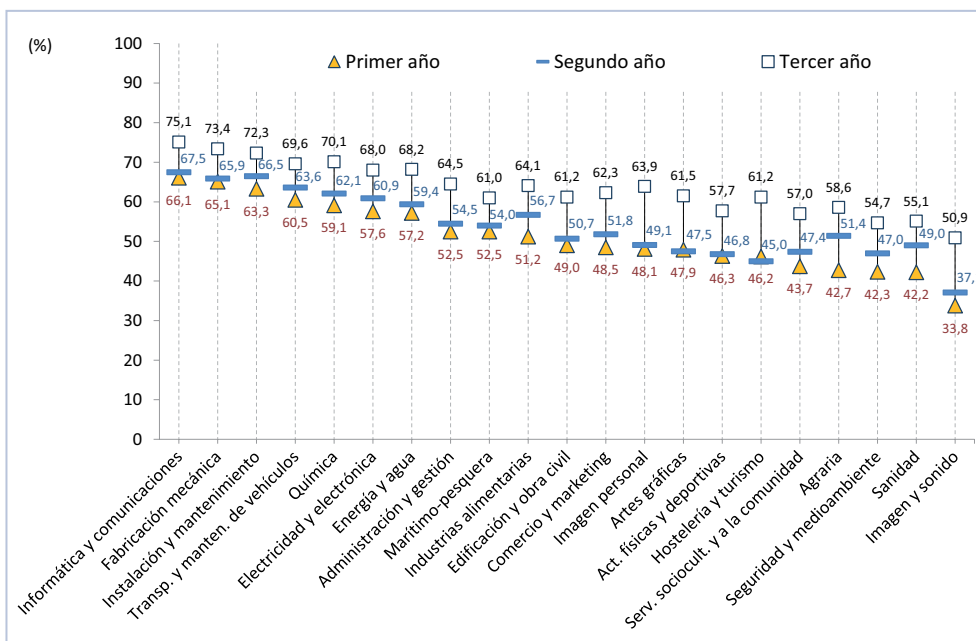


Figura D2.11.14
Personas graduadas en Ciclos formativo de FP de Grado Superior. Tasa de afiliación media, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Cohorte 2018-2019



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de la inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura D2.11.15¹
Personas graduadas en Ciclos formativo de FP de Grado Superior. Tasa de afiliación media, por familias profesionales. Cohorte 2018-2019



1. Aparecen únicamente aquellas familias para las que la información es representativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de la inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Afiliación por cuenta ajena con contrato indefinido

En la **tabla D2.11.11** se muestra la evolución de los porcentajes de los graduados y graduadas de Ciclos Formativos de Grado Superior afiliados por cuenta ajena con contrato indefinido. En ella se observa que, generalmente, en el segundo año tras la graduación se incrementó el porcentaje de afiliados con contrato indefinido respecto al primero y en el tercero respecto al segundo.

Se observa que los porcentajes de hombres afiliados por cuenta ajena con contrato indefinido fueron siempre superiores a los de las mujeres.

Tabla D2.11.11
Personas graduadas en Ciclos Formativo de FP de Grado Superior. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta ajena con contrato indefinido, por sexo. Cohortes 2016-2017 a 2020-2021

	Hombres			Mujeres			Ambos sexos		
	Primer año	Segundo año	Tercer año	Primer año	Segundo año	Tercer año	Primer año	Segundo año	Tercer año
2016-2017	30,5	37,5	37,1	26,7	31,6	29,2	28,6	34,5	32,9
2017-2018	33,5	39,7	42,2	27,6	31,2	31,9	30,6	35,4	36,9
2018-2019	34,1	42,8	50,6	26,5	32,7	40,5	30,3	37,6	45,3
2019-2020	31,7	44,1	58,2	25,1	36,8	49,0	28,3	40,3	53,4
2020-2021	39,2	55,9	–	32,2	49,2	–	35,6	52,4	–

–. Dato no disponible.

Fuente: «Estadística de la inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Afiliación por cuenta propia

En la **tabla D2.11.12** se observa la evolución del porcentaje de afiliados por cuenta propia en Ciclos Formativos de Grado Superior que, al igual que en los de Grado Medio, presenta una tendencia descendente para todos los periodos a medida que se avanza en las cohortes, hasta el curso 2019-2020 que se incrementa para volver a disminuir en la cohorte 2020-2021. En el primer año tras la graduación, el porcentaje se situó en el 2,6 % para la cohorte 2017-2018, y en el paso del primer al segundo año se produjo un ligero aumento de dicho porcentaje (0,9 puntos), incrementándose en la misma proporción en el paso al tercer año. Por sexos, también se observa una mayor propensión a la afiliación por cuenta propia en los hombres: así en la cohorte 2017-2018, presentaron un porcentaje del 3,0 % frente al 2,2 % de las mujeres, siendo este porcentaje en el tercer año del 5,0 % para los hombres y del 3,8 % para las mujeres.

Tabla D2.11.12
Personas graduadas en Ciclos Formativo de FP de Grado Superior. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta propia, por sexo. Cohortes 2016-2017 a 2019-2020

	Hombres			Mujeres			Ambos sexos		
	Primer año	Segundo año	Tercer año	Primer año	Segundo año	Tercer año	Primer año	Segundo año	Tercer año
2016-2017	3,3	4,2	4,9	2,3	2,8	3,4	2,8	3,5	4,2
2017-2018	3,0	3,9	5,0	2,2	3,0	3,8	2,6	3,5	4,4
2018-2019	3,1	4,4	4,9	2,3	3,0	3,5	2,7	3,8	4,2
2019-2020	4,1	4,6	5,1	2,9	3,3	3,6	3,5	4,0	4,4
2020-2021	3,4	4,3	–	2,4	3,0	–	2,9	3,6	–

–. Dato no disponible.

Fuente: «Estadística de la inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

D3 La evaluación

D3.1 La evaluación del sistema educativo

El calendario de implantación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, Disposición final quinta)⁴⁰⁹ establece, en el apartado 2, que las modificaciones introducidas en la evaluación entrarán en vigor al inicio del curso siguiente a la entrada en vigor de la Ley. En este apartado se hace referencia al texto de la LOE modificado por la LOMLOE. La LOE establece que la evaluación del sistema educativo tiene como finalidad: contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación; orientar las políticas educativas; aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo; ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas; y proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos, así como del cumplimiento de los compromisos educativos contraídos en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea (artículo 140, apartado 1).

Respecto a los organismos responsables de la evaluación, determina que esta corresponde al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) 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 Educativa⁴¹⁰:

- 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;
- gestiona las redes de información y documentación sobre sistemas educativos (EURYDICE-España, rediE y otras).

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. Además, la evaluación de la función directiva de centros, servicios y programas será realizada por el cuerpo de inspectores de educación y formará parte de sus competencias (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 (artículo 147).

409. < BOE-A-2020-17264, disposición final quinta >

410. < <https://www.educacionyfp.gob.es/inee> >

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 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

La Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) establece un marco de evaluación nacional en el que se realizarán dos procesos de evaluación:

- Las evaluaciones generales del sistema, reguladas en el artículo 143, de carácter muestral y nacional, que se realizarán en 6.º de Educación Primaria y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria.
- Las evaluaciones de diagnóstico, reguladas en los artículos 21, 29 y 144, de carácter censal, y cuya responsabilidad recae en las Administraciones educativas. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas colaborarán en la realización de un marco común de evaluación que sirva como referencia de estas evaluaciones. Estas evaluaciones comenzarán a aplicarse en el curso escolar en el que se implanten los cursos 4.º de Educación Primaria y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria, según la Disposición final quinta de la LOMLOE.

Con el fin de dar cumplimiento al nuevo calendario de evaluaciones externas previsto en la LOMLOE, el curso 2021-2022 se dedicó a la configuración de los documentos necesarios para realizar la evaluación general del sistema y las evaluaciones de diagnóstico una vez implantado el currículo de la nueva Ley.

En relación con la evaluación general del sistema, se realizará de forma periódica alternando la que se aplique en 6.º de Educación Primaria y en 4.º de Educación Secundaria Obligatoria. Está previsto que estas evaluaciones se orienten a la evaluación del grado de adquisición de las competencias clave previstas en los desarrollos curriculares. En la primera edición, en ambos cursos, se evaluarán las siguientes competencias:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia plurilingüe.
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM).
- Competencia digital.

En futuras ediciones se irán incorporando, de forma progresiva, las otras cuatro competencias establecidas en el currículo, así como un marco dedicado al análisis de la inclusión educativa. Se diseñará un plan de rotación de las competencias que permita establecer tendencias a lo largo del tiempo. Estas evaluaciones se realizarán en formato digital y permitirán obtener resultados a nivel de las Comunidades Autónomas y del Estado español.

Con el fin de disponer de una aplicación adecuada para realizar estas evaluaciones, el Ministerio de Educación y Formación Profesional firmó un convenio con el Instituto Nacional de Estadística (INE) mediante el cual se utilizará la aplicación IRIA para la aplicación digital.

Asimismo, con el objetivo de analizar la logística de la aplicación de la evaluación a nivel nacional en formato digital, probar el ajuste y validez de las pruebas configuradas y establecer puntos de referencia iniciales, entre los meses de mayo y junio de 2023 se realizó una evaluación piloto o inicial en 6.º de Educación Primaria. En esta evaluación se incluyeron las competencias en comunicación lingüística y matemática y STEM. Debe tenerse en cuenta que esta evaluación no tenía como finalidad la obtención de resultados educativos, ya que se aplicó a alumnado que cursaba el currículo LOMCE. Por otro lado, la muestra era representativa a nivel del Estado, pero no a nivel de Comunidades Autónomas.

La configuración de los marcos de evaluación de estas dos competencias, así como el diseño general de la evaluación, se realizó en el curso 2021-2022 en colaboración con las unidades de evaluación de las Comunidades Autónomas y con la participación de expertos en evaluación educativa de diversos ámbitos (universitarios, técnicos en evaluación, profesorado, investigadores, etc.). Además, en ese curso se constituyeron los grupos de expertos para el diseño de las pruebas (en total se elaboraron 240 ítems distribuidos en diferentes unidades de evaluación). Asimismo, se elaboraron cuestionarios de contexto dirigidos a los equipos directivos de los centros educativos, al profesorado, a las familias y al alumnado.

Durante los dos primeros trimestres del curso 2022-2023 los servicios de evaluación de las Comunidades Autónomas con lengua cooficial realizaron la traducción de las pruebas a las cinco lenguas cooficiales y se realizó la grabación de audios para la prueba de competencia en comunicación lingüística.

La prueba de evaluación dispone de una cantidad de ítems o preguntas muy elevado con el fin de obtener una descripción amplia de diferentes niveles de adquisición de las competencias. Sin embargo, como ocurre en estos tipos de evaluación, es imposible que un estudiante pueda realizar la prueba completa en un tiempo razonable. Así, se configuraron diferentes bloques de preguntas que conducían a diferentes itinerarios (en total, 96), cada uno de ellos con dos bloques de unidades de evaluación de cada una de las competencias. Estos itinerarios se asignaron al alumnado participante de forma que finalmente cada ítem tuviera, aproximadamente, el mismo número de respuestas. Por otro lado, en la mitad de los itinerarios el alumnado comenzaba realizando los ítems correspondientes a la competencia STEM y en la otra mitad se comenzaba por la competencia en comunicación lingüística. Al finalizar las pruebas de ambas competencias, el alumnado realizó el cuestionario de contexto. Con el fin de atender a las diferencias individuales, se elaboraron dos itinerarios adicionales: el primero de ellos, orientado al alumnado con dificultades de audición, no tenía ítems asociados a la comprensión oral; el segundo, contenía menos preguntas aunque el tiempo asignado era el mismo que el dedicado al resto de itinerarios.

La prueba se realizó en una muestra de 243 centros representativa a nivel nacional, con participación de una clase de 6.º de Educación Primaria en cada uno de ellos, alcanzando, aproximadamente, 4.800 alumnos y alumnas. En los territorios con lengua cooficial, la prueba se realizó en español o en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, teniendo en cuenta las directrices lingüísticas en educación de cada una de ellas. Además de los cuestionarios de contexto dirigidos al alumnado, se recogió información sobre el contexto mediante cuestionarios que rellenaron las familias, el profesorado y los equipos directivos de los centros.

En el curso 2023-2024 se han analizado los datos recogidos en la prueba piloto con el fin de descartar aquellas preguntas que no presenten buenas propiedades psicométricas, modificar convenientemente aquellas que sea posible y seleccionar las que tengan mejor funcionamiento con el objetivo de configurar una prueba de calidad para la primera edición de la evaluación. Además, se ha continuado con la elaboración de los marcos de evaluación de otras competencias clave, en particular, de las competencias plurilingüe y digital, así como el marco para obtener información sobre la inclusión en el sistema educativo.

En cuanto a las evaluaciones de diagnóstico, se comenzarán a realizar en el curso en el que se haya implantado el currículo LOMLOE en 4.º de Educación Primaria y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria según el calendario de implantación. La Ley establece que:

«El Instituto Nacional de Evaluación Educativa y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas colaborarán en la realización de un marco común de evaluación que sirva como referencia de las evaluaciones de diagnóstico».

Por ello, durante el curso 2022-2023, se iniciaron los trabajos de los grupos de expertas y expertos propuestos por las Comunidades Autónomas y el INEE para la configuración de los correspondientes marcos de evaluación. Se orientará a la evaluación de las competencias específicas de las distintas áreas y materias establecidas en los currículos. En el seno del Grupo de Trabajo de Evaluación se estableció un calendario para elaborar los marcos de las competencias de las diferentes áreas y materias de forma progresiva. En el curso 2022-2023 se configuraron los marcos las competencias específicas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Lengua Extranjera, tanto para 4.º de Educación Primaria como de 2.º de Educación Secundaria Obligatoria. También se elaboraron unidades de evaluación, que se emplearán en las evaluaciones del ámbito de competencia del Ministerio.

Previamente, en noviembre de 2023, se realizó un piloto para seleccionar los ítems de las pruebas con mejores propiedades psicométricas. Una vez configuradas las pruebas definitivas, se pondrán a disposición de las Comunidades Autónomas que lo soliciten para aplicarlas en sus respectivos territorios. Asimismo, se diseñarán pruebas para facilitar instrumentos de evaluación para que los equipos psicopedagógicos y de orientación puedan realizar la evaluación al alumnado con adaptaciones curriculares significativas o que se hayan incorporado de forma tardía al sistema educativo español. Este material también se pondrá a disposición de las Comunidades Autónomas.

En cursos sucesivos se configurarán los marcos de evaluación de las competencias específicas de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (4.º de Educación Primaria), y las competencias científicas (Biología y Geología y Física y Química) y de Geografía e Historia de 2.º de Educación Secundaria Obligatoria.

Toda la información y los materiales relacionados con estas evaluaciones se encuentra accesible para toda la comunidad educativa en la página web del Instituto Nacional de Evaluación Educativa⁴¹¹.

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 del sistema y de orientar la toma de decisiones. Los indicadores de evaluación, desagregados por sexo, incluyen información que permitirá valorar el grado de equidad alcanzado por el sistema educativo y de su evolución a lo largo de los cursos.

La edición de 2023 del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación constituye la decimonovena desde la primera que se publicó en el año 2000. La necesidad de actualización continua de todo el sistema de indicadores y de su presentación sintética condujo a modificaciones a lo largo de este tiempo, incorporando nuevos indicadores, suprimiendo otros o tratando de mejorar los inicialmente elaborados. Esta edición incluye 19 indicadores que se distribuyen de la siguiente manera: «Escolarización y entorno educativo», compuesto por 10 indicadores, «Financiación educativa», integrado por 2 indicadores, y «Resultados educativos», constituido por 7 indicadores. Muchos de estos indicadores se han dividido en subindicadores con el fin de profundizar en el análisis. La información que contiene 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), para situar también la información en el contexto internacional (ver **tabla D3.2.1**).

El curso de referencia de los indicadores recogidos en la edición de 2023 es el 2020-2021, puesto que es el último curso del que se dispone de datos consolidados en la fecha del cierre de la publicación (julio de 2023). Para los datos de «Escolarización y entorno educativo» y para los de «Resultados educativos» el curso de referencia fue 2020-2021, presentándose el mismo curso académico para ambas dimensiones al igual que se hizo en la edición anterior. Para los indicadores de «Financiación educativa» el año de referencia es 2020 y datos provisionales de 2021.

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 2022. En esta edición pueden observarse algunos de los efectos de la crisis originada por la pandemia de la COVID-19 y la gradual normalización de su impacto.

La presente edición actualiza también el indicador de las «Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en los centros educativos», que se incorporó por primera vez en 2021. Otra de las novedades de la edición 2023 es la actualización del subindicador referido a las competencias en comprensión lectora del alumnado de 4.º curso de Educación Primaria, utilizando para ello la publicación de los resultados del Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora (PIRLS 2021), así como la ampliación del indicador de «Formación Profesional», mostrando aspectos derivados de la estadística de seguimiento de este alumnado.

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 INEE⁴¹².

411. < <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-nacionales.html> >

412. < <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal.html> >

Tabla D3.2.1
Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Años 2023 y 2022

Escolarización y entorno educativo	2023	2022
Escolarización y población	E1	E1
Escolarización y población 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
La Formación Profesional	E4	E4
Acceso y titulación en Formación Profesional	E4.1	E4.1
Alumnado de Formación Profesional por familia profesional y sexo	E4.2	E4.2
Participación en el aprendizaje permanente	E5	E5
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	E7	E7
Estudiantes por grupo y por docente	E8	E8
Estudiantes por grupo educativo	E8.1	E8.1
Estudiantes por docente	E8.2	E8.2
Profesorado del sistema educativo	E9	E9
Profesorado por régimen de enseñanza y titularidad	E9.1	E9.1
Profesorado por sexo y edad	E9.2	E9.2
Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la educación y la formación	E10	E10
Las TIC en centros educativos no universitarios	E10.1	
Financiación educativa	2023	2022
Gasto total en educación	F1	F1
Gasto público y de los hogares en educación	F1.1	F1.1
Gasto público destinado a conciertos	F1.2	F1.2
Gasto en educación por estudiante	F2	F2
Resultados educativos	2023	2022
Competencias básicas en cuarto curso de Educación Primaria	R1	
Competencias en comprensión lectora (PIRLS)	R1.1	
Idoneidad en la edad del alumnado	R2	R2
Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria	R2.1	R2.1
Alumnado repetidor	R2.2	R2.2
Abandono temprano de la educación y la formación	R3	R3
Tasas de graduación	R4	R4
Tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria	R4.1	R4.1
Tasa bruta de graduación en estudios secundarios segunda etapa	R4.2	R4.2
Porcentaje de titulados en estudios superiores entre la población joven	R4.3	R4.3
Nivel de formación de la población adulta	R5	R5
Tasa de actividad y desempleo según nivel de formación	R6	R6
Tasa de actividad según nivel de formación		R6.1
Tasa de empleo según nivel de formación	R6.1	
Tasa de desempleo según nivel de formación	R6.2	R6.2
Ingresos laborales según el nivel de formación	R7	R7

Fuente: *Sistema estatal de indicadores de la educación 2023*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 38 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 la edición de 2023, el tema transversal de la publicación es la educación terciaria, por ello un gran número de indicadores analizan aspectos relacionados con este tema como pueden ser la participación estudiantil o los resultados económicos, laborales y sociales de la población adulta con educación superior. El informe también incluye indicadores sobre los recursos invertidos en la educación terciaria, tanto financieros como humanos, así como uno nuevo sobre el personal académico de la enseñanza superior.

La información que ofrece *Education at a Glance 2020* 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 2019 y 2023. Los datos procedentes de la Encuesta Europea de Población Activa (*European Union Labour Force Survey*) corresponden a 2022.

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, 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:

- Impacto del aprendizaje. Resultados de las instituciones educativas.
- Acceso a la educación. Participación y progreso.
- Recursos financieros. Inversión en educación.
- Entorno de aprendizaje. Profesorado y organización escolar.

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 2023. Indicadores de la OCDE. Informe español*⁴¹³, que reproduce los datos de los indicadores más relevantes para España, en comparación con la media de los países de la OCDE, de los 25 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 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 esta ocasión, se presta especial atención al nivel de segunda etapa de educación secundaria. En el segundo, denominado «Los resultados y la financiación de la educación», 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 centros educativos y el aprendizaje» se describe el salario y horas de enseñanza del profesorado y directores, el tamaño de la clase y el número medio de estudiantes por docente, atendiendo al tipo de programa para el nivel de segunda etapa de educación secundaria. Posteriormente, se describe el perfil del profesorado de los programas de educación y formación profesional y cierra el capítulo un resumen de las evaluaciones y exámenes generales que realiza el alumnado.

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 84 boletines publicados están disponibles en inglés y algunos en español en la web del INEE y los originales en la web de la OCDE⁴¹⁴.

413. < <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/ocde.html> >

414. < <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/publicaciones/publicaciones-periodicas/educacion-indicators-in-focus.html> >

D3.3 Evaluaciones

Estudios de la OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) agrupa a 38 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 cinco 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)*; *Programme for the International Assessment of Adult Skills (PIAAC)* y *Estudio para la Evaluación de las Competencias Socioemocionales (SSES, Study on Social and Emotional Skills)*.

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 saben y son capaces de hacer a los 15 o 16 años los jóvenes de más de 80 países. 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 en todos los ciclos trienales desde su primera edición en el año 2000: 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018 y 2022 (previsto para 2021, fue aplazado por la pandemia de la COVID-19).

Los objetivos específicos de PISA son:

- Orientar las políticas educativas, al enlazar los resultados del alumnado 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 sus estudiantes.
- Profundizar en el concepto de competencia, referida a la capacidad del estudiante para aplicar el conocimiento adquirido dentro y fuera de su entorno escolar, en las tres áreas clave objeto de evaluación del estudio, y en las áreas innovadoras que se suman en cada edición.
- Relacionar los resultados del alumnado con su capacidad 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 –lectura, matemáticas y ciencias– 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.

En cada ciclo, a los tres dominios troncales se añade un cuarto innovador, como fue «La resolución creativa de problemas» en 2012, «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. En la edición de 2022, la competencia principal fue la matemática, y la competencia innovadora «el pensamiento creativo». Los resultados del ciclo de 2022 se publicarán en diciembre de 2023.

En paralelo a los análisis de los datos del ciclo 2022, se está trabajando en los materiales para la edición de PISA 2025, enfocada de nuevo en las ciencias e incluyendo una nueva perspectiva: la competencia innovadora «aprender en un mundo digital». Como segunda novedad se espera la evaluación internacional del inglés como lengua extranjera, *Foreign Language Assessment (FLA)*.

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 puedan utilizar 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 del alumnado 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 a las direcciones de centros escolares. La opinión de los profesionales de la educación, que TALIS traduce en datos y dispone de manera organizada y sistemática, es un elemento fundamental en el diagnóstico de los sistemas educativos. La finalidad de este estudio es contribuir a la elaboración de indicadores internacionales que ayuden a los países al desarrollo de políticas educativas que promuevan la profesión docente y contribuyan a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

TALIS parte de la experiencia de docentes 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.

A través de una serie de cuestionarios contestados por los equipos docentes y responsables de la dirección de los centros de Educación Infantil, Educación Primaria y 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 tiene el profesorado de una formación inicial y permanente de calidad entendida como carrera profesional; la valoración que la sociedad tiene de estos profesionales; los procedimientos internos y externos de evaluación; los diferentes tipos de prácticas docentes, y la satisfacción y el clima escolar de los centros.

TALIS es un estudio periódico en el que España ha participado desde su primer ciclo en 2008, en 2013 y en el último ciclo de 2018, cuyo primer informe se publicó el 19 de junio de 2019 y el segundo volumen el 23 de marzo de 2020. TALIS se volverá a llevar a cabo en 2024 y en esa edición España participará también con profesorado y equipos directivos del segundo ciclo de Educación Infantil. Durante la primavera de 2023 se recopilaron los datos del estudio piloto que sirven a la OCDE para poder ajustar los procedimientos y estándares para el estudio principal.

Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de los Adultos (PIAAC)

PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) analiza las características educativas y sociolaborales de la población en edad de trabajar (de 16 a 65 años), y las vincula con el uso diario de competencias clave en los tres dominios cognitivos del estudio: lectura, matemáticas y resolución adaptativa de problemas. La información se recoge a partir de una muestra representativa de la población objetivo, a través de dos módulos: una amplia encuesta individual conducida por personal entrevistador cualificado y un conjunto de ejercicios en soporte digital de las competencias mencionadas.

El primer ciclo del estudio tuvo lugar entre septiembre de 2011 y mayo de 2012. En España, la recogida de la información del estudio principal del segundo ciclo se realizó desde septiembre de 2022 a junio de 2023.

Los resultados de PIAAC del segundo ciclo aportarán una visión global del capital humano de los 31 países participantes, tanto a nivel nacional como internacional. Además, dicha información permitirá identificar y medir las competencias cognitivas asociadas al éxito personal y social, evaluar su impacto en los resultados sociales y económicos a nivel individual y colectivo, calibrar el rendimiento de los sistemas de educación y formación en la generación de competencias esenciales, y ayudar a clarificar la toma de decisiones políticas que podrían contribuir a su mejora.

Estudio sobre las Competencias Socioemocionales (SSES)

Este estudio SSES (*Study on Social and Emotional Skills*) busca analizar las necesidades en el desarrollo de las competencias socioemocionales de alumnado de 10 y 15 años, partiendo de la base recopilada en la investigación de que tanto las competencias cognitivas como las socioemocionales mejoran los resultados de la vida a nivel social e individual. En España solo se realiza al alumnado de 15 años.

A
B
C
D
E
F

El Estudio tiene como objetivos:

- Proporcionar a las países y ciudades participantes información sobre las competencias socioemocionales de sus estudiantes.
- Identificar los factores en el hogar del alumnado, el centro educativo y el entorno en el que se desenvuelven con sus compañeros y compañeras que promueven u obstaculizan el desarrollo de las competencias socioemocionales.
- Explorar cómo contextos políticos, culturales y socioeconómicos más amplios influyen en estas competencias.
- Demostrar que se puede generar información válida, confiable y comparable sobre competencias socioemocionales en diversas poblaciones y entornos.

Para evaluar estas habilidades, el Estudio se basa en el modelo *Big Five* del campo de las competencias socioemocionales, agrupadas en cinco amplios dominios:

- Rendimiento en el desarrollo de las tareas: autocontrol, responsabilidad, constancia.
- Equilibrio emocional: resistencia al estrés, optimismo, control emocional.
- Colaboración: empatía, confianza, cooperación.
- Mentalidad abierta: tolerancia, curiosidad, creatividad.
- Involucrarse/relacionarse con otros: sociabilidad, asertividad, energía.

Y añade dos índices: motivación hacia el logro y autoeficacia.

Los datos se recogen a través de un test sobre competencias socioemocionales para el alumnado y cuestionarios de contexto para estudiantes, docentes y direcciones escolares.

El primer ciclo del estudio tuvo lugar en 2018 y el segundo, en el que participa España, en 2023. El estudio piloto se realizó el último trimestre de 2021. La publicación de los resultados será en el año 2024.

Estudios de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)

La IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* 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 cuatro 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*), el Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana (ICCS, *International Civic and Citizenship Education Study*) y el Estudio Internacional sobre las Competencias Digitales (ICILS, *International Computer and Information Literacy 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 programado (contexto nacional, social y educativo), el currículo aplicado (contexto familiar, del 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 para cada área. Los marcos teóricos para la evaluación de matemáticas y ciencias comparten estructura y diseño similar. Así ocurre tanto con los dominios de contenido y cognitivos que se evalúan en cada área como en el diseño y características de cada parte de la prueba. El marco teórico de matemáticas para 4.º de Educación Primaria 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. En ambas materias se evalúan los mismos dominios cognitivos: conocimiento, aplicación y razonamiento.

El estudio se completa con cuestionarios de contexto y la Enciclopedia, que recopilan datos sobre cómo los sistemas educativos de todo el mundo ofrecen y promueven el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias. Asimismo, reflejan la aplicación del currículum nacional en estos ámbitos establecidos.

Actualmente TIMSS se encuentra en su octavo ciclo de evaluación (TIMSS 2023). A nivel internacional, han participado en esta edición más de 70 países. En la primavera de 2023 se recogieron los datos de nuestro país con una muestra representativa de alrededor de 500 centros y 10.000 estudiantes.

Estudio internacional de progreso en comprensión lectora (PIRLS)

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) evalúa la comprensión lectora de los alumnos y alumnas de 4.º grado escolar (el equivalente a 4.º de Educación Primaria en nuestro país). Valora las tendencias en el nivel de aprendizaje del alumnado 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 en TIMSS, se pasan diferentes cuestionarios para obtener información de los contextos:

- 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 o regional.

En 2021 se llevó a cabo el estudio principal de la última edición que contó con la participación de más de 50 países y cuyo informe se presentó en mayo de 2023. La siguiente edición será en 2026.

Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS)

ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) evalúa en qué medida los jóvenes están preparados para desempeñar sus funciones como ciudadanos dentro de la sociedad. España participó en este estudio en 2009 y en la edición de 2022, que se corresponde con su tercer ciclo.

Este estudio analiza los siguientes aspectos:

- Valores, actitudes, percepciones y comportamientos cívicos y ciudadanos del alumnado español de 2.º de Educación Secundaria Obligatoria.
- Relación con los contextos sociales, económicos y culturales.
- Civismo y ciudadanía dentro de los centros educativos.
- Aborda temas como la sostenibilidad, la inmigración y la diversidad, la ciudadanía global, los diferentes sistemas políticos y la participación ciudadana, incluyendo la participación a través de las TIC.
- Resultados del módulo europeo del estudio en el cual participan los países europeos.

Entre los objetivos que promueve están los siguientes:

- 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 e implicación cívica y ciudadana 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.

Los datos se recogen a través de una prueba cognitiva para los estudiantes, además de un cuestionario regional para el alumnado europeo sobre cuestiones relacionadas con la Unión Europea. Como sucede con los estudios de TIMSS y PIRLS, también hay cuestionarios de contexto, en este caso para el alumnado, docentes y direcciones escolares.

En la edición de ICCS 2022 participaron 22 países y 2 participantes de referencia. El estudio principal tuvo lugar entre abril y mayo de 2022, y evaluó la competencia cívica y ciudadana del alumnado de 2.º de Educación Secundaria Obligatoria en más de 140 centros del territorio nacional.

Estudio Internacional sobre las Competencias Digitales (ICILS)

El estudio ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*, en inglés) tiene como finalidad conocer la preparación del alumnado para el estudio, el trabajo y la vida en un mundo digital. En definitiva, se trata de medir la competencia en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) del alumnado a nivel internacional. La población objeto del estudio está compuesta por estudiantes en su octavo año de escolaridad (2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria en España).

Este estudio analiza la capacidad de los estudiantes en el uso de equipos informáticos para investigar, crear y comunicarse con el fin de participar eficazmente en el hogar, la escuela, el lugar de trabajo y la comunidad. Además del rendimiento en competencia digital de los estudiantes, el estudio recoge datos de contexto sobre el entorno familiar y laboral del alumnado, docentes, coordinadores y coordinadoras TIC y equipo directivos escolares.

En las últimas cuatro décadas, las TIC han tenido un profundo impacto en nuestra vida cotidiana, en el trabajo y en las interacciones sociales. ICILS se ocupa de los conocimientos básicos, las habilidades y la comprensión que los estudiantes necesitan para tener éxito en este dinámico entorno de información. La participación en el estudio ICILS proporciona a los países datos fiables y comparables sobre el desarrollo de las habilidades TIC del siglo XXI por parte de los jóvenes y los ayuda a supervisar sus propios objetivos nacionales en lo que respecta a las competencias digitales de los estudiantes. También proporciona información para supervisar el progreso hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.

Se han llevado a cabo dos ciclos de ICILS (2013 y 2018). España ha participado por primera vez en la última edición (2023).

D3.4 PISA 2022

Como se ha señalado anteriormente, PISA es un estudio internacional de evaluación de competencias básicas. Evalúa la capacidad de los estudiantes al finalizar la educación obligatoria (jóvenes de 15-16 años) 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 troncales los dominios de la comprensión lectora, las matemáticas y las ciencias. Cada edición se centra en una de estas competencias.

El estudio PISA comienza por la elaboración de un marco teórico de evaluación para cada competencia. En este marco se define en qué consiste «ser competente» y se organizan las competencias según los procesos cognitivos, los saberes y los contextos; en cada edición se actualiza el marco que corresponde a la competencia principal. El estudio sigue con la preparación de las pruebas cognitivas y su posterior realización. La evaluación se realiza con una regularidad temporal –ciclos de tres o cuatro años– que permite una comparación cuasi longitudinal.

En la edición de 2022, España participó en el estudio principal con casi 30.800 estudiantes de 966 centros de todas las Comunidades y Ciudades Autónomas. Debido al estallido de la pandemia de la COVID-19, la recogida de datos en campo se retrasó un año y el estudio principal se llevó a cabo en la primavera de 2022 con ciertas limitaciones y según normativa sanitaria de emergencia (uso de mascarillas, distancia de seguridad entre puestos escolares, higiene de materiales, etc.).

La competencia principal evaluada fue la matemática y las pruebas se realizaron en formato digital. Para la prueba cognitiva se les asignó, a la mayoría de estudiantes, una prueba combinada de dos de las competencias evaluadas: matemática, lectora, científica y de pensamiento creativo (la competencia innovadora de esta edición). Otra muestra distinta de estudiantes realizó una prueba combinada de la competencia opcional (la financiera), con la matemática o la lectora. Tras la prueba cognitiva los participantes cumplieron un cuestionario de contexto.

La **tabla D3.4.1** resume los instrumentos de evaluación de PISA 2022.

Tabla D3.4.1
PISA 2022. Instrumentos de evaluación

Contenido de las pruebas

- Centrado en matemáticas
- Lectura y ciencias como áreas secundarias
- Pensamiento creativo como competencia innovadora
- Competencia financiera como opción internacional

Población meta: los estudiantes

- 80 países
- 690.000 estudiantes que representan a un total de 29 millones (30.800 estudiantes de centros españoles)

La prueba

- Prueba digital
- Parte cognitiva: 2 horas (4 bloques de 30 minutos, combinando dos competencias)
- Matemáticas y lectura: test adaptativo
- Preguntas: opción múltiple, preguntas abiertas, diferentes combinaciones en la proporción de cada competencia
- Cuestionarios de contexto: 1 hora (estudiantes y dirección del centro educativo)
- Otros cuestionarios (opcionales): familiaridad con las TIC, bienestar (estudiantes)
- Contenido de los cuestionarios: entorno socioeconómico y cultural de los estudiantes, clima escolar; actitudes hacia el aprendizaje, recursos escolares, gestión administrativa y académica, prácticas docentes, actividades extraescolares

Datos del sistema educativo

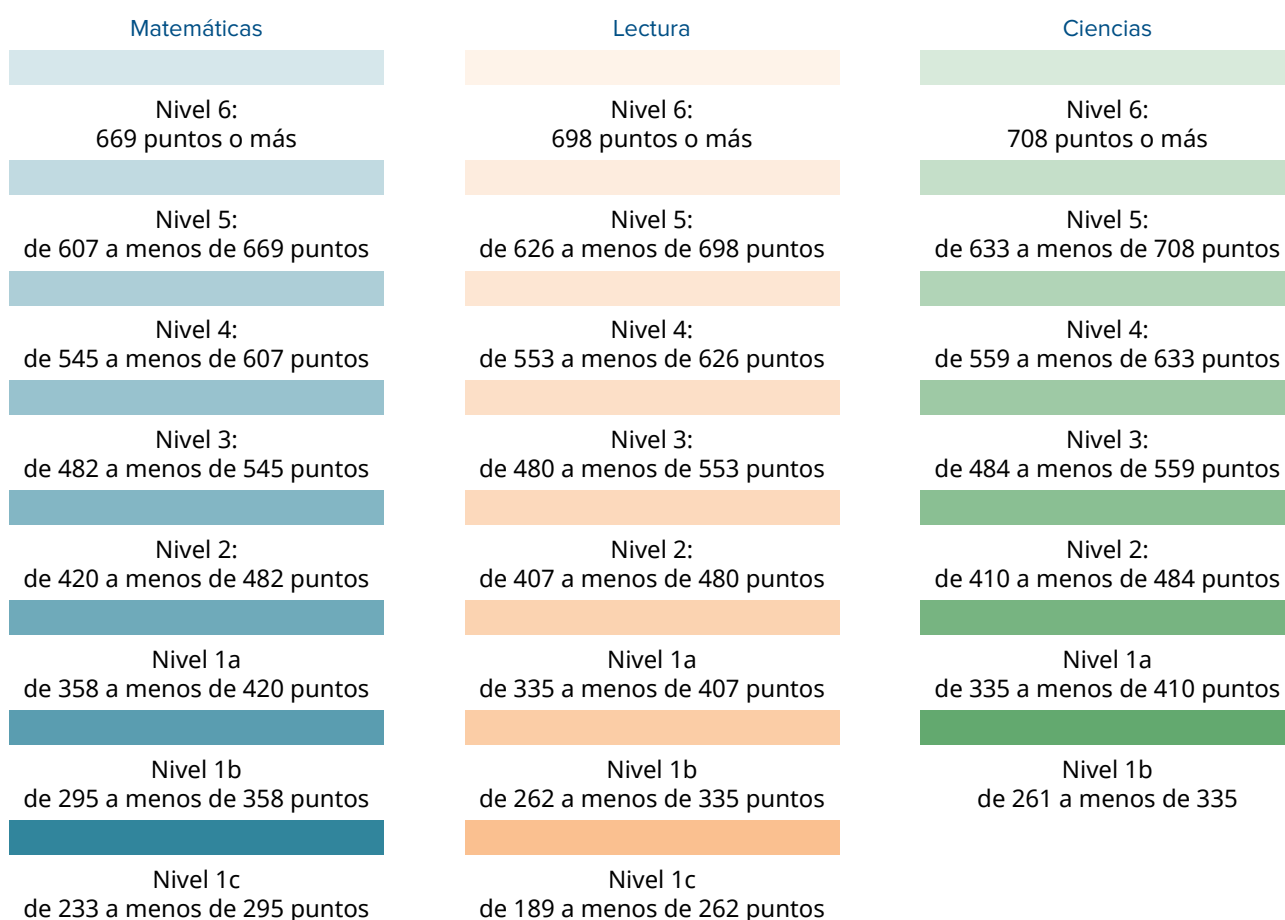
- Información individual de cada país participante, respondiendo a las preguntas de los cuestionarios de contexto, completada con indicadores del sistema educativo, como inversión, gasto, estratificación, evaluaciones, profesores y personal administrativo, desarrollo profesional y recursos materiales, según datos recogidos en los indicadores de la OCDE (OECD, 2023c)

Fuente: *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Los resultados globales se presentan en dos apartados relacionados y complementarios, pero de naturaleza distinta:

- d. Los promedios estadísticos de las puntuaciones elaboradas de acuerdo con las respuestas del alumnado que corresponden a cada país o región (evaluación normativa).
- e. 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) (ver **figura D3.4.1**).

Figura D3.4.1
PISA 2022. Niveles de rendimiento



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, © OECD 2023.

A fin de facilitar la comprensión de estos resultados, se ofrece a continuación una interpretación tanto de los promedios estadísticos atribuidos a cada país⁴¹⁵, Comunidad o Ciudad Autónoma, 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 estudiantes 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 estudiantes, primero, y luego del resto de relaciones entre resultados y los factores estudiados que pueden condicionarlos y explicarlos.

415. Se ha optado por una selección de países similar a la que se viene realizando en el INFORME del Consejo Escolar del Estado.

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 del alumnado participante y de los efectos de ese anclaje.

Al valorar los resultados de un país, Comunidad o Ciudad 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 estudiantes 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, las diferencias entre los límites inferior y superior de los rangos de puntuaciones de los diferentes niveles se sitúan, en las tres competencias principales, entre los 60 y los 80 puntos. PISA describe «lo que saben hacer» los estudiantes 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 420 y 481 puntos, los límites inferior y superior del nivel 2 de rendimiento en matemáticas, nivel en el que se encuentran los promedios de seis de los países considerados en la selección realizada, incluido España.

Todas las Comunidades y Ciudades Autónomas de España ampliaron muestra en 2022, por lo que tienen resultados significativos y comparables internacionalmente. Asimismo, se incluyen el promedio de los países de la OCDE (Promedio OCDE) y la estimación para el conjunto de estudiantes de la UE (Total UE). Para obtener el Promedio OCDE, los resultados de los países se ponderan por igual, como si aportaran todos ellos el mismo número de estudiantes siendo, por tanto, la media aritmética de las puntuaciones medias de los países miembros. En el caso del Total UE, se tiene en cuenta la suma de los pesos de los estudiantes como estimación del tamaño de la población objetivo, de modo que los países con mayor población contribuyen a los resultados en una proporción mayor que los países con menor población.

Resultados en matemáticas

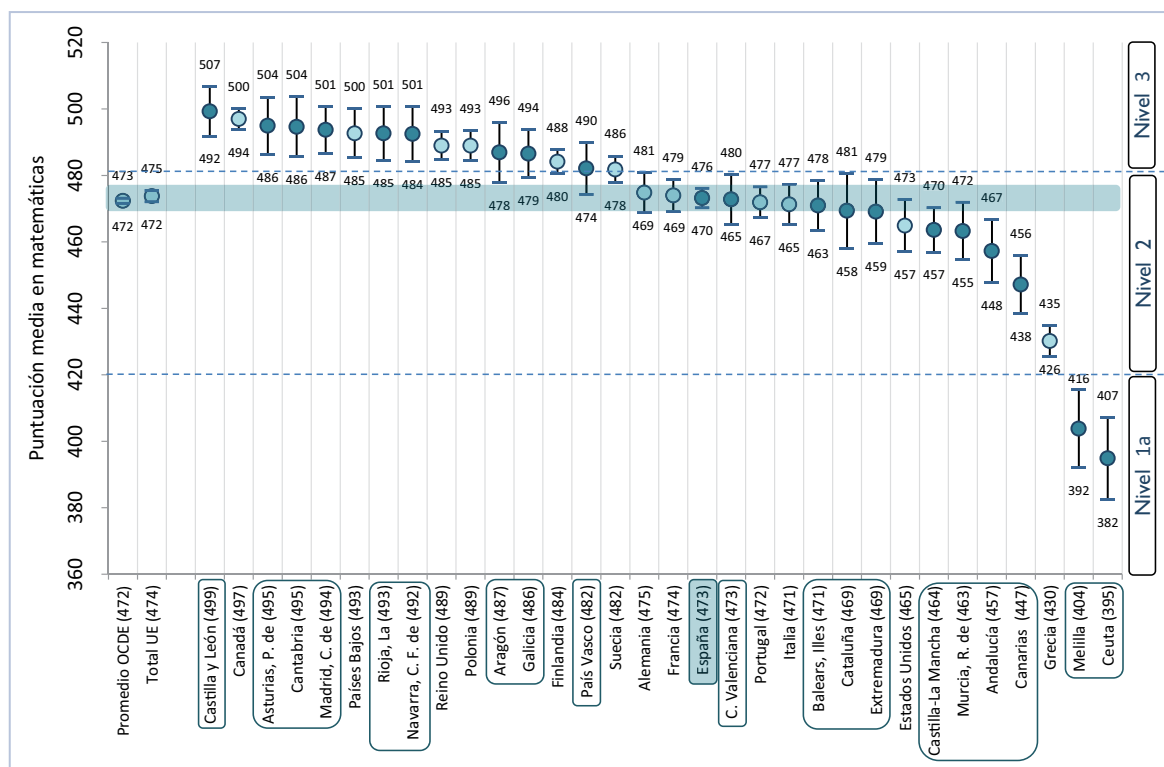
En la **figura D3.4.2** se recogen los promedios de los resultados en la competencia matemática en PISA 2022, la competencia principal de esta edición. El resultado de España, con una puntuación de 473 puntos, no presenta diferencias significativas con los rendimientos de Alemania, Francia, Portugal, Italia o Estados Unidos, ni con el Promedio OCDE (472) ni con el valor del Total UE (474).

La Comunidad Autónoma que obtiene un mejor rendimiento medio estimado es Castilla y León (499) seguida del Principado de Asturias y Cantabria (ambas con 495 puntos), Comunidad de Madrid (494), La Rioja (493) y la Comunidad Foral de Navarra (492).

Los resultados de todos los territorios se encuentran dentro de los niveles de rendimiento 2 y 3, excepto los de las Ciudades Autónomas que se encuentran en el nivel 1a.

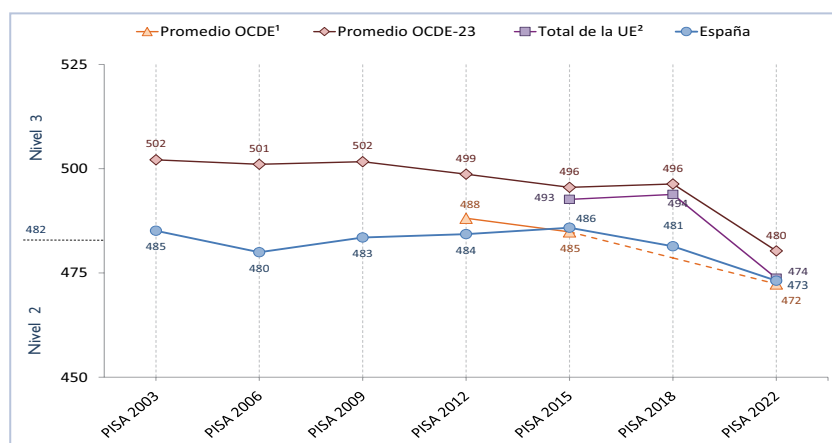
A
B
C
D
E
F

Figura D3.4.2
PISA 2022. Rendimientos medios estimados en competencia matemática de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas, con intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura D3.4.3
Evolución de los rendimientos medios estimados en matemáticas de España, el Promedio de la OCDE y el Total de la UE. PISA 2003 a PISA 2022



1. Datos disponibles a partir de 2012.
2. Datos disponibles a partir de 2015.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, © OECD 2023 y PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Al comparar el rendimiento de España en matemáticas en las ediciones del estudio en que estas fueron la competencia principal (edición 2003, 2012 y 2022), se observa que disminuyó de 485 a 484 puntos, y volvió a descender en 2022 hasta los 474 puntos. La evolución de los resultados del Promedio de la OCDE-23 también es descendente (de 502 puntos en 2003 a 480 en 2022). Para el total de los países de la Unión Europea la puntuación desde PISA 2012 a PISA 2022 se redujo en 19 puntos (ver **figura D3.4.3**). .

Si se analizan los datos por territorios de las dos últimas ediciones en que la competencia matemática fue la principal (PISA 2012 y PISA 2022) que se muestran en la **tabla D3.4.2**, el único país de la selección que ha mejorado su rendimiento ha sido Suecia (+4 puntos) pero no es un incremento significativo. El resto de países, excepto Alemania, sufren bajadas significativas en el rendimiento.

Tabla D3.4.2
Evolución de las rendimientos medios estimados en matemáticas de una selección de países y de las Comunidades Autónomas participantes. PISA 2012 y PISA 2022

	PISA 2012	PISA 2018	PISA 2022	Variación ² 2022/2012	Variación ² 2022/2018
Promedio OCDE	494	489	472	-22	-17
Total UE ³		494	474		-20
Alemania	514	500	475	-39	-25
Canadá	518	512	497	-21	-15
España	484	481	473	-11	-8
Estados Unidos	481	478	465	-17	-13
Finlandia	519	507	484	-35	-23
Francia	495	495	474	-21	-21
Grecia	453	451	430	-23	-21
Italia	485	487	471	-14	-15
Países Bajos	523	519	493	-30	-27
Polonia	518	516	489	-29	-27
Portugal	487	492	472	-15	-21
Reino Unido	494	502	489	-5	-13
Suecia	478	502	482	4	-21
Andalucía	472	467	457	-15	-10
Aragón	496	497	487	-9	-10
Asturias, Principado de	500	491	495	-5	4
Baleares, Illes	475	483	471	-4	-12
Canarias ¹		460	447		-13
Cantabria	491	499	495	3	-4
Castilla y León	509	502	499	-10	-3
Castilla-La Mancha ¹		479	464		-15
Cataluña	493	490	469	-24	-21
Comunitat Valenciana ¹		473	473		-1
Extremadura	461	470	469	8	0
Galicia	489	498	486	-2	-12
Madrid, Comunidad de	504	486	494	-10	8
Murcia, Región de	462	474	463	1	-10
Navarra, Com. Foral de	517	503	492	-24	-10
País Vasco	505	499	482	-23	-17
Rioja, La	503	497	493	-10	-5
Ceuta ¹		411	395		-16
Melilla ¹		432	404		-28

1. No participó en la edición de 2012

2. Los valores en negrita son significativos.

3. Datos disponibles a partir de 2015.

Fuente: PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

Se da una situación similar en las Comunidades Autónomas: Extremadura (8 puntos), Cantabria (3) y la Región de Murcia (1) presentan incrementos, pero los valores no son significativos; el resto de los territorios presentan bajadas en el rendimiento en matemáticas de su alumnado, siendo estadísticamente significativos los de la Comunidad de Madrid (-10), La Rioja (-10), Andalucía (-15), País Vasco (-23), Cataluña (-24) y Comunidad Foral de Navarra (-24).

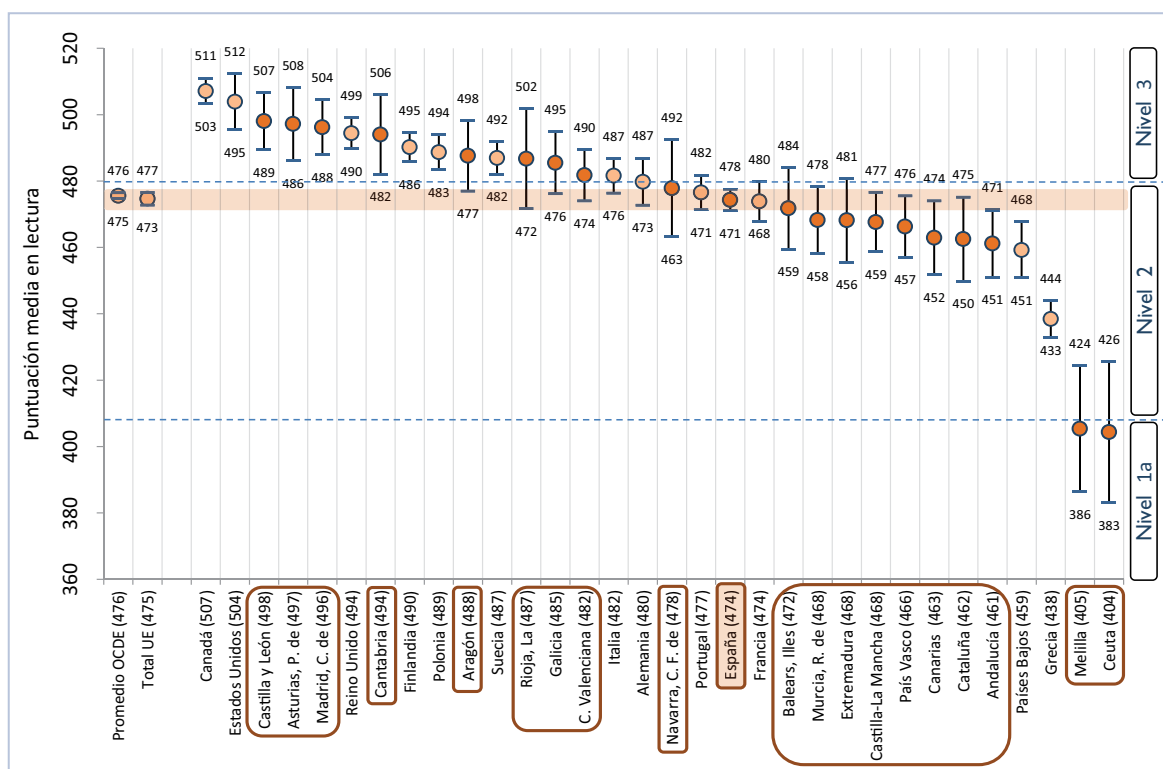
En la misma tabla podemos ver las variaciones de puntuación en la edición de 2022 respecto a la edición anterior (2018) –periodo en el que se vivió la pandemia de la COVID-19–. El rendimiento del alumnado de todos los países seleccionados sufrieron un empeoramiento significativo que oscila entre la pérdida de 27 puntos de los estudiantes de Polonia y Países Bajos y la de -8 del alumnado de España, siendo la de nuestro país una reducción significativamente inferior a la del Promedio OCDE (-17) y el Total UE (-20). Hay que indicar que la variación en el rendimiento medio estimado en matemáticas atribuible a la situación de la pandemia de la COVID-19 para el caso de España es de -7 puntos, la menor de los países seleccionados

Rendimiento en lectura

En la **figura D3.4.4** se recogen los promedios de los resultados de lectura de PISA 2022. España obtiene una puntuación de 474, valor que no difiere significativamente de los rendimientos de Portugal, Alemania, Italia, el promedio de los países de la OCDE participantes ni del rendimiento total de la Unión Europea. De los países seleccionados, Canadá es el que ocupa la primera posición (507 puntos), seguido de Estados Unidos (504), y los intervalos de confianza de sus puntuaciones se solapan con los de los rendimientos más altos de las Comunidades Autónomas: Castilla y León (498), Asturias (497) y Madrid (496). Asimismo, diez de las Comuni-

Figura D3.4.4

PISA 2022. Rendimientos medios estimados en lectura de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas, con intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

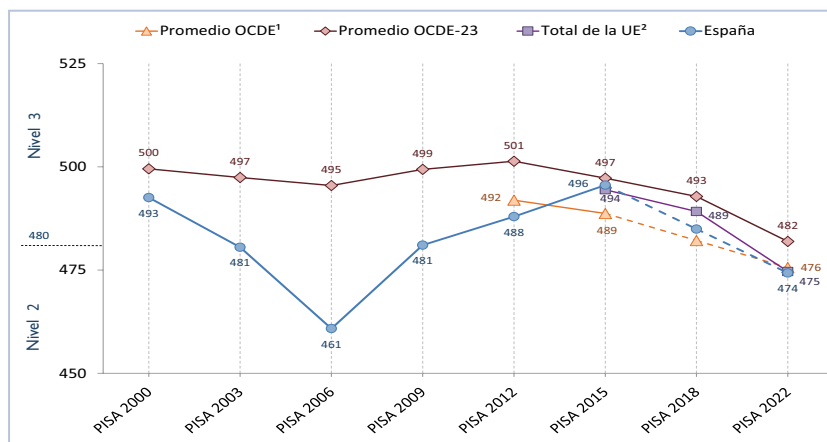
dades Autónomas tienen sus intervalos de confianza dentro del nivel 3 de rendimiento.

La **figura D3.4.5** muestra la evolución del rendimiento en lectura desde el primer ciclo de PISA. España obtuvo su puntuación más alta en 2015 (496 puntos) pero, posteriormente, muestra una tendencia descendente. Tanto las cifras del Promedio OCDE como las del total UE también reflejan una disminución en el rendimiento de esta competencia.

Rendimiento en ciencias

En la **figura D3.4.6** se recogen los promedios de los resultados de la competencia científica de PISA 2022. El rendimiento de los estudiantes españoles alcanza los 485 puntos, cifra que no difiere significativamente de las puntuaciones del Promedio OCDE (485) ni del Total UE (484). Los rendimientos más altos los alcanza el alumnado de Canadá (515) y de Finlandia (511), y les siguen los valores de los estudiantes de las Comunidades Autónomas de Castilla y León (506), Gali-

Figura D3.4.5
Evolución de los rendimientos medios estimados en lectura de España, el Promedio de la OCDE y el Total de la UE. PISA 2000 a PISA 2022

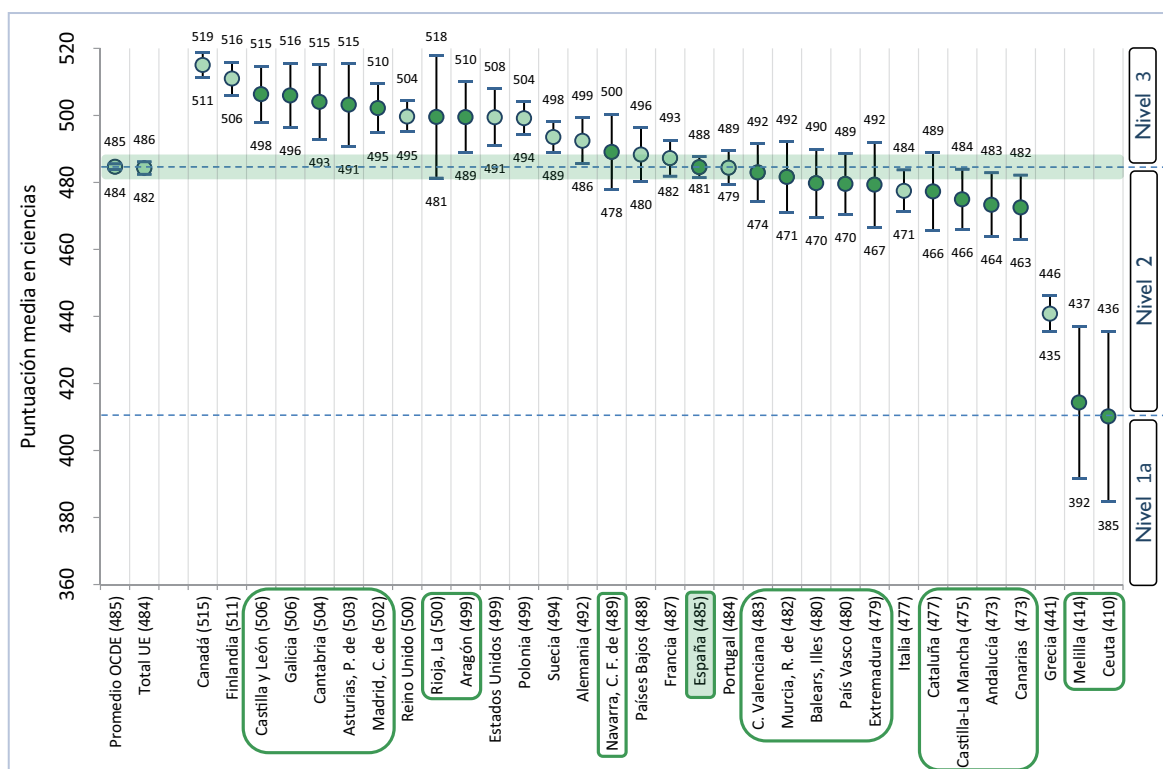


1. Datos disponibles a partir de 2012.
2. Datos disponibles a partir de 2015.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, © OECD 2023 y *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura D3.4.6

PISA 2022. Rendimientos medios estimados en ciencias de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas, con intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

cia (506), Cantabria (504), Principado de Asturias (503) y Comunidad de Madrid (502). La puntuación de España se encuentra en el límite entre el nivel de rendimiento 2 y 3.

La evolución de los rendimientos de España, el Promedio OCDE y el Total UE en ciencias desde el primer ciclo en el que esta fue competencia principal, queda reflejada en la **figura D3.4.7**. El rendimiento de España en 2006 fue de 488 puntos y alcanzó la puntuación más alta en 2012 (496). A partir de esa edición se produce una evolución descendente en los resultados y un pequeño repunte en 2022. Los valores del Promedio OCDE y Total UE presentan una tendencia decreciente continuada.

Niveles de rendimiento

Se ha resaltado 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 responde el alumnado permite relacionar sus respuestas con los niveles de rendimiento establecidos. Es decir, se puede precisar el «nivel de competencia» alcanzado por los estudiantes en función de las preguntas que han 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 territorio participante que se sitúa en cada uno de dichos niveles.

Los niveles de rendimiento definidos para cada una de las competencias quedan reflejados en la **figura D3.4.1**.

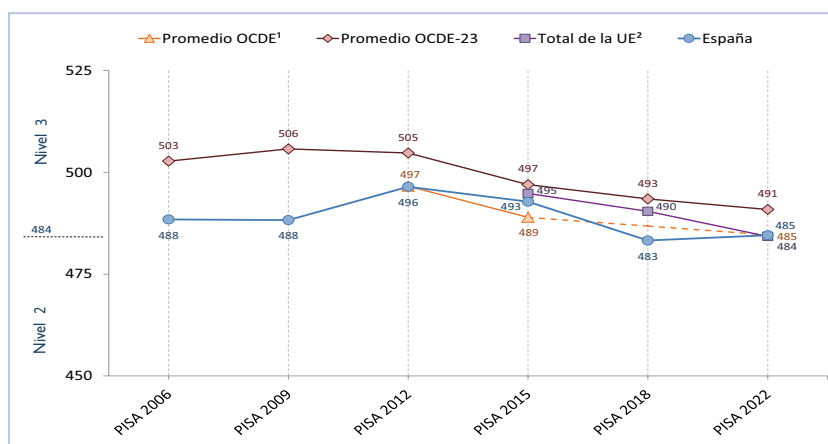
Niveles de rendimiento en matemáticas

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) en competencia matemática. En la **figura D3.4.8** se observa que el 31,1% del alumnado de los países de la OCDE se encuentra en los niveles de bajo rendimiento 1a, 1b, 1c o inferior en matemáticas (en la edición de 2018 este porcentaje fue del 24,0%). Además de España, que presenta un 27,3% de estudiantes en esos niveles, se situaron por debajo del 31,1% todos los países de la selección, salvo Estados Unidos. Asimismo, todos los territorios españoles obtenían porcentajes inferiores al del Promedio OCDE excepto, Ceuta, Melilla, Canarias, Andalucía y la Región de Murcia.

En la misma figura queda expuesto que el 8,7% del alumnado de los países de la OCDE se encontraba en los niveles más altos de rendimiento –niveles 5 y 6–, 2,2 puntos porcentuales menos que en 2018. El porcentaje para España (5,9%) es inferior al del Promedio OCDE junto con los de Grecia, Portugal, Italia, Estados Unidos, Francia, Finlandia y Alemania. La Rioja (9,5%), el Principado de Asturias (9,2%) y Castilla y León (9,2%) son las Comunidades Autónomas cuyos porcentajes de alumnado en los niveles más altos superan el 8,7%.

Figura D3.4.7

Evolución de los rendimientos medios estimados en ciencias de España, el Promedio de la OCDE y el Total de la UE. PISA 2006 a PISA 2022

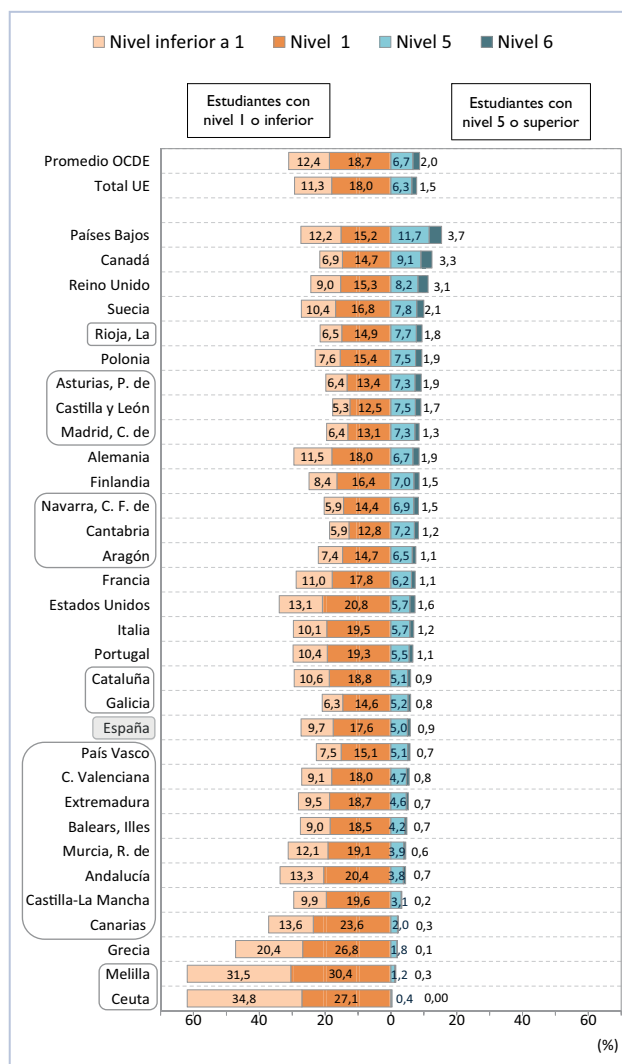


1. Datos disponibles a partir de 2012.

2. Datos disponibles a partir de 2015.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, © OECD 2023 y *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura D3.4.8
PISA 2022. Porcentaje de estudiantes en niveles bajos y altos de rendimiento en matemáticas de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Niveles de rendimiento en lectura

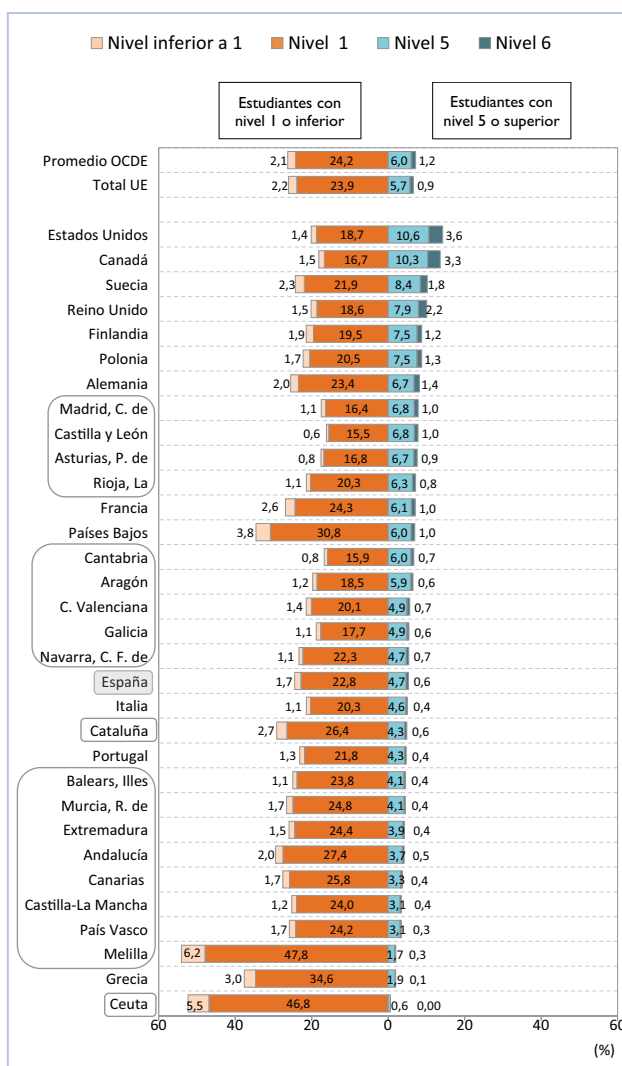
Al igual que en matemáticas, el estudio PISA y el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS4) consideran el nivel 2 como el mínimo nivel en lectura que debería conseguir el alumnado al finalizar la educación secundaria baja. En la **figura D3.4.9** se muestra que el 24,5 % de los estudiantes de España se encuentra en los niveles de rendimiento 1 o inferior en lectura. Esta cifra es menor a la del alumnado de los países de la OCDE que asciende al 26,3 %, porcentaje 3,6 puntos más elevado que en 2018. Los países de la selección que tienen porcentajes de alumnado en los niveles bajos de rendimiento en lectura superiores al porcentaje del Promedio de la OCDE, son Francia, Países Bajos y Grecia. Y los territorios de España: Murcia, Canarias, Cataluña, Andalucía, Ceuta y Melilla.

Respecto al porcentaje de estudiantes que se encuentra en los niveles de rendimiento más altos, en la misma figura se observa que el Promedio OCDE alcanza el 7,2 % y superan esta cifra Alemania, Polonia, Finlandia, Reino Unido, Suecia, Canadá y Estados Unidos. Además, tres Comunidades Autónomas también sobrepasan ese porcentaje: Principado de Asturias (7,6 %), Castilla y León (7,8 %) y la Comunidad de Madrid (7,8 %). La cifra global del alumnado de España que posee un mayor rendimiento en lectura es del 5,3 %.



Figura D3.4.9

PISA 2022. Porcentaje de estudiantes en niveles bajos y altos de rendimiento en lectura de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas



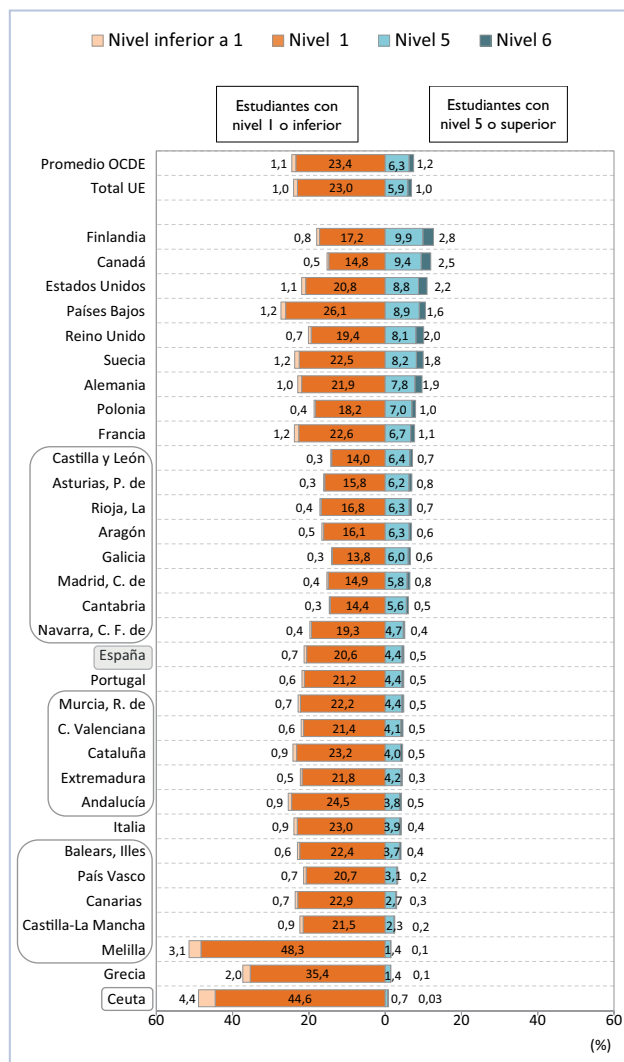
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Niveles de rendimiento en ciencias

El 24,5 % de los estudiantes de los países de la OCDE se encuentra en los niveles de rendimiento 1 o inferior en la competencia científica, lo que supone 2,0 puntos más que en la última edición del estudio PISA. En el caso de España, el porcentaje de alumnado es menor al del Promedio OCDE al alcanzar el 21,3 %. Con cifras superiores al 24,5 % se encuentran Países Bajos y Grecia, la Comunidad Autónoma de Andalucía y las Ciudades Autónomas (ver figura D3.4.10).

Si se tiene en consideración el alumnado con un alto rendimiento en ciencias al situarse en los niveles 5 y 6, Finlandia, Canadá, Estados Unidos, Países Bajos, Reino Unido, Suecia, Alemania, Polonia y Francia superan el porcentaje de estudiantes del Promedio OCDE (7,5 %) en los citados niveles. El porcentaje de alumnos y alumnas españoles que se encuentran en los niveles más altos de rendimiento es del 4,9 %, aunque ninguno de los territorios alcanza el valor del Promedio OCDE, las cuatro Comunidades Autónomas con las cifras más elevadas, cercanas o iguales al 7 % son: Aragón (6,9 %), Principado de Asturias (7,0 %), La Rioja (7,0 %) y Castilla y León (7,1 %).

Figura D3.4.10
PISA 2022. Porcentaje de estudiantes en niveles bajos y altos de rendimiento en ciencias de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Procesos de las competencias

Los resultados obtenidos en cada uno de los procesos de las competencias evaluadas, ofrecen una información muy útil pues permiten desglosar en qué aspectos de cada competencia obtiene el alumnado mejores o peores rendimientos y cuál es la magnitud de las diferencias. 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.

En este punto se analizan los procesos de matemáticas, ya que fue la competencia principal de la edición 2022 de PISA

A
B
C
D
E
F

Los resultados en los procesos de matemáticas

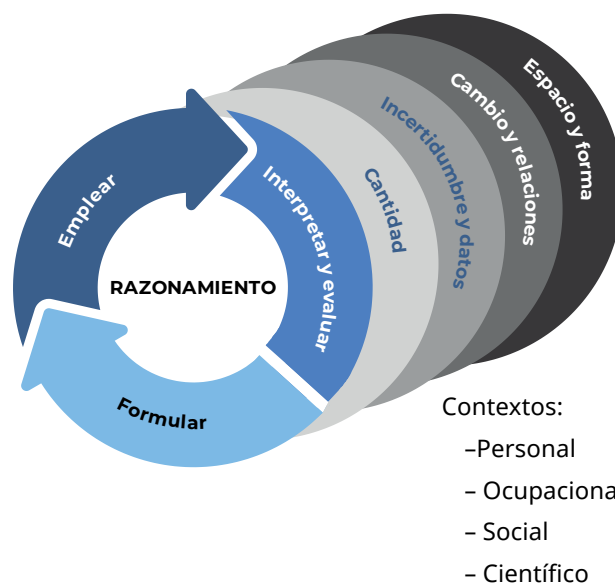
En la **figura D3.4.11** se representan los cuatro procesos de la competencia matemática, tal y como se definen en PISA 2022: «Razonar», «Formular», «Emplear», «Interpretar y evaluar». Estos procesos se relacionan con las distintas áreas de contenido: «Cantidad», «Incertidumbre y datos», «Cambio y relaciones» y «Espacio y forma». Además, hay que tener en cuenta que los procesos matemáticos tienen lugar en contextos que intentan reflejar el mundo real: «Personal», «Ocupacional», «Social» y «Científico».

Como se ha comentado anteriormente, la información que se obtiene de los resultados en cada uno de los procesos pone de manifiesto la eficacia de los métodos de aprendizaje en cada tarea señalada.

La **figura D3.4.12** representa el rendimiento de los estudiantes de España tomando como referencia el promedio de la OCDE en cada proceso matemático. Un resultado positivo en un proceso significa una mayor proporción de respuestas positivas de los estudiantes en ese proceso y, por tanto, un mejor rendimiento relativo en el mismo que en el conjunto de las matemáticas. Por el contrario, un resultado negativo significa un menor dominio relativo del alumnado en ese proceso.

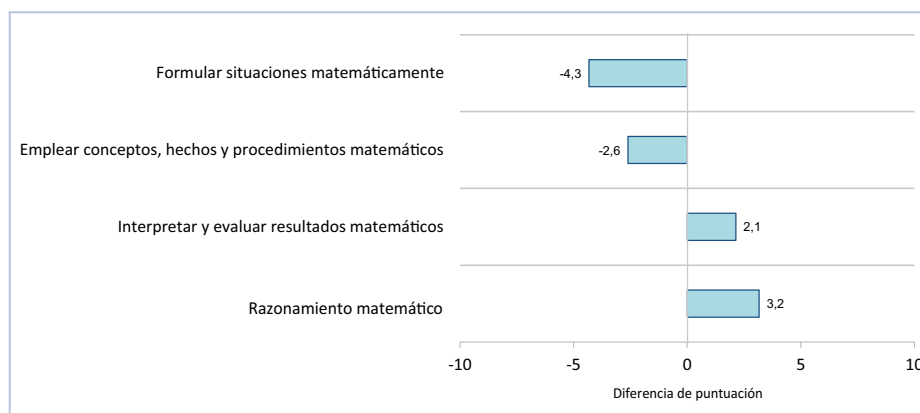
El alumnado de España presenta mejores resultados a la hora de reflexionar sobre posibles soluciones e interpretarlas en el contexto del problema real (interpretar y evaluar) y para usar la lógica al elaborar soluciones (razonamiento). En cambio, encuentra más dificultad para identificar oportunidades para aplicar las matemáticas (formular) y para emplear los conceptos, procedimientos y herramientas matemáticos como cálculo aritmético, resolución de ecuaciones, interpretar tablas o gráficos, etc.)

Figura D3.4.11
PISA 2022. Relación entre los procesos, el contenido y los contextos del marco de matemáticas



Fuente: PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura D3.4.12
PISA 2022. Diferencia entre las distancias de los resultados por proceso (d1)¹ y las puntuaciones globales (d2)², tomando como referencia la OCDE. Datos de España



1. d1= Puntuación media de España en el proceso - Promedio OCDE en dicho proceso

2. d2= Puntuación media de España en matemáticas - Promedio OCDE en matemáticas

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte.

Factores asociados al rendimiento

Contexto económico, social y cultural

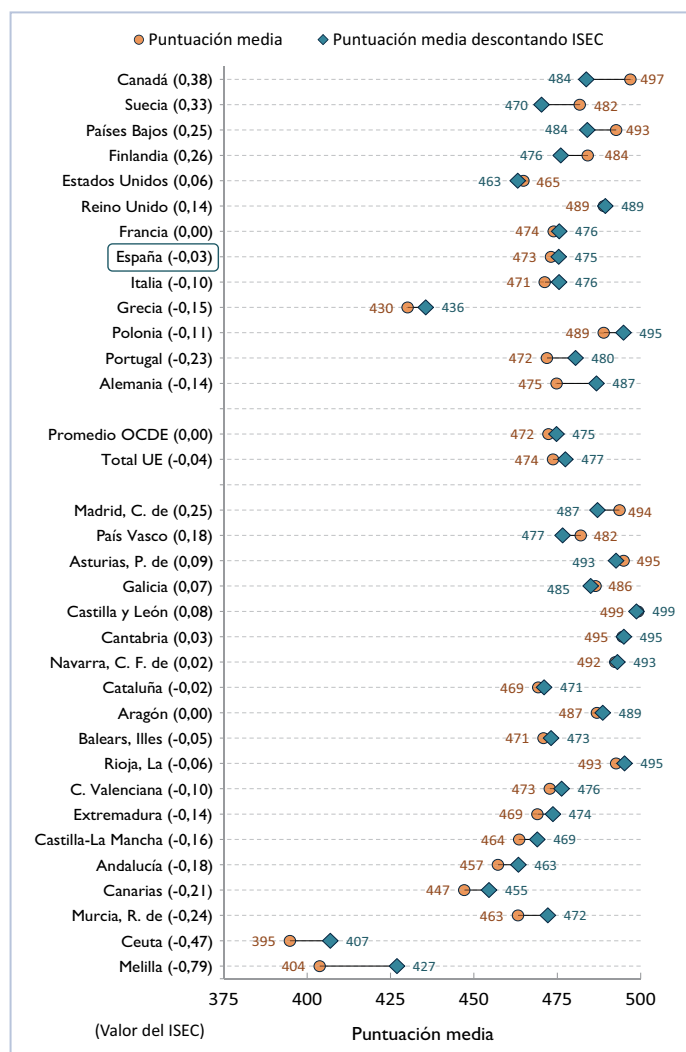
El estudio PISA calcula el índice ISEC que mide el estatus social, económico y cultural de los estudiantes (sus familias). Este índice es una puntuación compuesta que combina la información de tres componentes: el nivel educativo más alto de los progenitores, su estatus ocupacional y, como indicador de riqueza familiar, las posesiones del hogar.

En la **figura D3.4.13** se muestra, entre paréntesis, el ISEC de cada territorio analizado. Al valor del ISEC del Promedio OCDE se le hace equivaler con 0,00. El valor del total de la Unión Europea es de -0,04 y, el de los países seleccionados, oscila entre el 0,38 de Canadá y el -0,23 de Portugal.

La cifra del ISEC para España es de -0,03, aproximadamente una décima más que el valor calculado en PISA 2018. La Comunidad de Madrid es el territorio español con el ISEC más elevado (0,25), seguido de País Vasco (0,18). En el otro extremo se sitúan las Ciudades Autónomas (Melilla, -0,79 y Ceuta, -0,47), la Región de Murcia (-0,24) y Canarias (-0,21).

Figura D3.4.13

PISA 2022. Valor del ISEC y rendimiento medio en matemáticas descontando la influencia del ISEC, de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

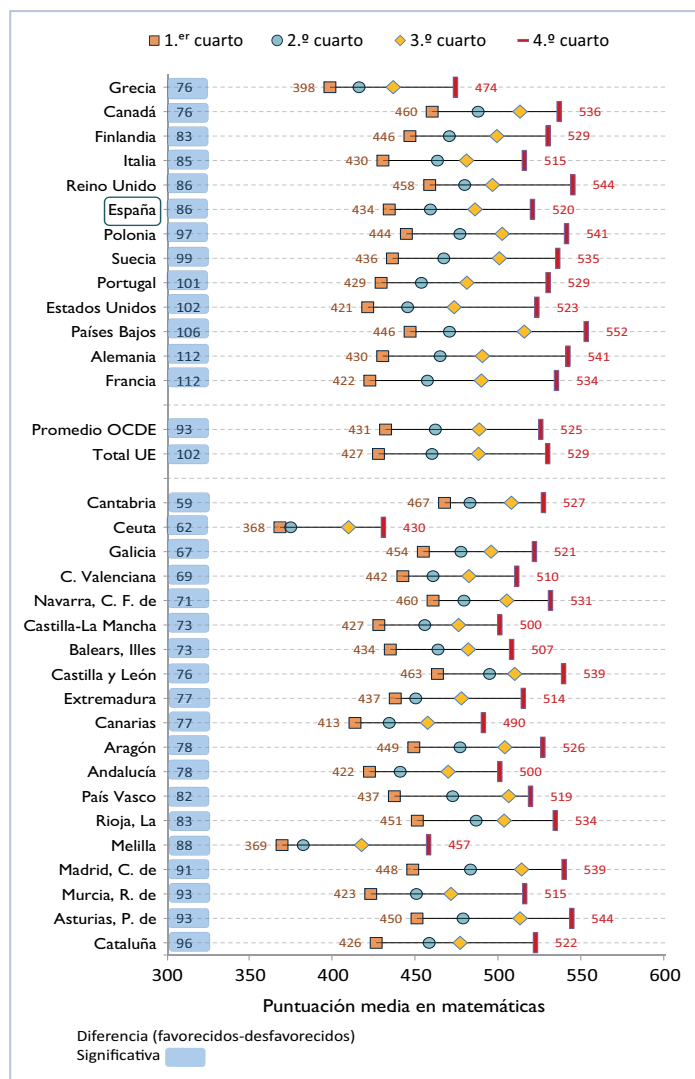
Tradicionalmente se ha observado una relación directa entre el ISEC y el rendimiento del alumnado de tal manera que, cuando aumenta el índice, lo hace también el rendimiento. Ahora bien, esto se cumple hasta que se alcanza un determinado valor del ISEC, próximo al valor medio, que se hace equivaler a 0; a partir de dicho valor medio del índice, la relación se hace más débil.

En la **figura D3.4.13** también quedan reflejados los rendimientos medios en matemáticas con y sin tener en cuenta la influencia del ISEC del alumnado. Canadá y Suecia elevan su puntuación en más de 10 puntos si se descuenta el efecto del ISEC. En España, la influencia de este índice en el rendimiento medio en matemáticas es pequeña al ser la diferencia entre ambas puntuaciones de dos puntos, valor no significativo estadísticamente. La diferencia en las cifras de España es similar a la del Promedio OCDE y a la del Total UE.

Respecto a las Comunidades y Ciudades Autónomas, Melilla, Ceuta y la Región de Murcia aumentan de forma significativa su rendimiento una vez descontado el efecto del ISEC (23, 12 y 9 puntos, respectivamente). La Comunidad de Madrid y el País Vasco son las Comunidades que más reducen su puntuación en matemáticas al descontar la influencia del ISEC, pero las diferencias no son significativas.

Figura D3.4.14

PISA 2022. Rendimiento medio en matemáticas por cuartos del ISEC y diferencias entre el alumnado favorecido (4.º cuarto) y el desfavorecido (1.º cuarto) de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas



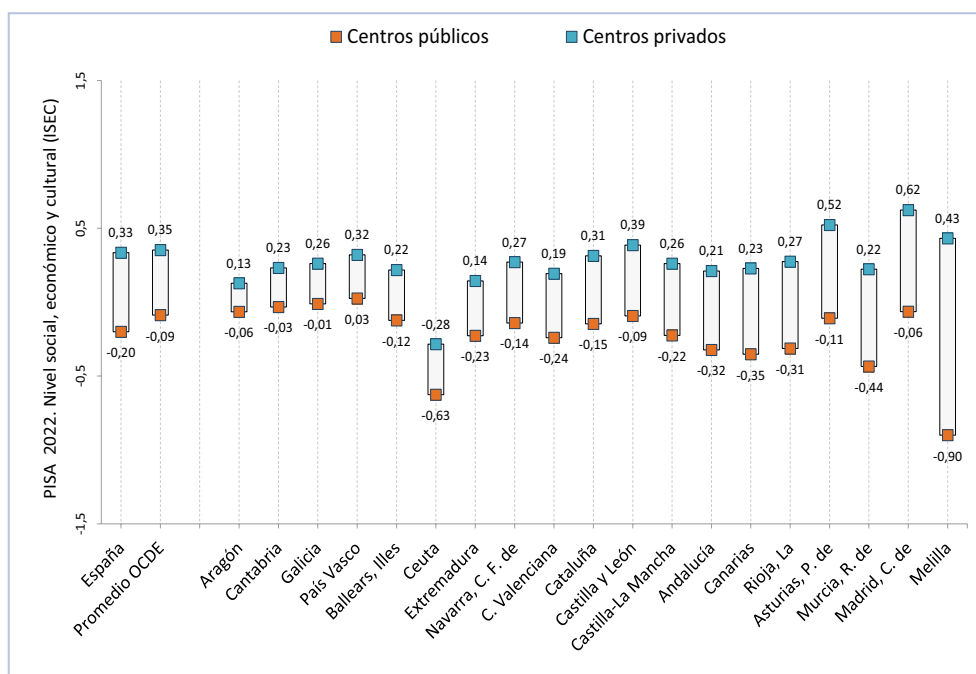
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El ISEC se utiliza para distinguir entre estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos (aquellos que se encuentran en el 25 % de los estudiantes con los valores más bajos del ISEC, 1.º cuarto del ISEC) y estudiantes socioeconómicamente favorecidos (los que forman parte del 25 % de los estudiantes con los valores más altos del ISEC, 4.º cuarto).

En la **figura D3.4.14** se observa que, en todos los casos, el rendimiento en matemáticas del alumnado socioeconómicamente favorecido es superior al desfavorecido. En promedio, en los países de la OCDE, los estudiantes socioeconómicamente favorecidos obtuvieron 94 puntos más en matemáticas que los estudiantes desfavorecidos, y en el Total de la UE 102 puntos. La brecha entre estos dos grupos, de estudiantes es superior a 75 puntos en todos los países de la selección, siendo los estudiantes de Alemania y Francia los que presentan la mayor distancia –111 puntos de diferencia–. En España, esta brecha de rendimiento dependiente del nivel socioeconómico asciende a 86 puntos –8 puntos menos que el Promedio OCDE y 16 menos que en el Total UE– y es similar a la de países como Reino Unido o Italia.

Si se analiza esta brecha de rendimiento entre Comunidades y Ciudades Autónomas (**figura D3.4.14**), se observa que todas presentan diferencias inferiores a las del Total UE y al Promedio OCDE, excepto Cataluña que se encuentra por encima del promedio de los países de la OCDE. La Comunidad Autónoma en la que se estima una menor diferencia de rendimiento entre el alumnado favorecido y desfavorecido es Cantabria con 59 puntos. Los territorios que presentan diferencias por encima de la de España (86) son Melilla (88), la Comunidad de Madrid (91), la Región de Murcia (93), el Principado de Asturias (93) y Cataluña (96).

Figura D3.4.15
PISA 2022. Nivel, social, económico y cultural (ISEC) de las familias de los estudiantes de las Comunidades y Ciudades Autónomas, según la titularidad del centro



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2022.

La **figura D3.4.15** muestra los valores medios del índice ISEC en centros públicos y centros privados. Se observa que los valores del índice ISEC, en todas las regiones, es menor para las familias de los estudiantes que asisten a centros públicos que para las de los que asisten a centros privados. La comparación entre Comunidades y Ciudades Autónomas indica diferencias territoriales importantes. Aragón presenta la menor brecha socioeconómica y cultural (0,19) del alumnado de 15 años entre centros públicos y privados. La siguen Cantabria (0,26) y Galicia (0,27). En el extremo opuesto se encuentran la Comunidad de Madrid y la Ciudad Autónoma de Melilla con una diferencia de 0,68 y de 1,33 respectivamente. La diferencia para la media nacional es de 0,53.

La variable sexo

La **tabla D3.4.3** muestra los rendimientos de los estudiantes en las tres competencias principales, desagregadas según el sexo, y sus diferencias en las puntuaciones. Se observa que en esta edición de PISA se repite el mismo patrón que en ciclos anteriores: en matemáticas los alumnos obtienen un mejor rendimiento que las alumnas, patrón que se invierte en la competencia lectora con una diferencia a favor de las alumnas aún mayor. En ciencias, las diferencias no son tan acentuadas y varían más según el territorio.

La diferencia en las puntuaciones de matemáticas, a favor de los chicos, alcanza los 9 puntos en el promedio de los países de la OCDE y 10 en el valor del total de la Unión Europea, ambas estadísticamente significativas. En lectura, las diferencias de rendimiento entre alumnas y alumnos son estadísticamente significativas a favor de las chicas en todos los territorios analizados; esta brecha es de 24 puntos en el Promedio OCDE y en el Total UE. En el caso de ciencias no hay diferencia estadísticamente significativa entre alumnos y alumnas ni para el Promedio de la OCDE ni para el Total UE y, como se anticipaba, existe mucha variabilidad entre países y Comunidades y Ciudades Autónomas. Como excepción en el patrón, las chicas alcanzan significativamente mejores resultados en matemáticas que los chicos en Finlandia (diferencia de 5 puntos),

Para el alumnado español, la diferencia de puntuación entre los chicos y las chicas en matemáticas es de 10 puntos, la misma que en el Total de la UE y muy próxima al Promedio de la OCDE. En lectura, la brecha alcanza los 25 puntos, valor similar al del Total UE y al del Promedio OCDE. En ciencias, los alumnos consiguen un mayor rendimiento que las alumnas (diferencia significativa de 5 puntos).

Tabla D3.4.3¹
PISA 2022. Rendimiento medio en matemáticas, lectura y ciencias según el sexo del alumnado, de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas

	Matemáticas			Lectura			Ciencias		
	Puntuación alumnas	Puntuación alumnos	Diferencia ^{2,3}	Puntuación alumnas	Puntuación alumnos	Diferencia ^{2,3}	Puntuación alumnas	Puntuación alumnos	Diferencia ^{2,3}
Promedio OCDE	468	477	-9	488	464	24	485	485	0
Total UE	469	479	-10	487	463	24	484	484	0
Alemania	469	480	-11	490	470	19	492	493	0
Canadá	491	503	-12	519	495	24	515	515	-1
España	468	478	-10	487	462	25	482	487	-5
Estados Unidos	458	471	-13	515	493	22	496	503	-7
Finlandia	487	482	5	513	468	45	522	500	22
Francia	469	479	-10	484	464	20	488	487	1
Grecia	427	433	-6	451	426	25	446	436	10
Italia	461	482	-21	491	472	19	474	481	-7
Países Bajos	487	498	-11	473	447	26	487	489	-2
Polonia	486	492	-6	503	475	29	500	498	2
Portugal	467	477	-11	487	466	21	485	484	2
Reino Unido	482	496	-14	503	486	16	496	504	-8
Suecia	481	483	-2	506	469	37	498	489	8
Andalucía	452	463	-10	473	449	23	471	476	-5
Aragón	484	489	-5	503	474	30	499	500	-1
Asturias, Principado de	489	500	-11	510	486	24	500	506	-6
Baleares, Illes	465	477	-12	482	461	21	475	484	-9
Canarias	443	452	-9	474	451	23	469	476	-7
Cantabria	486	503	-17	501	487	14	498	510	-12
Castilla y León	492	506	-14	509	487	22	502	510	-8
Castilla-La Mancha	457	470	-13	478	458	20	471	479	-8
Cataluña	468	471	-2	480	446	34	479	476	3
Comunitat Valenciana	467	478	-12	495	469	25	480	486	-6
Extremadura	464	474	-10	480	456	24	477	482	-5
Galicia	481	491	-10	499	472	27	503	509	-6
Madrid, Comunidad de	486	501	-15	508	485	23	497	507	-10
Murcia, Región de	456	470	-14	479	458	21	476	487	-12
Navarra, Com. Foral de	486	499	-13	490	466	24	485	493	-7
País Vasco	480	484	-5	482	451	31	479	480	-1
Rioja, La	489	496	-7	504	471	33	496	502	-6
Ceuta	388	402	-14	413	394	19	406	415	-10
Melilla	398	410	-12	414	397	17	407	422	-15

1. Para ampliar información, descargue los datos de la página web del INFORME.

2. Diferencia: puntuación media alumnas- puntuación media alumnos.

3. Las diferencias significativas se muestran en negrita.

Fuente: PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En la misma **tabla D3.4.3** se aprecia que en las Comunidades y Ciudades Autónomas se repite el patrón internacional: Los alumnos varones obtienen mejor rendimiento en matemáticas que las alumnas; ellas obtienen mejor rendimiento en lectura que sus compañeros, y en ciencias no existe tendencia estadística clara. En matemáticas no existen diferencias estadísticamente significativas según el sexo en Aragón, Canarias, Cataluña, País Vasco, La Rioja, Ceuta y Melilla; entre las que sí presentan diferencias significativas en esta competencia, estas varían entre los 17 puntos del alumnado de Cantabria y los 10 del de Galicia, Andalucía y Extremadura. En lectura, tan solo las Ciudades Autónomas no presentan diferencia significativa en el rendimiento entre los estudiantes; en todas las Comunidades Autónomas las diferencias en la puntuación de lectura son significativas variando entre los 34 puntos de Cataluña y los 14 de Cantabria. En ciencias, únicamente Illes Balears (9 puntos), Comunidad de Madrid (10 puntos), la Región de Murcia (12 puntos) y Cantabria (12 puntos) presentan diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento y siempre a favor de los chicos.

Puntuaciones promedio de nativos e inmigrantes

PISA 2022 clasifica a los estudiantes en dos categorías en función de su origen y el de sus progenitores:

- Estudiantes nativos (no inmigrantes): aquellos de los que al menos un progenitor ha nacido en el país en el que realiza la prueba PISA, independientemente de que el estudiante haya nacido en dicho país.
- Estudiantes inmigrantes: aquellos cuyos progenitores han nacido en un país distinto al que el estudiante ha realizado la prueba PISA. Entre estos estudiantes, PISA distingue además dos categorías:
 - Primera generación de alumnado inmigrante: tanto el estudiante como sus progenitores han nacido en un país distinto al de la prueba.
 - Segunda generación de alumnado inmigrante: el estudiante ha nacido en el país donde se realiza la evaluación, pero sus progenitores han nacido en otro país.

La **tabla D3.4.4** muestra, para los países seleccionados y para las Comunidades y Ciudades Autónomas, el porcentaje de alumnado inmigrante (cifra entre paréntesis) y las puntuaciones medias estimadas en matemáticas, lectura y ciencias según la condición de nativo o inmigrantes con sus diferencias de puntuación. Se observa que en todos los casos y en las tres competencias el rendimiento del alumnado nativo es superior al del alumnado inmigrante, excepto en Canadá y en el rendimiento en la competencia matemática del alumnado de Reino Unido pero, en este caso y en el rendimiento en ciencias de los estudiantes de Canadá, las diferencias no son significativas.

La diferencia de rendimiento en matemáticas alcanza los 30 puntos en el promedio de los países de la OCDE y 42 en el Total de la UE. En lectura esta diferencia es de 41 puntos en el Promedio OCDE y 46 en el Total UE. En el caso de ciencias las diferencias son similares a las de lectura y matemáticas: 38 puntos en el Promedio OCDE y 49 en el Total UE.

En España, la brecha según la condición de nativo o inmigrante es significativa en las tres competencias, con valores similares en las diferencias: 33 puntos en matemáticas, 32 en lectura y 36 en ciencias.

En la misma **tabla D3.4.4** se observa que, en los territorios españoles, la mayor concentración de alumnado inmigrante se concentra en Melilla (26,4 %), Cataluña (23,9 %) e Illes Balears (21,4 %), y la menor en Extremadura (3,9 %) y Galicia (7,3 %). Tanto en las Comunidades como en las Ciudades Autónomas se cumple el patrón de que el alumnado nativo obtiene un rendimiento superior al inmigrante, aunque no en todos los casos las diferencias son estadísticamente significativas: en Ceuta, Canarias y Andalucía no hay diferencias significativas en ninguna de las tres competencias; y en la Comunidad Foral de Navarra y en Extremadura tampoco hay diferencia significativa en lectura. Por competencias, las mayores brechas se observan en el País Vasco (70 puntos en matemáticas), Melilla (57 puntos en lectura) y Galicia (59 puntos en ciencias).

Puntuaciones promedio según la titularidad del centro

En la **tabla D3.4.5** se muestra, para los países seleccionados, el Promedio OCDE y el Total UE, el porcentaje de alumnado matriculado en centros de titularidad pública (entre paréntesis), y la diferencia de puntuaciones medias estimadas en matemáticas de los estudiantes de centros públicos y privados.

La conclusión que se extrae de las estimaciones es que el rendimiento del alumnado de centros privados es, con carácter general, significativamente más elevado que el del alumnado de centros públicos. La diferencia de rendimiento en matemáticas alcanza 27 puntos para el Promedio de la OCDE y 23 en el Total de la UE, a favor del alumnado de centros privados.

Tabla D3.4.4^{1,2}
PISA 2022. Rendimiento medio en matemáticas, lectura y ciencias por condición de inmigrante, de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas

	Matemáticas			Lectura			Ciencias		
	Puntuación nativos	Puntuación inmigrantes	Diferencia ^{3,4}	Puntuación nativos	Puntuación inmigrantes	Diferencia ^{3,4}	Puntuación nativos	Puntuación inmigrantes	Diferencia ^{3,4}
Promedio OCDE (7,8)	479	448	30	483	442	41	492	454	38
Total UE (13,8)	483	440	42	485	439	46	494	445	49
Alemania (25,8)	495	436	59	502	435	67	516	443	73
Canadá (34,4)	497	508	-12	508	520	-11	517	522	-5
España (15,1)	481	448	33	483	451	32	492	456	36
Estados Unidos (23,7)	470	460	10	511	497	14	508	489	19
Finlandia (6,8)	491	425	65	500	407	92	519	428	91
Francia (16,5)	485	434	51	486	434	52	500	441	59
Grecia (13,2)	438	398	40	448	402	46	450	400	51
Italia (10,7)	476	446	30	487	456	31	483	450	34
Países Bajos (13,6)	508	450	58	476	419	56	506	443	62
Polonia (1,2)	492	447	45	493	414	79	503	424	78
Portugal (11,3)	477	445	32	481	459	22	488	466	23
Reino Unido (20,1)	494	496	-2	503	493	10	506	502	4
Suecia (21,3)	499	436	63	509	428	81	516	432	84
Andalucía (8,8)	459	455	4	464	454	10	476	463	13
Aragón (17,4)	499	445	54	499	453	46	511	459	52
Asturias, P. de (7,6)	501	442	59	503	455	47	509	453	55
Baleares, Illes (21,4)	481	444	37	481	453	29	490	454	37
Canarias (12,9)	450	446	4	472	452	20	478	462	16
Cantabria (9,2)	499	468	31	498	470	28	507	484	23
Castilla y León (8,4)	506	459	47	504	474	30	512	471	42
Castilla-La Mancha (15,3)	472	432	40	479	439	39	483	443	41
Cataluña (23,9)	484	441	43	478	435	43	492	445	46
C. Valenciana (17,1)	479	457	22	489	466	23	489	466	23
Extremadura (3,9)	472	436	36	472	442	30	483	436	47
Galicia (7,3)	491	444	47	491	448	44	512	453	59
Madrid, C. de (19,6)	504	462	42	508	470	38	513	470	42
Murcia, R. de (18,6)	476	424	53	483	432	51	496	437	58
Navarra, C. F. de (20,2)	503	463	40	484	469	15	496	471	25
País Vasco (12,1)	493	423	70	475	424	52	488	434	54
Rioja, La (18,8)	504	455	49	496	458	38	510	464	45
Ceuta (8,9)	401	387	14	412	393	19	415	400	15
Melilla (26,4)	422	378	44	429	372	57	432	381	51

1. Para ampliar información, descargue los datos de la página web del INFORME.
2. El dato entre paréntesis que acompaña a cada territorio se corresponde con el porcentaje de alumnado inmigrante participante en el estudio.
3. Diferencia: puntuación media nativos - puntuación media inmigrantes.
4. Las diferencias significativas se muestran en negrita.

Fuente: PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En 6 de los 13 países seleccionados (Alemania, Estados Unidos, Italia, Países Bajos, Polonia y Portugal), no existen diferencias significativas entre el alumnado de centros públicos y privados. En España, en el que el 69,3 % del alumnado está escolarizado en centros públicos, el alumnado de centros privados obtiene un rendimiento 35 puntos más elevado que los estudiantes de centros públicos, lo que supone 8 puntos más que la diferencia que se da en el Promedio OCDE y 12 más que en la del Total UE.

Tabla D3.4.5^{1,2}
PISA 2022. Rendimiento medio en matemáticas según la titularidad del centro, de una selección de países

	Público	Privado	Diferencia (público - privado)
Promedio OCDE (83,6)	468	495	-27
Total UE (85,0)	469	493	-23
Alemania (96,3)	475	482	-8
Canadá (92,6)	493	546	-53
España (69,3)	462	497	-35
Estados Unidos (95,6)	464	473	-9
Finlandia (95,3)	483	514	-31
Francia (78,4)	468	495	-27
Grecia (94,0)	426	503	-77
Italia (96,2)	472	455	17
Países Bajos (55,3)	485	502	-18
Polonia (93,1)	490	481	9
Portugal (85,0)	471	479	-9
Reino Unido (92,1)	484	554	-71
Suecia (79,9)	476	502	-26

1. El dato entre paréntesis que acompaña a cada territorio se corresponde con el porcentaje de alumnado matriculado en centros públicos.

2. Las diferencias significativas se muestran en negrita.

Fuente: PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La **figura D3.4.16** muestra el porcentaje de estudiantes matriculados en centros públicos de las Comunidades y Ciudades Autónomas. En el País Vasco (49,2 %) y la Comunidad de Madrid (53,1 %) es donde menos proporción de alumnado en centros públicos se observa, mientras que en Melilla (91,7 %) y Castilla-La Mancha (84,7 %) es donde más proporción de este alumnado encontramos.

La misma figura presenta los rendimientos en matemáticas del alumnado según la titularidad de los centros y los cambios que se producirían en las puntuaciones al descontar el efecto del ISEC. En las estimaciones, se han 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.

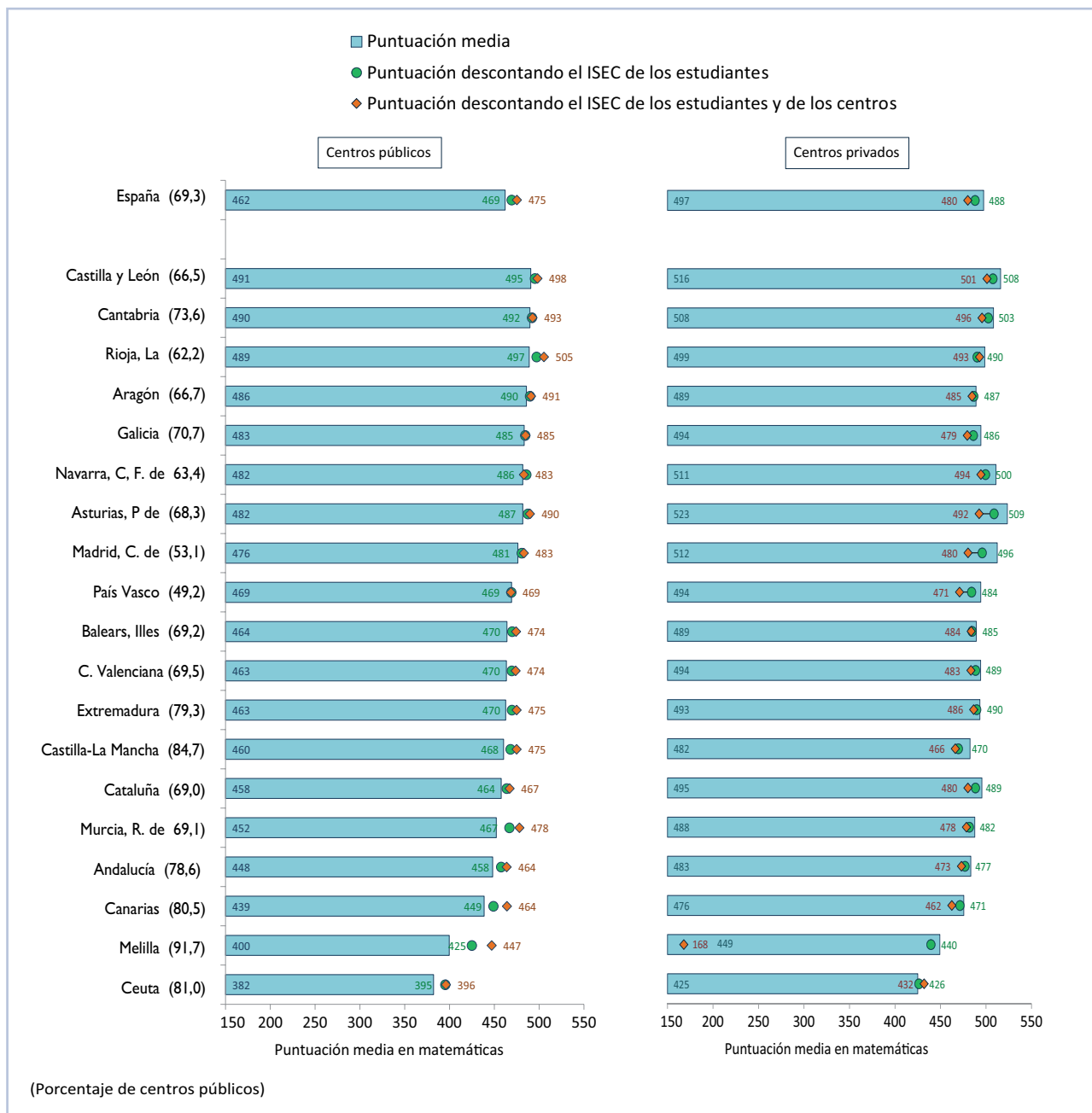
Primero, se observa que los rendimientos globales de los estudiantes de los centros privados son más altos que los del alumnado de los centros públicos.

Si se descuenta el efecto del ISEC de los estudiantes, la diferencia en el rendimiento del alumnado de centros públicos y privados se mantiene significativa en España (19 puntos) aunque se hayan reducido considerablemente respecto a la diferencia sin descontar el ISEC (35 puntos). Además, en 10 Comunidades más en la Ciudad Autónoma de Ceuta el alumnado de los centros privados sigue obteniendo puntuaciones medias en matemáticas significativamente más alta que los estudiantes de los centros públicos.

Finalmente, si no se tiene en cuenta la influencia del ISEC de los estudiantes y ni de los centros educativos, en algunos casos las puntuaciones medias estimadas del alumnado de centros públicos son más altas que las del alumnado de los centros privados, aunque tan solo en La Rioja (-12 puntos) la diferencia es estadísticamente significativa. En el caso de España (5 puntos), Comunitat Valenciana (10 puntos), Cataluña (13 puntos) y Ceuta (36 puntos) las diferencias siguen siendo estadísticamente significativas a favor del alumnado matriculado en centros privados.

Figura D3.4.16

PISA 2022. Rendimiento medio en matemáticas de los centros según la titularidad, sin descontar el ISEC y descontando el ISEC de los estudiantes y de los estudiantes y de los centros, por Comunidades y Ciudades Autónomas



Fuente: PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Bienestar del alumnado

Para medir el clima escolar y el bienestar del alumnado, PISA 2022 construye indicadores a partir de las respuestas dadas por los estudiantes y el equipo directivo a los cuestionarios de contexto. Estos cuestionarios cubren varias dimensiones, entre ellas las relativas a dos aspectos:

- El entorno escolar:
 - Sentido de pertenencia al centro.
 - Relación con los docentes.
 - Acoso entre iguales (*bullying*).
- Las actitudes hacia las matemáticas:
 - Ansiedad ante las matemáticas.
 - Autoeficiencia en matemáticas.
 - Mentalidad de crecimiento.

Para completar el análisis del entorno escolar y el impacto que pudiera tener sobre el rendimiento académico, también se analiza la segregación escolar a partir del índice de aislamiento y tomando como referencia el alumnado socioeconómicamente desfavorecido y favorecido, el alumnado inmigrante y nativo y el alumnado de alto y bajo rendimiento.

El entorno escolar

Sentido de pertenencia al centro

El estudio PISA mide el sentido de pertenencia al centro de los estudiantes con las respuestas a estas declaraciones positivas:

- Hago amigos fácilmente.
- Me siento integrado en el centro.
- Caigo bien a otros estudiantes.

Y también a través de las respuestas a las siguientes declaraciones negativas:

- Me siento marginado en el centro.
- Me siento incómodo y fuera de lugar en mi centro.
- Me siento solo en el centro.

El valor del índice para España que mide el sentido de pertenencia al centro asciende a 0,27. El alumnado de Extremadura (0,42), Principado de Asturias (0,41) y Castilla-La Mancha (0,41) son los que tienen un mayor sentido de pertenencia a sus centros. En cambio, el alumnado de Cataluña (0,07) es el que menos vinculación siente con su centro educativo (ver **tabla D3.4.6**).

Relación con los docentes

Para construir el índice que mide la calidad de las relaciones entre los estudiantes y sus docentes, el alumnado responde a las siguientes declaraciones positivas:

- Los docentes de mi centro son respetuosos conmigo.
- Si llegara a clase deprimido, mis docentes se preocuparían por mí.
- Si volviera a visitar mi centro dentro de tres años, mis docentes estarían encantados de verme.
- Cuando mis docentes me preguntan cómo estoy, les interesa de verdad mi respuesta.
- Los docentes de mi centro son amables conmigo.
- Los docentes de mi centro se interesan por el bienestar de los alumnos.

PISA 2022 también estudió la calidad de las relaciones entre alumnado y profesorado a través de las siguientes declaraciones negativas:

- Me siento intimidado por los docentes del centro.
- Los docentes de mi centro son crueles conmigo.

En la **tabla D3.4.6** se refleja que España obtiene un valor para este índice de 0,15, lo que quiere decir que se encuentra significativamente por encima del promedio de los países de la OCDE al que se le asigna el valor de referencia 0,00. Los estudiantes de la Región de Murcia (0,26) y de Extremadura (0,25) son los que declaran tener una mejor relación con sus docentes.

Tabla D3.4.6
PISA 2022. Valores de los índices referentes al entorno escolar de las Comunidades y Ciudades Autónomas

	Índice de sentido de pertenencia al centro	Índice de relación con los docentes	Índice de acoso entre iguales
España	0,27	0,15	-0,38
Andalucía	0,32	0,21	-0,37
Aragón	0,32	0,13	-0,47
Asturias, P. de	0,41	0,10	-0,44
Baleares, Illes	0,35	0,21	-0,35
Canarias	0,16	0,15	-0,21
Cantabria	0,39	0,19	-0,44
Castilla y León	0,37	0,13	-0,50
Castilla-La Mancha	0,41	0,14	-0,47
Cataluña	0,07	0,10	-0,21
C. Valenciana	0,28	0,16	-0,42
Extremadura	0,42	0,25	-0,51
Galicia	0,18	0,02	-0,29
Madrid, C. de	0,29	0,20	-0,49
Murcia, R. de	0,18	0,26	-0,43
Navarra, C. F. de	0,31	0,10	-0,50
País Vasco	0,26	0,00	-0,39
Rioja, La	0,32	0,19	-0,55
Ceuta	0,27	0,20	-0,31
Melilla	0,37	0,04	-0,20

Fuente: PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Acoso entre iguales (bullying)

PISA pregunta al alumnado sobre sus experiencias con comportamientos relacionados con el acoso en el centro educativo y mide los tres tipos distintos de acoso: físico, relacional y verbal. Se pregunta al alumnado la frecuencia con la que sufrieron algún tipo de acoso en los últimos 12 meses anteriores a la realización de la prueba. Estas son los enunciados a los que debían contestar:

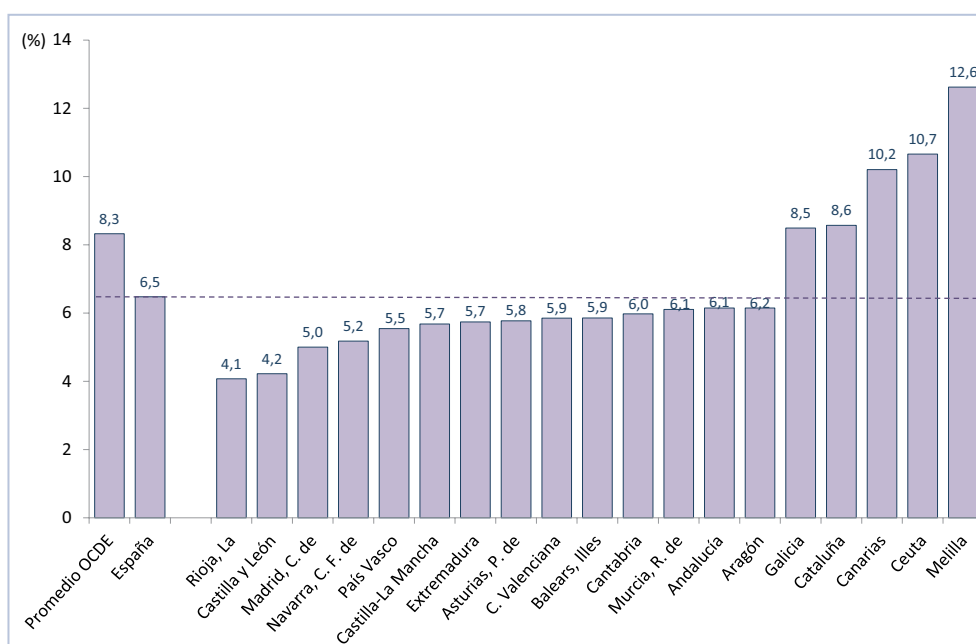
- Otros estudiantes me han excluido a propósito.
- Otros estudiantes se han reído de mí.
- Otros estudiantes me han amenazado.
- Otros estudiantes me han quitado o han roto mis cosas.
- Otros estudiantes me han golpeado o empujado.
- Otros estudiantes han difundido rumores horribles sobre mí.
- Estuve en una pelea dentro del centro.
- Me quedé en casa en vez de ir a clase porque no me sentía seguro.
- Le di dinero a alguien en el centro porque me amenazaron.

PISA 2022 combina las respuestas para identificar al alumnado que se ha sentido víctima de cualquier tipo de acoso y construir el índice que mide la exposición al acoso.

En la **tabla D3.4.6** se puede observar que La Rioja (-0,55), Extremadura (-0,51), la Comunidad Foral de Navarra (-0,50) y Castilla y León (-0,50) son las cuatro Comunidades con un índice menor de exposición al acoso entre estudiantes de 15 años de edad. Por el contrario, Melilla (-0,20), Cataluña (-0,21) y Canarias (-0,21) son los territorios de España cuyo alumnado se encuentra más expuesto. El valor nacional del índice es de -0,38.

La **figura D3.4.17** muestra los porcentajes de alumnado que frecuentemente se siente acosado en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Se considera que un estudiante sufre acoso con frecuencia si se encuentra en el 10 % superior del índice de exposición a cualquier tipo de acoso. Así, los territorios con un menor porcentaje son La Rioja (4,1 %) y Castilla y León (4,2 %); por el contrario, se aprecia un porcentaje superior de acoso frecuente con respecto al promedio de España (6,5 %) en Melilla (12,6 %), Ceuta (10,7 %), Canarias (10,2 %), Cataluña (8,6 %) y Galicia (8,5 %).

Figura D3.4.17
PISA 2022. Porcentaje de estudiantes que se consideran frecuentemente acosados por Comunidades y Ciudades Autónomas.



Fuente: PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

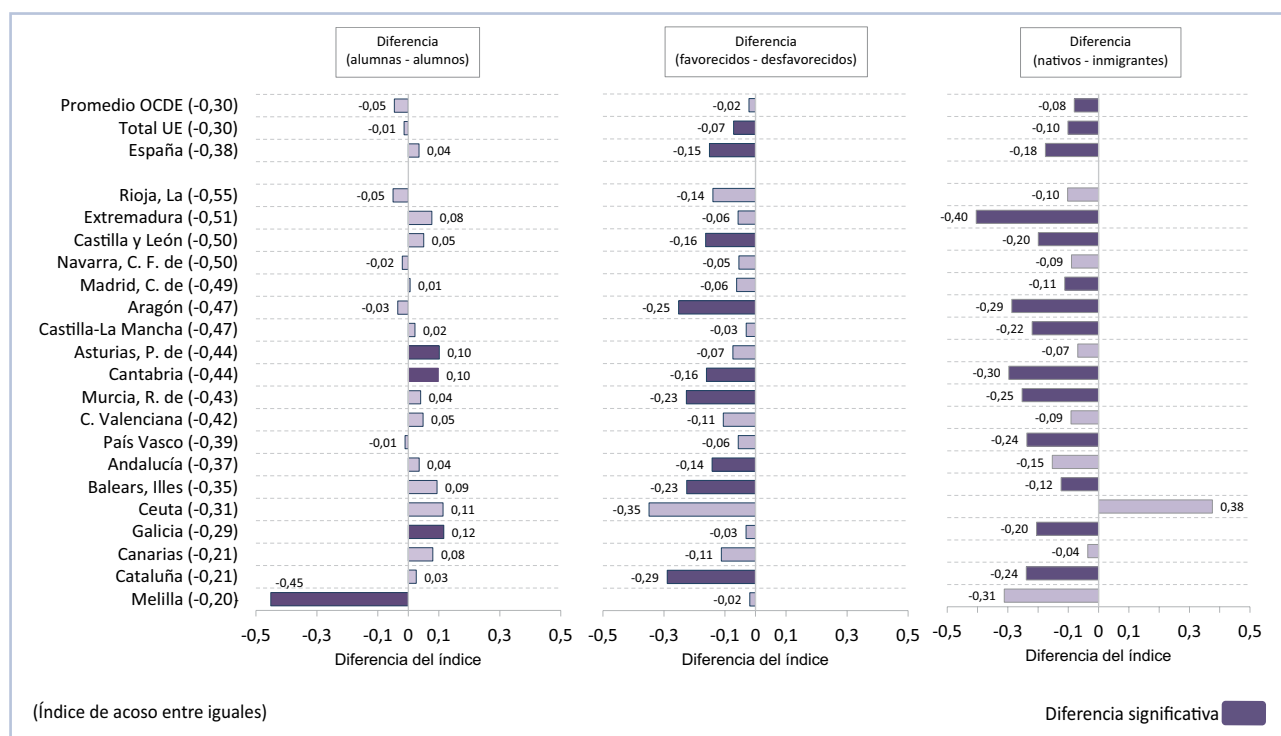
Para continuar el análisis de los datos sobre el acoso en el centro escolar, en la **figura D3.4.18** se reflejan las diferencias en el índice de exposición al acoso atendiendo al sexo, la situación socioeconómica del estudiante y la condición de inmigrante.

Al observar las brechas del índice según el sexo, se observa que la Ciudad Autónoma de Melilla presenta una fuerte diferencia significativa (-0,45) que se inclina al acoso sufrido por los chicos. En el resto de los territorios, o las diferencias no son estadísticamente significativas o se dan más casos de acoso entre las chicas, como ocurre en Galicia (0,12), Cantabria (0,10) y el Principado de Asturias (0,10).

Atendiendo a la situación socioeconómica, el alumnado desfavorecido presenta un mayor índice de acoso. Estos sufren significativamente más acoso en Cataluña (-0,29), Aragón (-0,25), Illes Balears (-0,23), Región de Murcia (-0,23), Castilla y León (-0,16), Cantabria (-0,16) y Andalucía (-0,14). La Ciudad Autónoma de Ceuta presenta una fuerte diferencia (-0,35), siendo los estudiantes desfavorecidos los que dicen ser víctimas de un mayor acoso, aunque debido a los errores de estimación de los índices para cada grupo esta diferencia no es estadísticamente significativa.

Asimismo, en la figura se observa que el alumnado inmigrante sufre más acoso en todos los casos, excepto en Ceuta (0,38), aunque la cifra no resulta significativa. Destacan con una mayor diferencia estadísticamente significativa Extremadura (-0,40), Cantabria (-0,30) y Aragón (-0,29).

Figura D3.4.18
PISA 2022. Diferencia del índice de acoso entre iguales desagregado por sexo, ISEC y condición de inmigrante, por Comunidades y Ciudades Autónomas



Fuente: PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Actitud hacia las matemáticas

Ansiedad hacia las matemáticas

La ansiedad hacia las matemáticas se asocia negativamente con el rendimiento de los estudiantes en esta competencia, independientemente de las características del alumnado y las escuelas.

España presenta un valor del índice de ansiedad hacia las matemáticas de 0,37, por encima de la cifra del Promedio OCDE y del Total UE que, en ambos casos, es de 0,17.

Al analizar la variación del rendimiento en matemáticas por cada unidad de incremento en el índice de ansiedad en matemáticas, se aprecia, en todos los casos, una relación negativa entre ellos. El rendimiento en matemáticas del alumnado de España desciende 20 puntos por cada incremento de una unidad del índice que estamos analizando. En el caso del Promedio de la OCDE también desciende 20 puntos y en el Total UE, 21. La Comunidad Autónoma donde la ansiedad afecta más negativamente al rendimiento es en el País Vasco (-24 puntos) y donde menos en Ceuta (-8 puntos) (ver **tabla D3.4.7**).

Tabla D3.4.7

PISA 2022. Valores de los índices referentes a la actitud hacia las matemáticas y variación en el rendimiento asociado al incremento de una unidad en los índices, de las Comunidades y Ciudades Autónomas

	Ansiedad ante las matemáticas		Autoeficiencia en matemáticas		Mentalidad de crecimiento	
	Índice	Variación en el rendimiento asociado al incremento de una unidad en el índice	Índice	Variación en el rendimiento asociado al incremento de una unidad en el índice	Índice	Variación en el rendimiento asociado al incremento de una unidad en el índice
Promedio OCDE	0,17	-20	0,01	23	0,02	10
Total UE	0,17	-21	0,01	21	-0,08	6
España	0,37	-20	0,03	18	-0,09	7
Andalucía	0,47	-16	-0,05	16	-0,10	8
Aragón	0,42	-16	-0,03	17	-0,08	6
Asturias, P. de	0,35	-23	-0,02	22	-0,18	7
Baleares, Illes	0,22	-20	0,11	18	-0,06	12
Canarias	0,45	-21	-0,04	16	-0,09	7
Cantabria	0,32	-17	0,07	15	-0,27	7
Castilla y León	0,39	-18	0,06	18	-0,13	6
Castilla-La Mancha	0,44	-18	-0,06	15	-0,17	8
Cataluña	0,21	-23	0,28	25	-0,01	5
C. Valenciana	0,41	-22	-0,03	15	-0,11	8
Extremadura	0,39	-13	-0,04	16	-0,15	9
Galicia	0,35	-16	-0,18	14	-0,14	4
Madrid, C. de	0,33	-20	0,04	21	-0,07	7
Murcia, R. de	0,42	-23	0,01	20	-0,12	8
Navarra, C. F. de	0,33	-19	0,06	12	-0,13	4
País Vasco	0,32	-24	-0,07	19	-0,08	10
Rioja, La	0,29	-16	0,05	18	-0,07	5
Ceuta	0,58	-8	0,12	9	-0,30	9
Melilla	0,35	-13	-0,18	12	0,05	12

Fuente: PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Autoeficiencia en matemáticas

La autoeficiencia en matemáticas está asociada al razonamiento matemáticos y a las habilidades necesarias para afrontar los nuevos retos del siglo XXI.

España presenta un índice en autoeficiencia matemática para el razonamiento matemático y habilidades para el siglo XXI de 0,03, valor superior al del Promedio OCDE (0,01) y al del Total UE (0,01).

Por cada punto de incremento en este índice, el alumnado de España suma 18 puntos al rendimiento en la competencia matemática. Para el Promedio de la OCDE el incremento es de 23 puntos y el rendimiento del total de la Unión Europea aumenta en 21 puntos. La Comunidad Autónoma donde la autoeficacia produce un mayor impacto sobre el rendimiento en matemáticas es en Cataluña (incremento de 25 puntos en el rendimiento) y donde menos impacto genera es en Ceuta (incremento de 9 puntos en el rendimiento) (ver **tabla D3.4.7**).

Mentalidad de crecimiento

En la realización del estudio PISA 2022 se preguntó a los estudiantes si su inteligencia era algo suyo que no podían cambiar demasiado. A los que contestaron estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación, se les considera que poseen una mentalidad de crecimiento.

El valor del índice de mentalidad de crecimiento para España es de -0,09, cifra similar a la del Total UE (-0,08) pero significativamente inferior a la del Promedio OCDE (0,02).

En la **tabla D3.4.7** se aprecia una relación positiva entre el rendimiento en la competencia matemática y el incremento de una unidad en el índice de mentalidad de crecimiento. El rendimiento en España se incrementa 7 puntos, el Promedio OCDE 10 puntos y el Total UE, 6. La Comunidad Autónoma donde la mentalidad de crecimiento provoca un mayor efecto en el rendimiento en matemáticas es en Illes Balears y Melilla (aumento de 12 puntos en el rendimiento) y donde menos, en Galicia y Navarra (aumento de 4 puntos).

Segregación escolar

El análisis de la segregación escolar se realiza en base al índice de aislamiento, que cuantifica en qué medida un segmento de estudiantes con una característica común, por ejemplo, estudiantes desfavorecidos socioeconómicamente, están aislados en el centro escolar al que asisten –bien de todos los demás subgrupos, o bien de otro grupo específico de estudiantes–.

El índice de aislamiento varía de cero a uno, donde «cero» corresponde a una exposición total o dispersión máxima, y «uno» a un aislamiento total o concentración máxima.

Es importante destacar que el índice de aislamiento no solo muestra la desigualdad en la distribución de un grupo particular en el sistema educativo, sino que dice también si un grupo de estudiantes está «aislado de» o «expuesto a» otro grupo de estudiantes.

Por último, hay que tener en cuenta que el índice de aislamiento puede verse afectado por el nivel de segregación residencial en cada país y, a la hora de extraer conclusiones, es importante tener en cuenta que se calcula para sistemas educativos completos y no para sistemas educativos de áreas geográficas menores.

Índice de aislamiento para los estudiantes favorecidos y desfavorecidos socioeconómicamente

La **figura D3.4.19** refleja el índice de aislamiento para estudiantes desfavorecidos socioeconómicamente (cuarto inferior del ISEC) con respecto al resto de estudiantes, y para estudiantes favorecidos socioeconómicamente (cuarto superior de ISEC) con respecto al resto de estudiantes, de la selección de países realizada.

El país con un menor aislamiento del alumnado desfavorecido es Finlandia (0,09). Le siguen Canadá (0,12), Suecia (0,13) y España (0,14); y los países con un mayor aislamiento para este alumnado fueron Polonia (0,21) y Francia (0,20).

El conjunto de países con el mayor nivel de segregación de estudiantes favorecidos incluye Polonia (0,24), Alemania (0,22) o Grecia (0,21). Los estudiantes favorecidos tenían más probabilidades de asistir a escuelas con el resto de estudiantes en Finlandia (0,10) o en Canadá (0,12).

Los valores de España (desfavorecidos: 0,14; favorecidos: 0,18) se sitúan por debajo de los promedios de la OCDE (desfavorecidos: 0,18; favorecidos: 0,19), aunque el índice de aislamiento para el alumnado favorecido difiere en menor medida del Promedio OCDE, lo que implica menor segregación escolar en España por motivos socioeconómicos que en el promedio de los países de la OCDE.

Figura D3.4.19
PISA 2022. Índice de aislamiento de los estudiantes desfavorecidos con respecto a los demás, y de los estudiantes favorecidos con respecto a los demás, de una selección de países



Fuente: PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Índice de aislamiento para el alumnado inmigrante

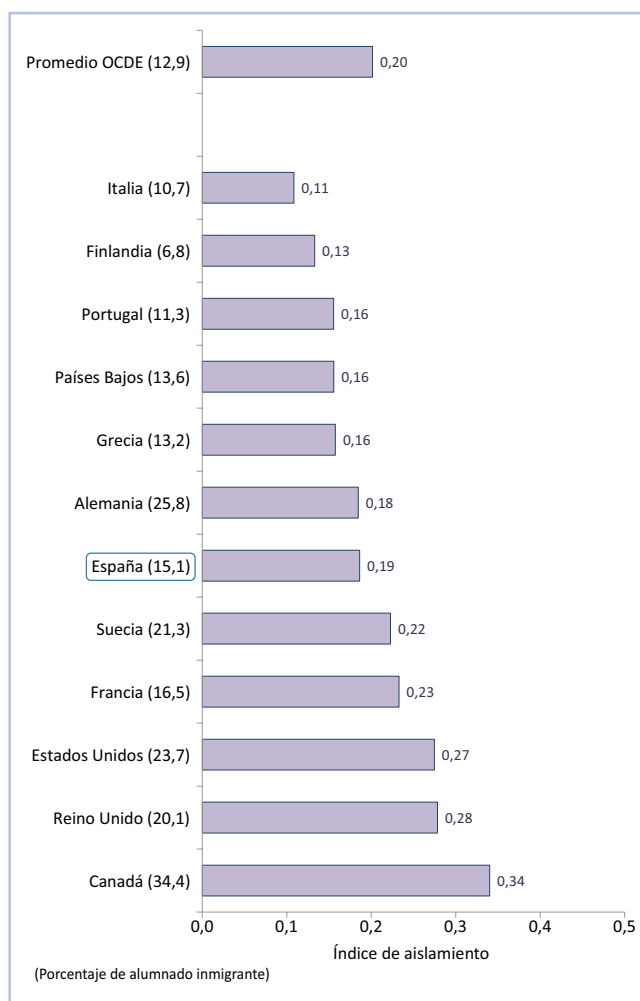
La **figura D3.4.20** muestra el índice de aislamiento para estudiantes inmigrantes con respecto al resto del alumnado, de la selección de países usada cuyo porcentaje de estudiantes inmigrantes que han realizado la prueba PISA es, al menos, del 5 %. Los países están ordenados según los valores decrecientes del índice y se incluye, entre paréntesis, el porcentaje de alumnado inmigrante correspondiente.

Se observa que los países que menos aíslan al alumnado inmigrante en las escuelas son Italia (0,11) y Finlandia (0,13). Entre los países con los niveles más altos de concentración de inmigrantes en las escuelas y con valores en el índice de aislamiento superiores a 0,25, se encuentran Canadá (0,34), Reino Unido (0,28) y Estados Unidos (0,27). El porcentaje de alumnado extranjero de España alcanza el 15,1 % y presenta un valor del índice de aislamiento de 0,19, similar al valor promedio de países de la OCDE (0,20), lo que sitúa a nuestro país en una situación intermedia entre los países analizados.



Figura D3.4.20¹

PISA 2022. Índice de aislamiento de los estudiantes inmigrantes con respecto a los nativos, de una selección de países



1. Solo se muestran los países cuyo porcentaje de alumnado extranjero es superior al 5 %.

Fuente: PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Índice de aislamiento para los estudiantes de bajo y alto rendimiento en matemáticas

La figura D3.4.21 presenta, para los países de la selección, los valores del índice de aislamiento para estudiantes en el cuarto inferior de rendimiento en matemáticas con respecto al resto de estudiantes y para estudiantes en el cuarto superior de rendimiento en matemáticas.

Finlandia (0,08) presentan la cifra más baja del índice de aislamiento del alumnado de bajo rendimiento y, además, esta coincide con el valor estimado para el índice de aislamiento para alumnado de alto rendimiento, señales ambas de baja segregación por razones académicas y de trato igualitario.

España también presenta valores bajos y parecidos en cuanto a la concentración del alumnado de bajo rendimiento (0,13) y alto rendimiento (0,12), y significativamente por debajo de los promedios de la OCDE (0,23; 0,23).

En Países Bajos (0,44) y Francia (0,38) se dan valores elevados de concentración de alumnado de bajo rendimiento en matemáticas. Además, de los países representados, Francia presenta la mayor diferencia con respecto al índice de aislamiento para estudiantes de bajo rendimiento en matemáticas.

Figura D3.4.21

PISA 2022. Índice de aislamiento de los estudiantes desaventajados con respecto a los demás, y de los estudiantes aventajados, con respecto a los demás, de una selección de países



Fuente: PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Aprender durante la Pandemia de la COVID-19

Impacto del cierre de los centros educativos en el rendimiento de los estudiantes

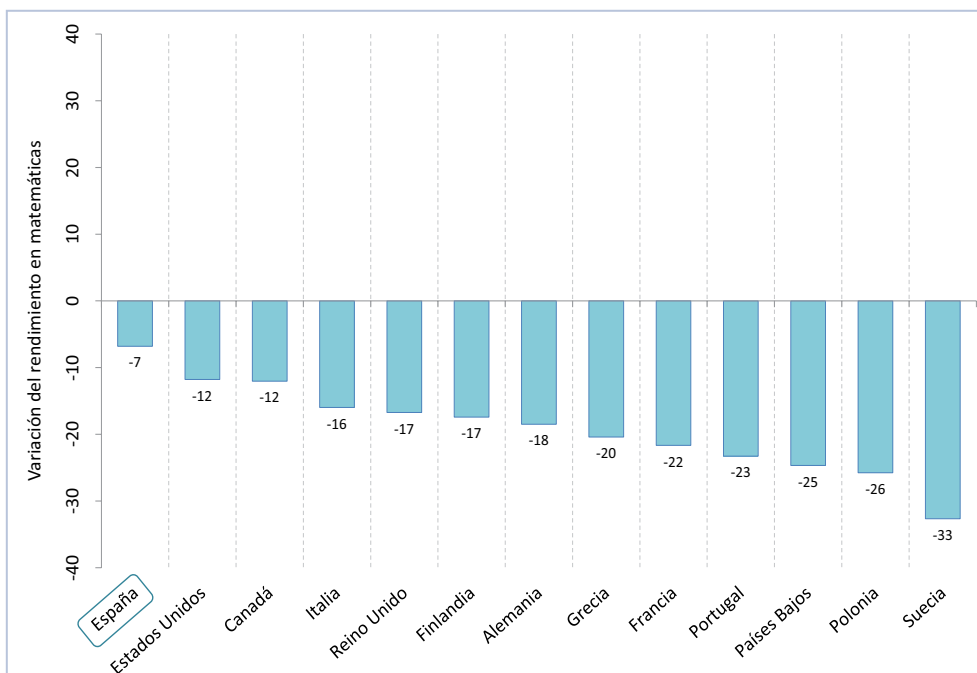
En la **figura D3.4.22** se muestra la variación del rendimiento medio estimado en la competencia matemática, en el periodo comprendido entre PISA 2018 y PISA 2022, que es atribuible al efecto del cierre de los centros educativos debido a la pandemia de la COVID-19. España fue el país de la selección que menos redujo su rendimiento (-7 puntos). El resto de países que se muestran en la figura sufrieron una disminución del rendimiento en matemáticas atribuible a la pandemia de más de 10 puntos, siendo mayor de 20 puntos en Grecia (-20), Francia (-22), Portugal (-23), Países Bajos (-25) y Polonia (-26); y por encima de los 30 puntos, en Suecia (-33).

Si nos centramos en la situación socioeconómica de los estudiantes, en la **figura D3.4.23** se observa que en la mayoría de los países mostrados, no existe una diferencia significativa en la variación del rendimiento en matemáticas entre 2018 y 2022 del alumnado socioeconómicamente desfavorecido respecto al del resto del alumnado, excepto en Países Bajos y España en que el empeoramiento del rendimiento medio estimado en matemáticas de los estudiantes desfavorecidos es significativamente mayor al del resto de los estudiantes y en Grecia en que el rendimiento de esta alumnado habría disminuido en menor medida.



Figura D3.4.22

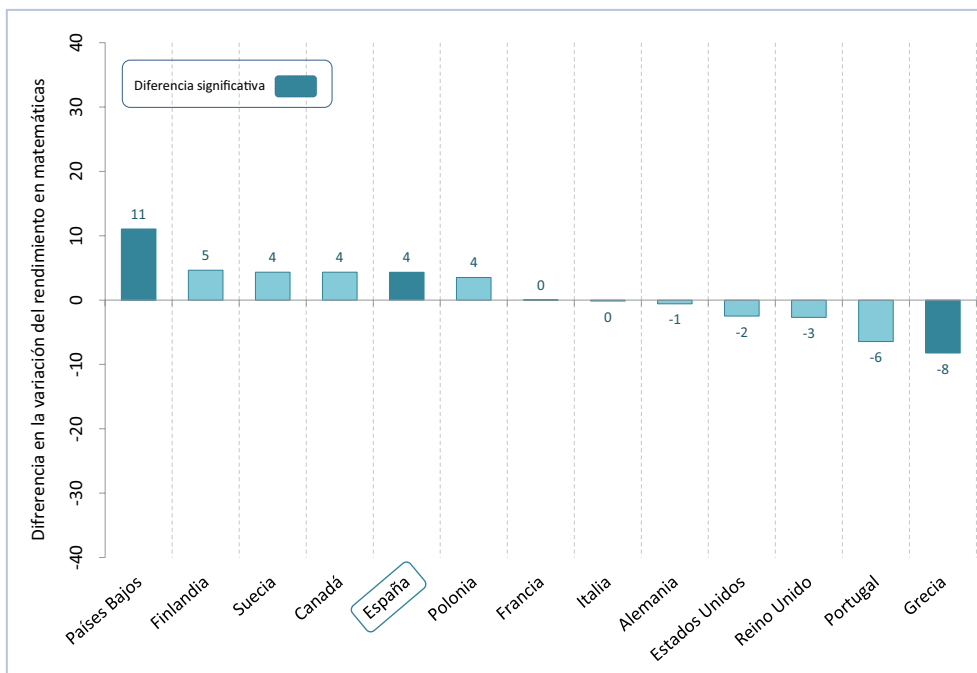
PISA 2022. Variación del rendimiento medio estimado en matemáticas de una selección de países. Periodo 2022-2018



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura D3.4.23

PISA 2022. Diferencia en la variación del rendimiento medio estimado en matemáticas del alumnado socioeconómicamente desfavorecido y el resto del alumnado, de una selección de países. Periodo 2022-2018



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Impacto del cierre de los centros educativos en el estado socioemocional del alumnado

PISA 2022 incluyó una pregunta pidiendo a los estudiantes que respondieran hasta qué punto estaban de acuerdo con las siguientes afirmaciones durante el tiempo en que los centros educativos estuvieron cerrados por la pandemia de COVID-19:

- Me siento solo o sola.
- Sentí ansiedad a causa de las tareas escolares.
- Eché de menos el deporte y otras actividades físicas organizadas por mi centro educativo.

El alumnado de España se encuentra entre los que declaró sentirse menos solo durante el cierre de los centros. De los países seleccionados para el análisis, los porcentajes más bajos de alumnado que manifestó sentirse solo se dieron en Suecia (24,6%), Finlandia (25,2%), Países Bajos (29,9%) y España (31,4%). Las cifras más altas se dieron en Italia (52,8%), Canadá (50,0%) y Estados Unidos (46,1%) (ver **tabla D3.4.8**).

Respecto a la ansiedad que sintió el alumnado por motivo de las tareas escolares (**tabla D3.4.8**), Canadá (53,1%), Estados Unidos (52,4%) y Grecia (50,2%) fueron los países de la selección con los porcentajes de estudiantes más altos que expresaron haber experimentado ansiedad por los deberes, con cifras superiores al 50% del alumnado. El que menos, con un porcentaje inferior al 35% se encuentra Francia (34,4%). España, con una cifra del 43,7% de los estudiantes, se sitúa en una posición intermedia.

Asimismo, los porcentajes de alumnado que echó de menos las actividades físicas y deportivas de los centros educativos son superiores al 39% en todos los territorios. Portugal (67,5%) es el país con el porcentaje más alto y Alemania (39,9%) con el menor. El 60,8% del alumnado español echó en falta estas actividades físicas de sus centros (ver **tabla D3.4.8**).

Por otro lado, durante la pandemia, el aprendizaje autorregulado se convirtió en el método principal de aprendizaje y PISA 2022 planteó preguntas sobre esta situación. El alumnado debía indicar si se sentía de acuerdo con las siguientes apreciaciones sobre el autoaprendizaje:

- Disfrutaba aprendiendo por mi cuenta.
- Tenía motivación por aprender.
- Tenía preparación adecuada para aprender por mi cuenta.

En la **tabla D3.4.9** se puede ver el porcentaje de estudiantes de cada país seleccionado que afirmaron disfrutar aprendiendo por su cuenta. El alumnado que en mayor proporción disfrutó del autoaprendizaje fue el de Finlandia (72,3%) y el que menos el de Alemania (48,6%). En España, más de la mitad del alumnado expresó haber disfrutado aprendiendo por su cuenta (56,0%).

El alumnado menos motivado por aprender fue el de Estados Unidos, Países Bajos y Reino Unido ya que el 27,2%, el 26,6% y el 25,6% de los estudiantes, respectivamente, se sentían motivados por el aprendizaje. Finlandia fue el país de la selección con más estudiantes motivados por su aprendizaje (el 48,9% de su alumnado). En España el 38,5% del alumnado afirmó sentirse estimulado para el autoaprendizaje durante el cierre de los centros educativos (ver **tabla D3.4.9**).

Finalmente, respecto a la preparación de los estudiantes para el aprendizaje por cuenta propia, la **tabla D3.4.9** muestra que en la mitad de los países, entre los que se encuentra España, más del 50% del alumnado aseguró tener dicha preparación. Finlandia (64,3%) es el país de la selección con el porcentaje más elevado de alumnado que respondió estar preparado para aprender por sí mismo. Reino Unido es el país de la selección con el porcentaje más bajo ya que el 42,2% del alumnado de Reino Unido dijo sentirse preparado para adquirir conocimientos solo.

Tabla D3.4.8

PISA 2022. Porcentaje de alumnado, de una selección de países, que declara estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación indicada durante el tiempo que su centro educativo permaneció cerrado debido a la pandemia de la COVID-19

	Se sintió solo	Sintió ansiedad por las tareas escolares	Echó de menos las actividades físicas o deportivas del centro educativo
Alemania	31,6	39,9	39,6
Canadá	50,0	53,1	63,6
España	31,4	43,7	60,8
Estados Unidos	46,1	52,4	61,8
Finlandia	25,2	35,9	46,2
Francia	32,8	34,4	42,4
Grecia	42,9	50,2	64,6
Italia	52,8	49,7	63,7
Países Bajos	29,9	35,5	46,4
Polonia	40,1	44,2	48,8
Portugal	32,3	48,6	67,5
Reino Unido	42,7	46,4	60,4
Suecia	24,6	36,8	49,3

Fuente: PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla D3.4.9

PISA 2022. Porcentaje de alumnado, de una selección de países, que declara estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación indicada durante el tiempo que su centro educativo permaneció cerrado debido a la pandemia de la COVID-19

	Disfrutó aprendiendo por su cuenta	Tenía motivación por aprender	Tenía la preparación adecuada para aprender por su cuenta
Alemania	48,6	29,0	50,4
Canadá	54,1	29,8	53,6
España	56,0	38,5	57,0
Estados Unidos	51,2	27,2	46,4
Finlandia	72,3	48,9	64,3
Francia	61,4	38,5	51,5
Grecia	55,2	44,4	50,1
Italia	52,2	36,7	60,5
Países Bajos	52,6	26,6	56,3
Polonia	51,3	30,7	53,3
Portugal	50,6	42,3	49,2
Reino Unido	51,8	25,6	42,2
Suecia	58,4	41,2	60,3

Fuente: PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

D3.5 ICCS 2022

El Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (*International Civic and Citizenship Education Study*, ICCS) investiga las formas en que los estudiantes de 8.º grado –que en España corresponde con 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria, es decir, el alumnado de aproximadamente 14 años de edad– están preparados para desempeñar su papel como ciudadanos y ciudadanas en la sociedad actual. Para ello indaga sobre el grado de conocimiento y comprensión de los conceptos y temas relacionados con el civismo y la ciudadanía, así como sus creencias, actitudes y comportamientos en estos ámbitos. Además, recopila datos sobre el contexto específico de la competencia cívica y ciudadana en los sistemas educativos, su contenido y organización, las habilidades y experiencias del profesorado, sus prácticas docentes, el entorno escolar y el clima en el aula, así como el apoyo que los alumnos y alumnas reciben desde el hogar y desde la sociedad.

ICCS pretende que los estudiantes mejoren la comprensión de los nuevos retos y cuestiones emergentes del mundo actual, tales como su papel con respecto a la ciudadanía global, la sostenibilidad medioambiental, las interacciones sociales en los centros educativos, las migraciones, la diversidad o el uso de nuevos medios de comunicación social.

La participación en ICCS proporciona a los países datos comparativos fiables para ayudar a configurar las políticas educativas en estas áreas críticas. Además, la información recabada en el estudio permite a los países supervisar su progreso hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO.

En la edición 2022 de ICCS participaron 22 países, 16 de ellos europeos, y 2 participantes de referencia. España lo hizo con una muestra de 3.500 estudiantes y 1.900 docentes de 160 centros educativos. Las principales novedades de esta última edición fueron la transición a la evaluación digital y el análisis de la influencia que ha tenido la pandemia de la COVID-19. Asimismo, un factor que merece consideración al interpretar los resultados es la guerra en Ucrania, que comenzó en febrero de 2022, ya que es el primer conflicto militar en Europa en más de dos décadas.

El Marco de evaluación de ICCS identifica y define los aspectos cognitivo y afectivo-conductual que deben considerarse como resultados de aprendizaje importantes en materia de educación cívica y ciudadana, así como los factores contextuales para que se produzca dicho aprendizaje. De esta manera, se obtiene:

- Marco de conocimiento cívico (aspectos cognitivos).
- Marco de actitudes y participación ciudadana (aspectos afectivo-conductuales).
- Marco contextual.

Resultados globales

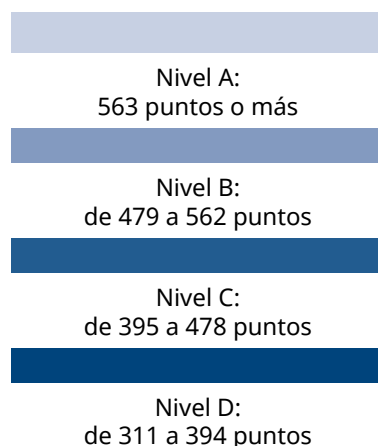
Los promedios globales de los países participantes en el estudio ICCS se expresan en una escala continua con un punto de referencia central de 500 puntos, que fue fijado en la primera edición del estudio (2009). Este valor se utiliza como punto de referencia que permanece constante en los diferentes ciclos de cada estudio. El valor de 500 puntos es, por tanto, una referencia con la que es posible hacer comparaciones entre los países y entre las distintas ediciones. La media internacional, obtenida realizando la media simple de las puntuaciones promedio de todos los países participantes, cambia de evaluación a evaluación, dado que tanto el número de países participantes como los resultados del estudio difieren de un ciclo a otro.

Al valorar los resultados de un país hay que considerar 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 obtendría si hubiera realizado la prueba la totalidad de los estudiantes 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.

En la primera edición se establecieron cuatro niveles de rendimiento, cada uno de los cuales hace referencia al grado con el que el alumnado percibe la interconexión de los sistemas cívicos, así como el sentido que tiene del impacto de la participación cívica en sus comunidades. Esta escala abarca desde los elementos concretos, familiares y mecanicistas del civismo y la ciudadanía hasta los procesos políticos más amplios que conforman las comunidades cívicas (ver **figura D3.5.1**).



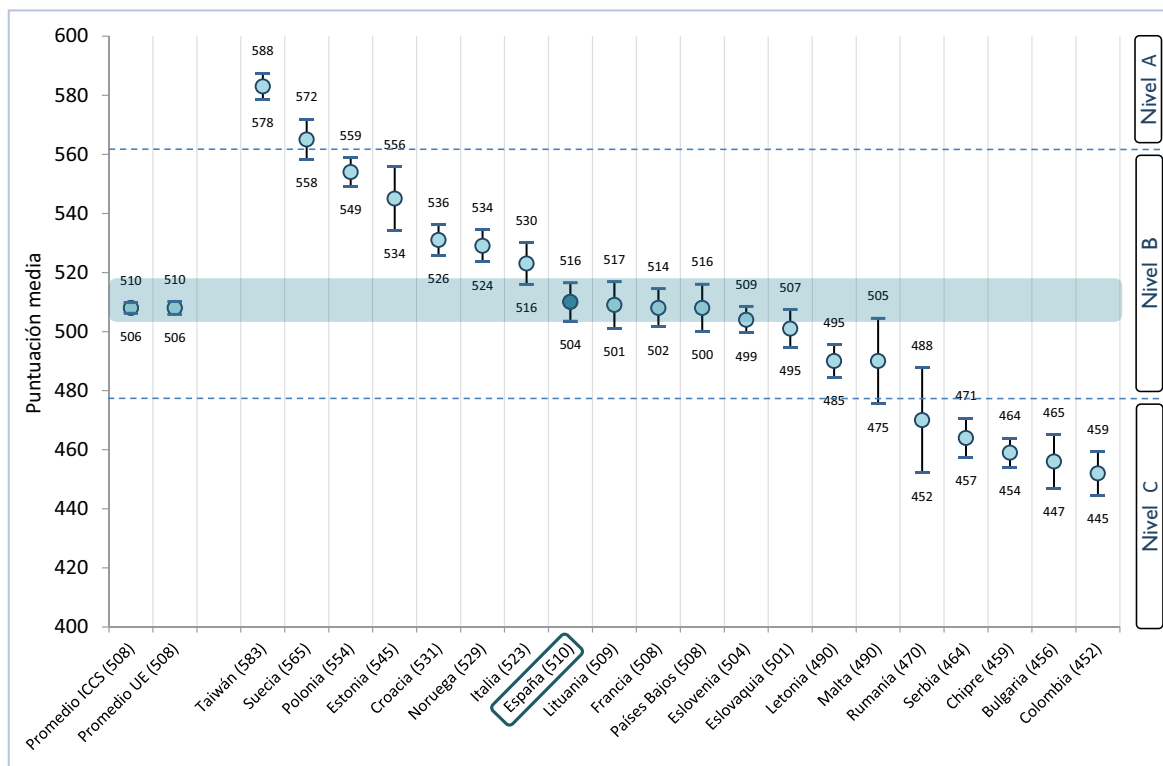
Figura D3.5.1
ICCS 2022. Niveles de rendimiento



Fuente: ICCS 2022. *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. Informe español.* Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En la **figura D3.5.2** se recogen los promedios de los resultados obtenidos en la competencia cívica y ciudadana de los participantes en ICCS 2022, junto a sus intervalos de confianza. Los países con los rendimientos más altos son Polonia (554), Suecia (565) y en primer lugar, con más de 580 puntos, Taiwán (583). En el extremo opuesto se sitúan Chipre (459), Bulgaria (456) y Colombia (452). El rendimiento medio del alumnado de España, con 510 puntos, se sitúa en la octava puntuación más alta y no difiere significativamente ni del promedio de la Unión Europea, y ni del promedio de los países participantes (Promedio ICCS), ambos con un valor de 508 puntos.

Figura D3.5.2
ICCS 2022. Rendimientos medios estimados en competencia cívica y ciudadana e intervalo de confianza al 95 % de los países participantes



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ICCS 2022. *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. Informe español.* Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

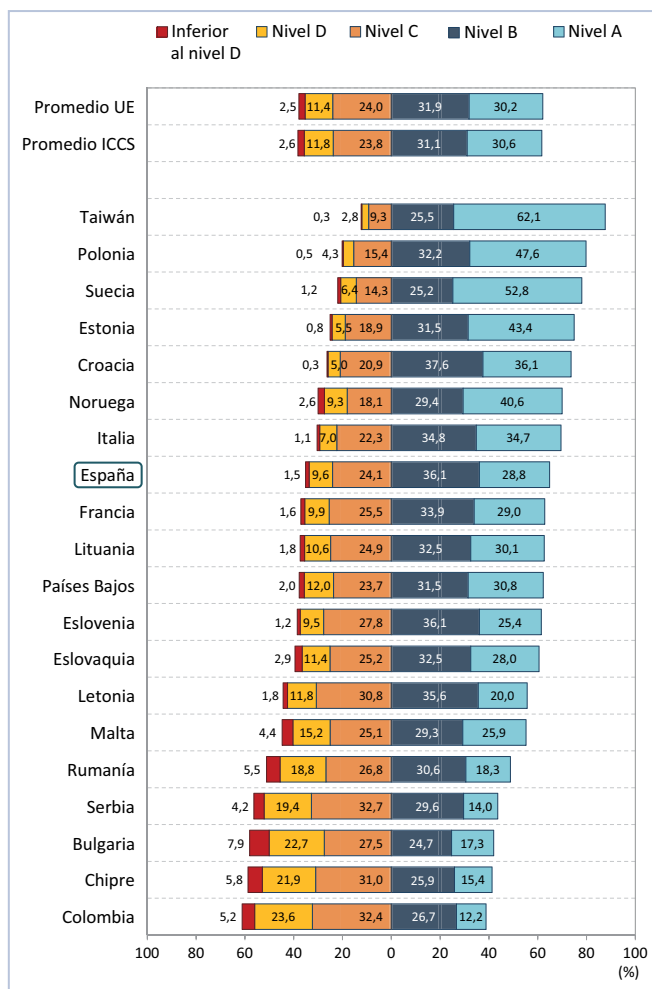
La **figura D3.5.3** muestra el porcentaje de estudiantes que se encuentra en cada uno de los niveles de rendimiento para cada país participante, ordenados por la suma de las cifras de los niveles A y B.

En la parte superior se sitúan Taiwán y Polonia. En ambos casos tienen una proporción de estudiantes elevada en los niveles A y B (62,1 % y 25,5 % para Taiwán y 47,6 % y 32,2 % para Polonia) y una baja proporción de alumnos y alumnas en los niveles D e inferior. Suecia destaca por tener un alto porcentaje de alumnado en los niveles A (52,8 %) y B (25,2 %), pero obtiene peores resultados en cuanto al porcentaje de estudiantes en los niveles más bajos (7,6 % frente al 3,1 % de Taiwán y al 4,8 % de Polonia).

Los valores del promedio de todos los países participantes (Promedio ICCS) son el 30,6 % del alumnado en el nivel A, 31,1 % en el nivel B, 23,8 % en el nivel C y el 13,9 % en el nivel D y por debajo del D. Los del Promedio UE son, respectivamente, 30,2 %, 31,9 %, 24 % y 14,4 %.

El porcentaje de alumnado español que se encuentra en el nivel A es del 28,8 % y en el nivel B del 36,1 %, lo que sitúa a España en la octava posición; la cantidad de alumnado en los niveles inferiores es del 11,1 %. Al comparar las cifras españolas con las de los promedios ICCS y de la Unión Europea se observa que España obtiene peores resultados en el nivel A, pero mejores en el Nivel B y en los niveles D e inferior al D).

Figura D3.5.3
ICCS 2022. Porcentaje de estudiantes en cada uno de los niveles de rendimiento de los países participantes



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ICCS 2022. *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

Evolución de los resultados

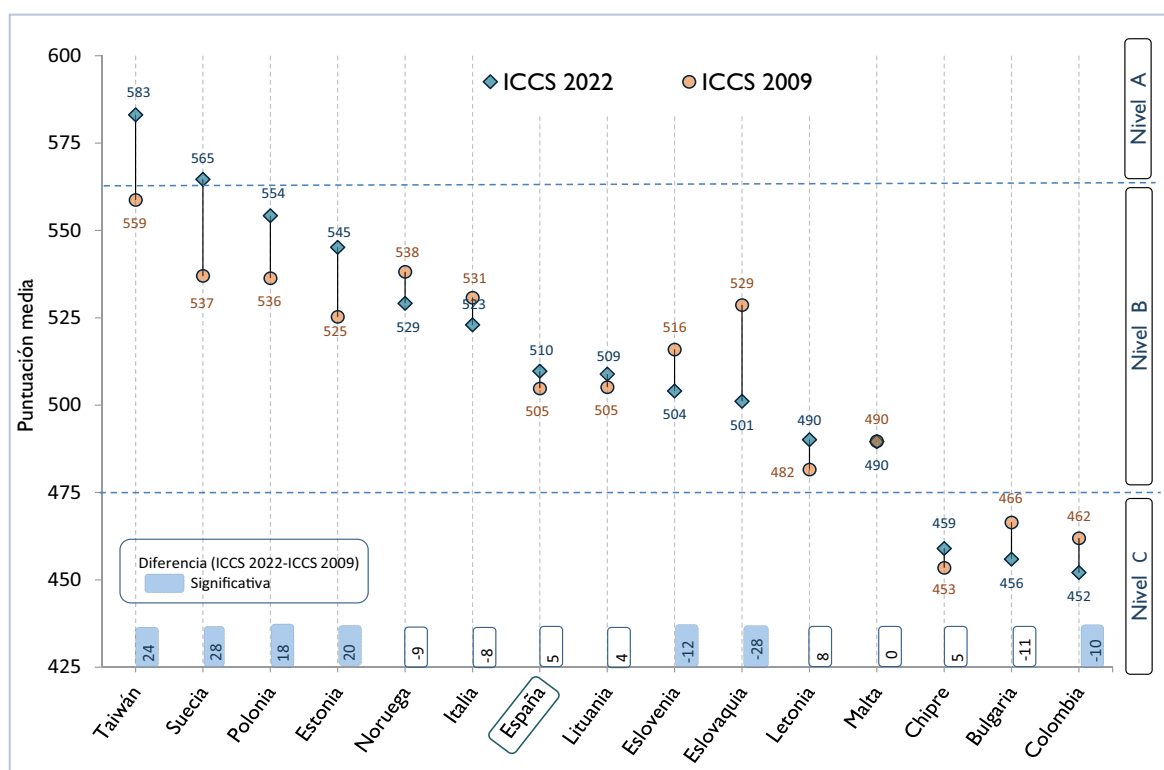
España participó en la primera edición del estudio ICCS, en 2009, pero no lo hizo en la edición de 2016; por esta razón se analiza la variación de los resultados entre la edición de 2022 y de 2009.

Se utilizan los datos de los países que participaron en ambas ediciones: España, Bulgaria, Chipre, Colombia, Eslovenia, Estonia, Italia, Letonia, Lituania, Malta, Noruega, Polonia, Eslovaquia, Suecia y Taiwán.

La **figura D3.5.4** muestra la variación en la puntuación media estimada de los países que participaron en ambas ediciones. De los quince países, cuatro han experimentado un incremento estadísticamente significativo: Suecia (28 puntos), Taiwán (24) Estonia (20) y Polonia (18); mientras que tres han sufrido un descenso estadísticamente significativo: Eslovaquia(-28 puntos), Eslovenia (-12) y Colombia (-10). Además, los resultados de Suecia y Taiwán han cambiado de nivel de rendimiento: en la edición de 2009 se encontraban en el nivel de rendimiento B y en la edición de 2022 subieron al nivel A. Para el resto de países, incluido España, la variación no ha sido estadísticamente significativa.

Figura D3.5.4

ICCS 2022. Variaciones en el rendimiento medio estimado en competencia cívica y ciudadana. ICCS 2009 e ICCS 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ICCS 2022. *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Factores asociados al rendimiento

Contexto social, económico y cultural

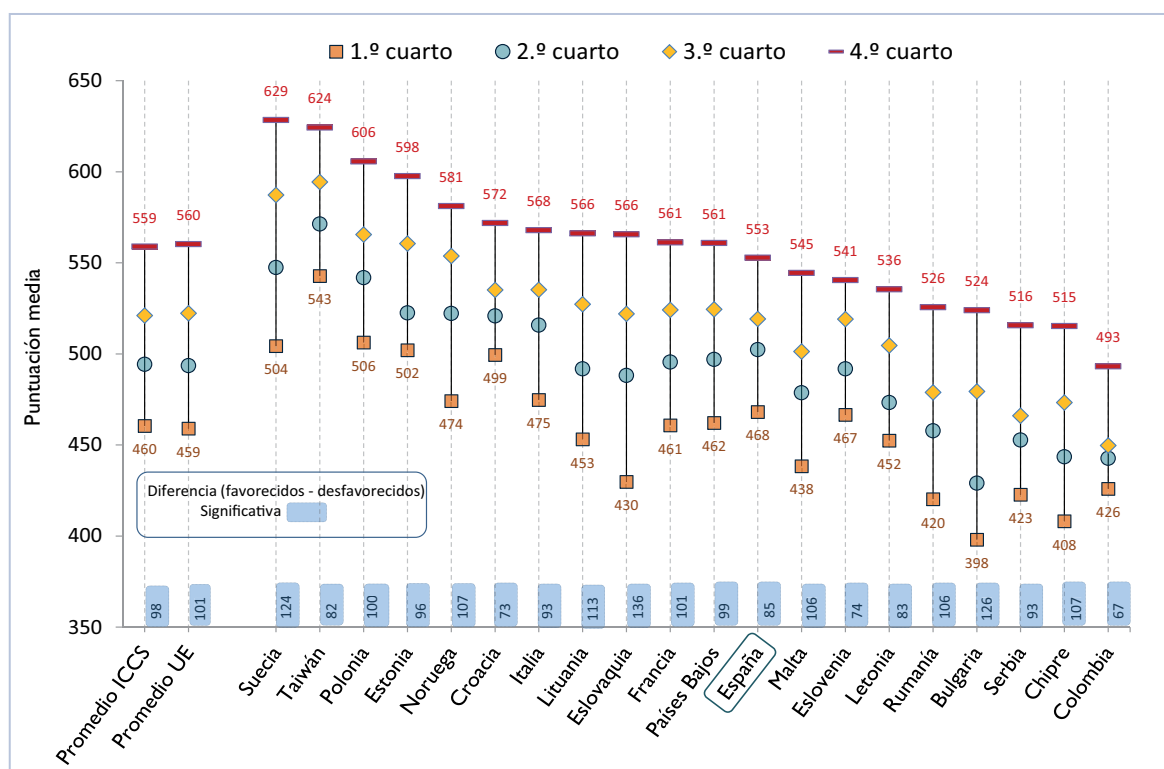
En este punto se va a mostrar la influencia del contexto social, económico y cultural (estudiado a través del Índice ISEC, que mide el estatus Social, Económico y Cultural) en el rendimiento en la competencia cívica y ciudadana.

El análisis se va a realizar atendiendo a la diferencia en los resultados del alumnado que se encuentra en cada uno de los cuartos del ISEC, considerando al alumnado del primer cuarto como desfavorecido socioeconómicamente y al alumnado del último cuarto como favorecido económicamente.

En la **figura D3.5.5** se observa que, a mayor nivel socioeconómico, mejores son las puntuaciones medias en competencia cívica y ciudadana en todos los países. Dependiendo de cada país, la magnitud de las diferencias observadas es diferente. La mitad de los países (10) presentan 100 o más puntos de diferencia entre el rendimiento medio de los estudiantes del último cuarto del ISEC (alumnado desfavorecido socioeconómicamente) y los del primer cuarto (alumnado favorecido socioeconómicamente); las mayores diferencias se observan en Eslovaquia (136 puntos) y Bulgaria (126 puntos). La otra mitad de países presenta menos de 100 puntos de diferencia, mostrando las menores cifras Colombia (67 puntos), Croacia (73 puntos) y Eslovenia (74 puntos). En España la diferencia es de 85 puntos, 13 puntos menos que el Promedio ICCS (98 puntos) y 16 por debajo del Promedio UE (101 puntos).

Figura D3.5.5

ICCS 2022. Rendimiento medio estimado en competencia cívica y ciudadana por cuartos del ISEC y diferencias en entre el alumnado favorecido (1.º cuarto) y el desfavorecido (4.º cuarto)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ICCS 2022. *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Rendimiento según el sexo

La **figura D3.5.6** refleja los rendimientos obtenidos en 2022 en la evaluación de la competencia cívica y ciudadana según el sexo del alumnado.

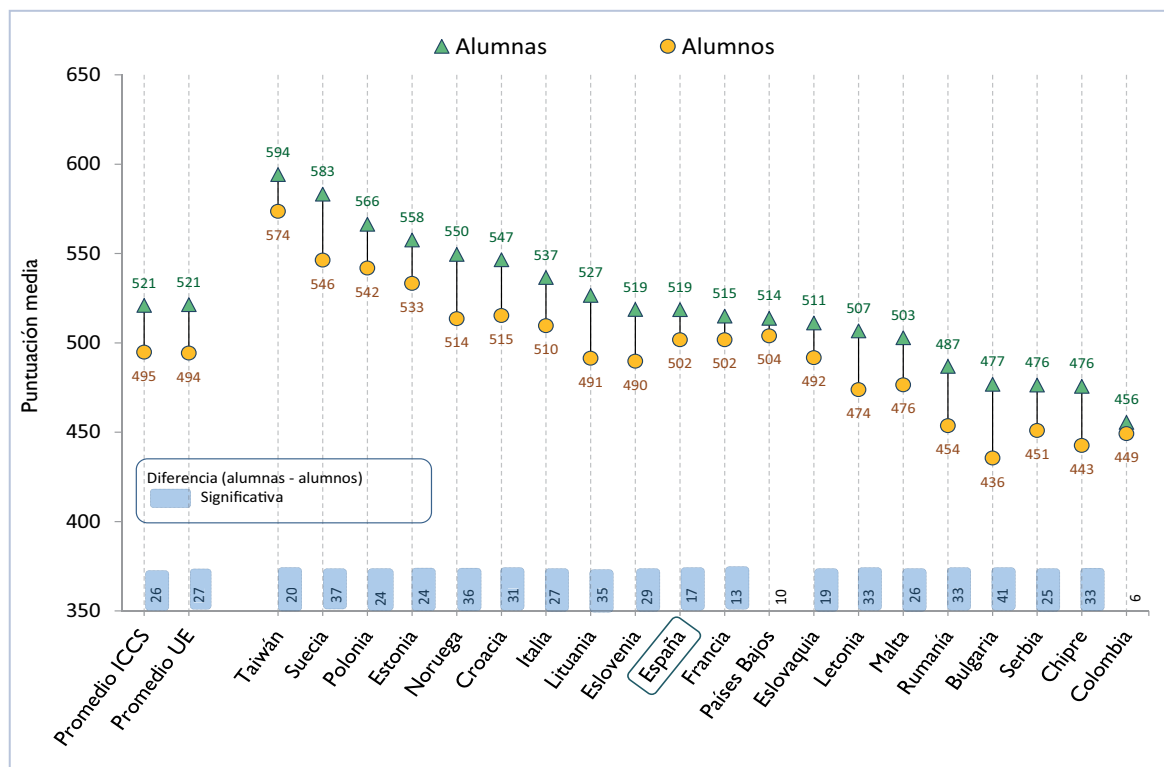
Se observa que el promedio de competencia cívica de las estudiantes fue significativamente mayor que el de los estudiantes varones en 18 de los 20 países, así como en los Promedios ICCS y UE. Los dos países donde la diferencia de género no fue estadísticamente significativa fueron Colombia y Países Bajos, único país europeo donde se da esta situación. La magnitud de las diferencias significativas en el rendimiento de las alumnas en relación con los alumnos osciló entre los 13 puntos de Francia y los 41 puntos de Bulgaria.

En España, la puntuación de las alumnas alcanzó los 519 puntos y la de los alumnos 502, lo que supone una diferencia de 17 puntos, la segunda cifra significativa menor.

Las diferencias entre las puntuaciones medias en competencia cívica y ciudadana de las chicas y los chicos en el Promedio ICCS es de 26 puntos y, en el Promedio UE, 27 puntos.

A
B
C
D
E
F

Figura D3.5.6
ICCS 2022. Rendimiento medio estimado en competencia cívica y ciudadana según el sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ICCS 2022. *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Rendimiento según el origen

En la **figura D3.5.7** se muestra el porcentaje de alumnado participante inmigrante de cada país (valor que aparece entre paréntesis), sus resultados en la competencia cívica y ciudadana y la diferencia de puntuaciones medias estimadas entre estudiantes no inmigrantes e inmigrantes (con indicación de su significatividad al 95 %).

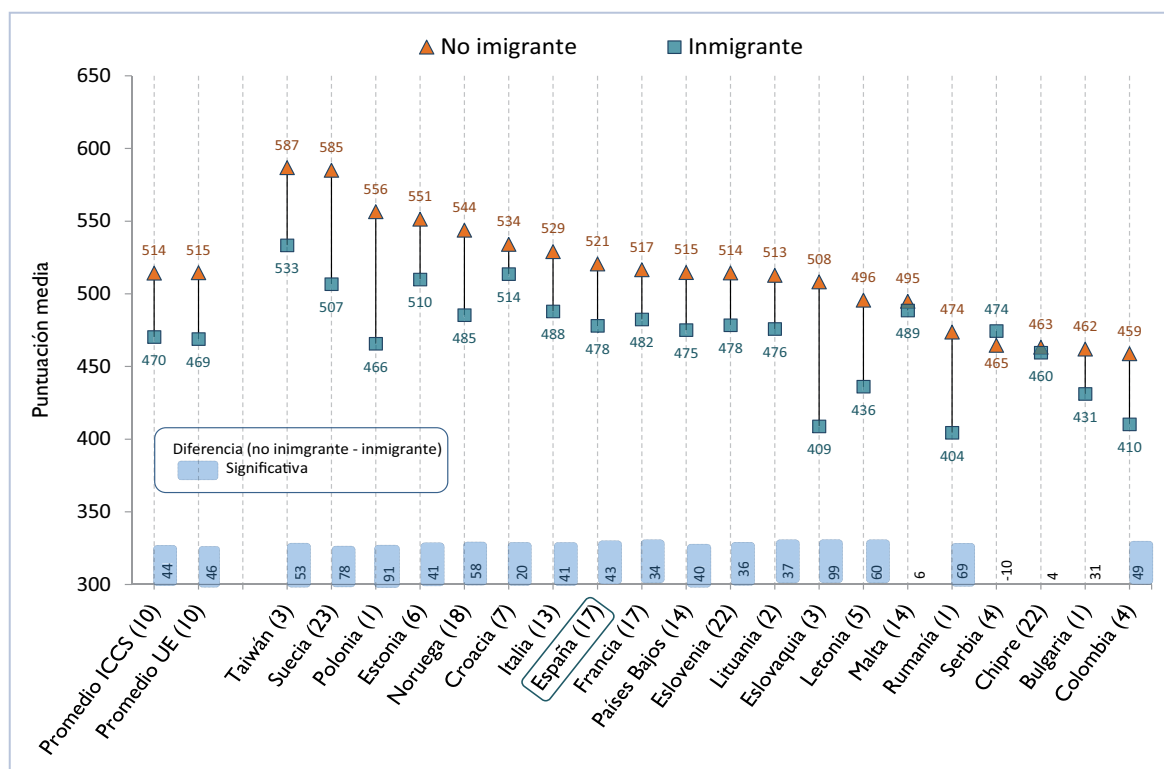
Hay que indicar que, en promedio, en todos los países participantes en el estudio ICCS 2022, faltaban datos relevantes relacionados con el origen del alumnado para el 5 % de los estudiantes. De los datos relevantes que dieron los estudiantes se obtiene que el 90 % tenían un origen no inmigrante, mismo valor que para el Promedio de la Unión Europea. En España, los estudiantes indicaron que el 17 % procedían de una familia inmigrante.

La baja proporción de alumnado inmigrante en algunos países –Polonia (1 %), Rumanía (1 %), Bulgaria (1 %), Eslovaquia (3 %), etc.– hace que los errores de estimación de las puntuaciones medias de estos estudiantes sean muy altos, impidiendo, en esos casos, valorar con precisión la diferencia estimada entre las puntuaciones.

En la misma figura se observa que los estudiantes de familias no inmigrantes obtuvieron puntuaciones más altas en la competencia evaluada que los de familias inmigrantes en todos los países, exceptuando Serbia aunque, en este caso, la diferencia entre los resultados no es significativa. Tampoco se aprecian diferencias de forma significativa en la magnitud de las diferencias de Chipre, Malta y Bulgaria.

Los países que menores diferencias significativas presentan son Croacia (20 puntos), Francia (34), Eslovenia (36) y Lituania (37). En España, la diferencia alcanza los 43 puntos, valor cercano a las cifras del Promedio ICCS (44) y del Promedio UE (46).

Figura D3.5.7¹
 ICCS 2022. Rendimiento medio estimado en competencia cívica y ciudadana según la condición de inmigración



1. Los datos que aparecen entre paréntesis son las proporciones de alumnado inmigrante participante en el estudio de cada país.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ICCS 2022. *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

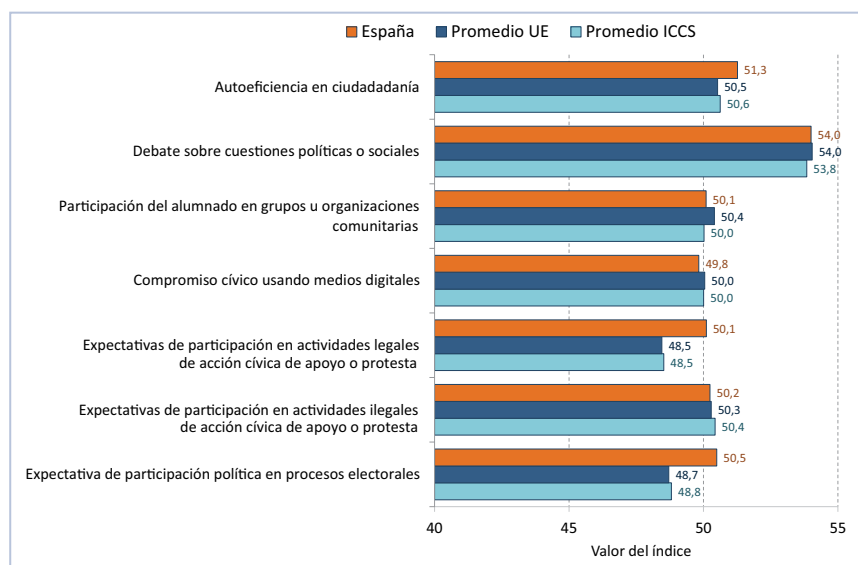
Compromiso cívico y ciudadano

ICCS 2022 construye diferentes índices que miden el compromiso cívico a través de la participación cívica actual y las expectativas de participación futura de los estudiantes, teniendo en cuenta, entre otras cuestiones:

- Su interés en cuestiones políticas y sociales
- Las fuentes de información que utilizan para informarse sobre cuestiones políticas o sociales
- La autoeficacia en ciudadanía
- Su participación en debates sobre cuestiones políticas o sociales
- Su participación en grupos u organizaciones
- Su compromiso cívico usando medios digitales
- Las expectativas de participación en actividades cívicas
- La participación política prevista en la edad adulta

En la **figura D3.5.8** y en la **tabla D3.5.1** se muestran los valores de los índices del compromiso cívico y ciudadano de España y del Promedio UE y el Promedio ICCS 2022.

Figura D3.5.8
ICCS 2022. Índices del compromiso cívico y ciudadano



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ICCS 2022. *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. Informe español.* Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En la **figura D3.5.8** se aprecia que España obtiene valores iguales o muy similares a los Promedios UE e ICCS en la mayoría de los indicadores, excepto en la autoeficiencia en ciudadanía del alumnado, en sus expectativas de participación en actividades legales de acción cívica o protesta y en las expectativas futuras de participación política como adultos en procesos electorales, en que el valor para el alumnado español es superior.

Asimismo, en la **tabla D3.5.1** se observa que el interés en cuestiones políticas del alumnado español es superior al del Promedio UE y al del Promedio ICCS. Además, los estudiantes españoles participantes prefieren informarse sobre cuestiones políticas y sociales viendo la televisión, y que hablan más con sus familias y amistades de lo que ocurre en otros países que de cuestiones sociopolíticas.

Tabla D3.5.1
ICCS 2022. Índices del compromiso cívico y ciudadano

	España	Promedio UE	Promedio ICCS
	(%)	(%)	(%)
Interés en cuestiones políticas y sociales			
Alumnado algo o muy interesado en cuestiones cívicas	33,6	30,0	30,5
Fuentes de información sobre cuestiones políticas o sociales			
Alumnado que usa al menos una vez a la semana las siguientes fuentes de información			
– Viendo la televisión	62,4	48,7	49,7
– Leyendo periódicos	14,6	19,7	20,6
– Buscando información en internet	21,4	29,2	28,9
Alumnado que habla al menos una vez a la semana con la familia sobre los siguientes temas			
– Cuestiones sociopolíticas	33,6	34,2	33,7
– Lo que ocurre en otros países	62,0	52,3	50,9
Alumnado que habla al menos una vez a la semana con sus amistades sobre los siguientes temas			
– Cuestiones sociopolíticas	16,2	23,6	23,5
– Lo que ocurre en otros países	33,7	36,9	36,5

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ICCS 2022. *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. Informe español.* Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Aspectos de actitud cívica y ciudadana

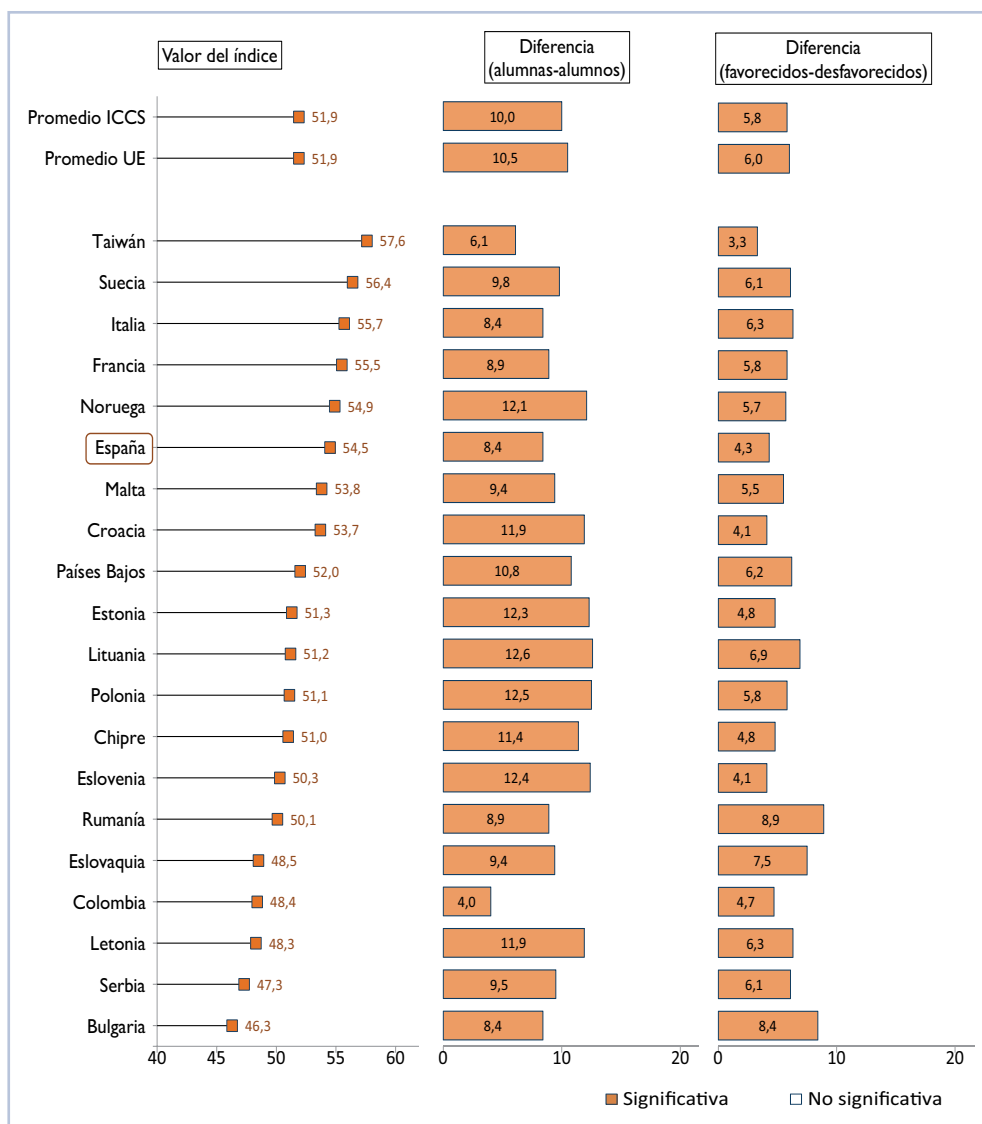
El cuestionario del alumnado del estudio ICCS 2022 ha permitido recabar información sobre las actitudes y percepciones en aspectos cívicos y ciudadanos relevantes. De las actitudes evaluadas, en este punto se analizan:

- Las actitudes sobre la igualdad de derechos: igualdad de género y apoyo a la igualdad de derechos de los inmigrantes.
- Responsabilidades ciudadanas y el medio ambiente: percepción sobre las amenazas medioambientales globales.

Apoyo a la igualdad de género

España es el sexto país en apoyo a la igualdad de género, por detrás de países europeos como Francia, Italia o Suecia. El valor de este índice para España (54,5) es superior en 2,6 puntos a los promedios de la Unión Europea y de los países participantes en el estudio (ver **figura D3.5.9**). Los países que evidencian un menor apoyo a la igualdad de género, con valores del índice que no superan los 49 puntos son: Bulgaria, Serbia, Letonia, Colombia y Eslovaquia.

Figura D3.5.9
ICCS 2022. Índice de apoyo a la igualdad de género y diferencias según el ISEC y el sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ICCS 2022. *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

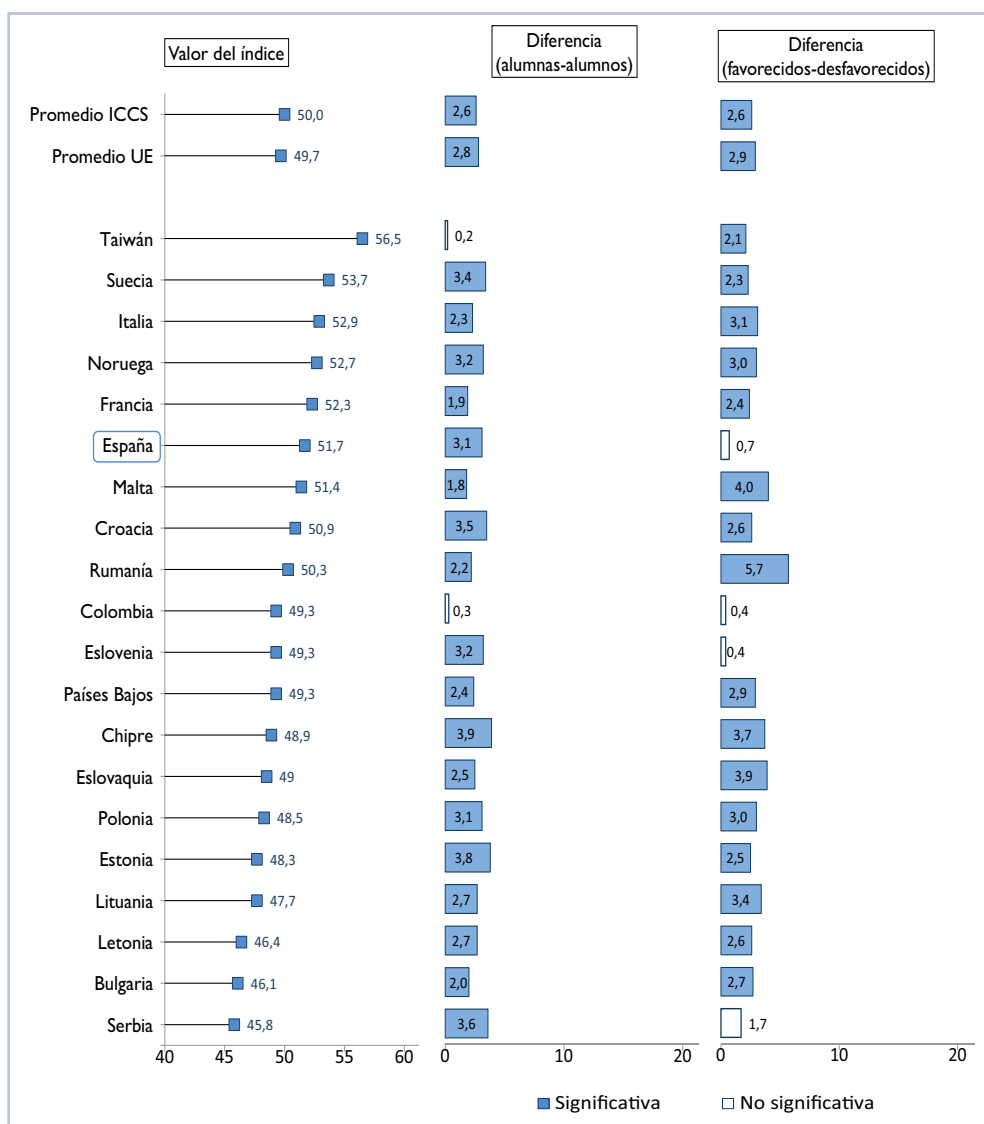
La misma figura refleja que las alumnas ofrecen un mayor apoyo que los alumnos a la igualdad de género en todos los países. Las magnitudes de las diferencias van desde los 4,0 puntos de Colombia a los 12,6 de Lituania. En España esta diferencia es de 8,4 puntos.

También en todos los países participantes, el alumnado favorecido socioeconómicamente presenta un mayor apoyo a la igualdad de género que el alumnado desfavorecido. En este caso las diferencias de los resultados oscilan entre los 3,3 puntos de Taiwán y los de 8,9 de Rumanía.

Apoyo a la igualdad de derechos a los inmigrantes

Los datos de la **figura D3.5.10** revelan que España es de los países con un mayor resultado en el índice de apoyo a la igualdad de derechos de los inmigrantes. Con 51,7 puntos (1,7 puntos más que el Promedio ICCS y 2,0 por encima que el Promedio UE) ocupa el sexto lugar. Por encima se sitúan Taiwán (56,5), Suecia (53,7), Italia (52,9), Noruega (52,7) y Francia (52,3). En el extremo opuesto se ubican Letonia (46,4), Bulgaria (46,1) y Serbia (45,8).

Figura D3.5.10
ICCS 2022. Índice de apoyo a la igualdad de derechos de los inmigrante y diferencias según el ISEC y el sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ICCS 2022. *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Las alumnas dan un mayor apoyo que los alumnos a la igualdad de derechos de los inmigrantes. Teniendo en cuenta las diferencias significativas, la brecha oscila entre los 1,8 y los 3,9 puntos. La diferencia entre las alumnas y los alumnos de España es de 3,1 puntos.

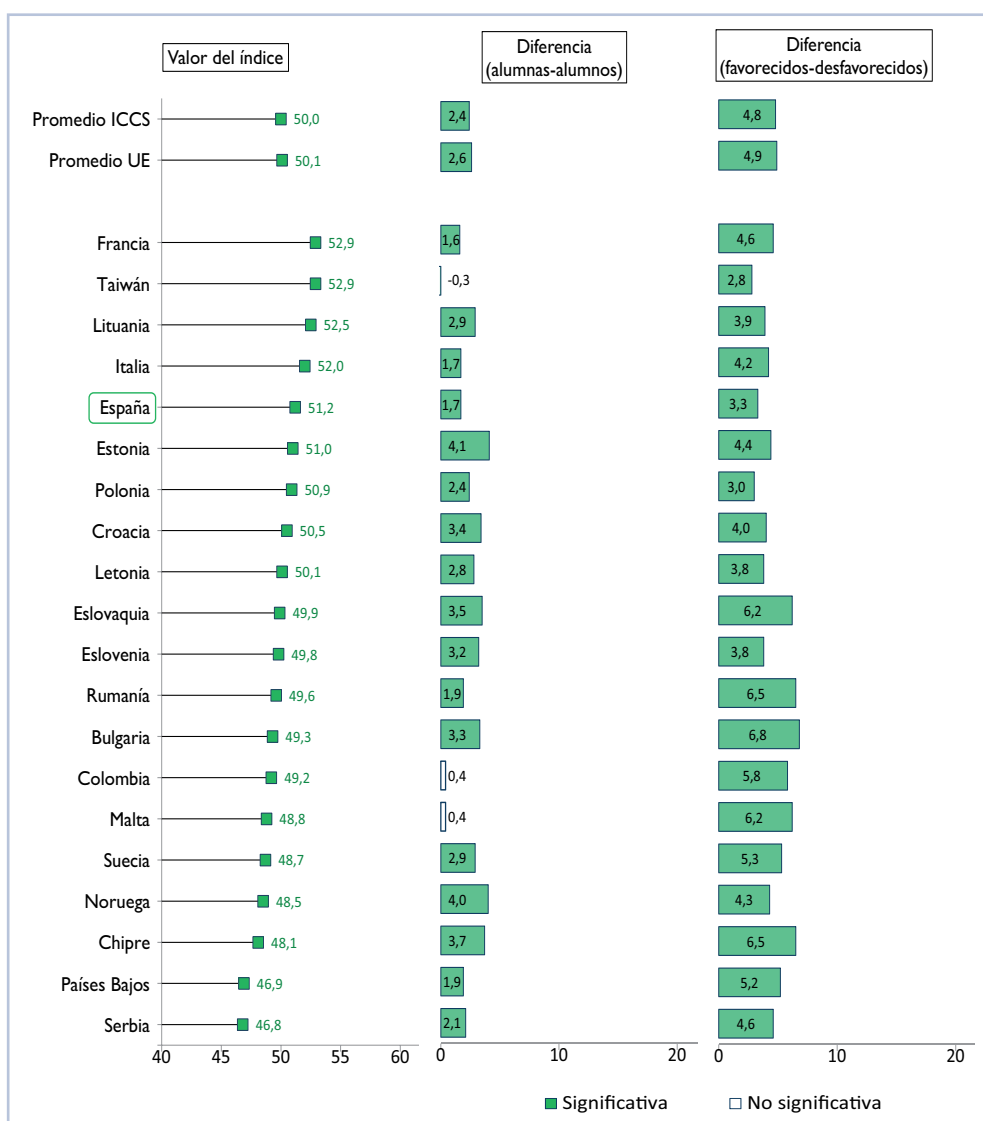
Respecto al apoyo que muestra el alumnado favorecido y desfavorecido socioeconómicamente, no hay diferencias significativas en España, Colombia, Eslovenia y Serbia. El resto de países sí muestran diferencias significativas, siendo Rumanía el que presenta la mayor magnitud (5,7 puntos).

Percepción sobre las amenazas medioambientales globales

En el estudio ICCS 2022 se pidió al alumnado que rellenara un cuestionario sobre en qué medida pensaban que varios problemas globales suponían una amenaza para el futuro. En este cuestionario había cuatro amenazas medioambientales que sirvieron para construir el índice que se analiza: «Contaminación», «Cambio climático», «Pérdida de biodiversidad y extinción de especies» y «Escasez de agua». Los resultados obtenidos están, reflejados en la **figura D3.5.11**.

Figura D3.5.11

ICCS 2022. Índice de percepción sobre las amenazas medioambientales globales y diferencias según el ISEC y el sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ICCS 2022. *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

El alumnado de Francia y Taiwán (ambos con 52,9 puntos), es el que presenta una mayor preocupación por las amenazas medioambientales globales. Los estudiantes españoles también obtienen un valor elevado para este índice: 51,2, valor 1,1 puntos más alto que el del Promedio UE (50,1) y 1,2 puntos superior al del Promedio ICCS (50,0).

Considerando las diferencias significativas, las alumnas se sienten más preocupadas por las amenazas medioambientales que sus compañeros. Las mayores diferencias se observan en Estonia y Noruega, donde la diferencia alcanza los 4 puntos. En Taiwán, Colombia y Malta, la diferencia entre géneros no es significativa. En España, la diferencia de percepción entre las alumnas y los alumnos de hasta qué punto varios problemas globales medioambientales se consideraban amenazas para el futuro del mundo es significativa (1,7).

En la figura se refleja que el alumnado con mayor nivel socioeconómico registró puntuaciones significativamente mayores que el de entornos menos favorecidos con una diferencia promedio de casi cinco puntos. Las diferencias más altas, de más de dos puntos con los Promedios de los países ICCS 2022 y de la Unión Europea, se producen en Bulgaria (6,8 puntos), Rumanía y Chipre (ambos con 6,5 puntos). España, junto con Polonia y Taiwán, muestran las menores diferencias en la percepción de riesgo ante amenazas medioambientales entre los estudiantes con mayor y menor nivel socioeconómico y cultural.

D4 Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)

D4.1 Líneas generales del Espacio Europeo de Educación (EEE) y más allá (2021-2030)

El Consejo de la Unión Europea, en su reunión del día 12 de mayo de 2009, adoptó el marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET 2020), cuyo horizonte era el año 2020. La cooperación europea planteada en la ET 2020 pretendía seguir apoyando el desarrollo de los sistemas de educación y formación en los Estados miembros para el logro de dos importantes metas: la realización personal, social y profesional de toda la ciudadanía, y la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad, al tiempo que se promovían los valores democráticos, la cohesión social, una ciudadanía activa y el diálogo intercultural.

Dicho marco estratégico se rigió por una serie de principios, entre ellos la aplicación de la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con una perspectiva integrada del aprendizaje permanente, haciendo uso efectivo del método abierto de coordinación y desarrollando sinergias entre los distintos sectores implicados.

Para que los métodos de trabajo de la cooperación europea en educación y formación fueran efectivos y flexibles, el marco establecía una serie de ciclos de trabajo hasta 2020. Para cada ciclo adoptaban un conjunto de áreas o ámbitos prioritarios basado en los objetivos estratégicos adoptados por el Consejo para el marco.

La cooperación se llevaba a cabo a través de iniciativas de aprendizaje mutuo sobre la base de mandatos, calendarios y planes de resultados precisos. Los resultados de la cooperación se difundían entre los responsables políticos y todos los interesados para mejorar su visibilidad e impacto.

Al mismo tiempo, los Estados miembros adoptaban medidas a escala nacional dirigidas a alcanzar los objetivos estratégicos y a contribuir a la consecución de los valores de referencia europeos.

Al final de cada ciclo el Consejo y la Comisión elaboraban un informe conjunto con el propósito de evaluar los progresos generales en la consecución de los objetivos estratégicos, durante el ciclo más reciente o en un área temática particular que definía la Comisión en cooperación con los Estados miembros. Los informes conjuntos se basaban en los informes nacionales elaborados por los Estados miembros, así como en la información y los datos estadísticos existentes. Además servían de base para establecer las prioridades del ciclo siguiente.

Este marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) contribuyó a promover el aprendizaje mutuo. Por ello, el Consejo de Europa ha establecido el nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación (EEE) y más allá (2021-2030)⁴¹⁶.

Durante la próxima década, este nuevo marco abordará las cinco prioridades estratégicas siguientes:

34. Aumentar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito de todos en el ámbito de la educación y la formación.
35. Hacer del aprendizaje permanente y la movilidad una realidad para todos.
36. Mejorar las competencias y la motivación en la profesión docente.
37. Reforzar la educación superior europea.
38. Respaldar las transiciones ecológica y digital en la educación y la formación y a través de estas.

Además, el marco estratégico establece objetivos a medio (2025) y largo plazo (2030) para una serie de indicadores:

- Objetivos para 2025:
 - al menos el 60 % de los graduados y graduadas de Formación Profesional deben beneficiarse de la exposición al aprendizaje basado en el trabajo durante su educación y su formación profesional;
 - al menos el 47 % de los adultos de 25 a 64 años deberían haber participado en el aprendizaje durante los últimos 12 meses.
- Objetivos para 2030:
 - menos del 15 % de los estudiantes de 15 años deben tener un bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias;
 - menos del 15 % de los estudiantes de segundo año de educación secundaria deben tener un bajo rendimiento en informática y alfabetización informacional;
 - al menos el 96 % de los niños y niñas entre 3 años y la edad inicial para la educación primaria obligatoria deben participar en la educación y el cuidado de la primera infancia;
 - menos del 9 % del alumnado debería abandonar la educación y la formación antes de tiempo;
 - al menos el 45 % de los jóvenes de 25 a 34 años deben tener una calificación de educación superior.

Estos objetivos de cada uno de los indicadores no deben ser considerados objetivos concretos que cada país tendrá que alcanzar para 2025 o 2030, sino que se invita a los Estados miembros a que estudien la posibilidad de establecer objetivos equivalentes a escala nacional. Dichos objetivos deberían tener en cuenta los diferentes contextos de los Estados miembros y el hecho de que, conforme a las previsiones internacionales, puede que haya cambios en los datos de partida para los años 2020 y 2021 debido a las profundas repercusiones de la pandemia de COVID-19 en los sistemas de educación y formación.

D4.2 Seguimiento del Espacio Europeo de Educación (EEE) y más allá (2021-2030)

En los siguientes epígrafes se realiza un seguimiento del EEE y más allá (2021-2030), de tal manera que se analizan los valores de cada uno de los indicadores alcanzados en el año 2022 con sus objetivos de referencia establecidos. Las fuentes usadas en la elaboración de este punto han sido *Education and Training Monitor 2021*, *Education and Training Monitor 2022*, *Education and Training Monitor 2023*, el estudio PISA 2018 y la base de datos de Eurostat.

La **tabla D4.2.1**, facilita una visión general estructurada de los indicadores y objetivos establecidos en la EEE y más allá (2021-2030) de España y de la Unión Europea.

416. < DOUE-Z-2021-70017 >

Tabla D4.2.1
Resumen de los valores de los indicadores clave del Espacio Europeo de Educación (EEE) y más allá (2021-2030) en España y en la Unión Europea

	España		UE-27		Objetivo 2030
	Valor	Año	Valor	Año	
Indicadores					
1. Educación infantil y atención a la infancia (desde los 3 años hasta la edad de inicio de la escolaridad obligatoria)	96,7 %	2022	93,1 %	2022	≥96 %
2. Bajas competencias en habilidades digitales de los alumnos y alumnas de segundo año de educación secundaria					
Hombres	–	–	–	–	<15 %
Mujeres	–	–	–	–	
Total	–	–	–	–	
3. Alumnado de 15 años con bajo rendimiento en competencias básicas (nivel I o inferior en PISA)					
Lectura	24,4 %	2022	26,1 %	2022	<15 %
Matemáticas	27,3 %	2022	29,3 %	2022	
Ciencias	21,3 %	2022	24,0 %	2022	
4. Abandono temprano de la educación y la formación (de 18 a 24 años)					
Hombres	15,8 %	2023	11,3 %	2023	<9 %
Mujeres	11,3 %	2023	7,7 %	2023	
Total	13,6 %	2023	9,5 %	2023	
5. Exposición de los graduados en formación profesional al aprendizaje basado en el trabajo	96,7 %	2023	64,5 %	2023	≥60 % ¹
6. Titulación en educación superior (de 25 a 34 años)					
Hombres	46,3 %	2023	37,6 %	2023	≥45 %
Mujeres	57,6 %	2023	48,8 %	2023	
Total	52,1 %	2023	43,1 %	2023	
7. Participación en la formación permanente en los últimos 12 meses	–	–	–	–	≥47 % ¹
Otros indicadores contextuales					
Indicador de equidad (en puntos porcentuales)	19,1 %	2022	24,1 %	2022	
Inversión en educación	Gasto público en educación como porcentaje del PIB	4,4 % ²	2022	4,7 %	2022
	Gasto público en educación como porcentaje del total general de gasto de las administraciones públicas	9,2 % ²	2022	9,9 %	2022
Jóvenes que abandonan prematuramente la educación y la formación (18-24 años)	Nacidos en el país	10,5 %	2023	8,2 %	2023
	Nacidos en la UE	25,0 %	2023	21,0 %	2023
	Nacidos fuera de la UE	29,5 %	2023	21,6 %	2023
Nivel de enseñanza secundaria superior (20-24 años, niveles 3 a 8 de la CINE)					
Titulación en educación superior (25-34 años)	Nacidos en el país	59,1 %	2023	44,2 %	2023
	Nacidos en la UE	39,4 %	2023	40,2 %	2023
	Nacidos fuera de la UE	32,5 %	2023	37,1 %	2023
Proporción de docentes de escuela (CINE 1-3) que tienen 55 años o más					
	20,6 %	2022	24,8 %	2022	

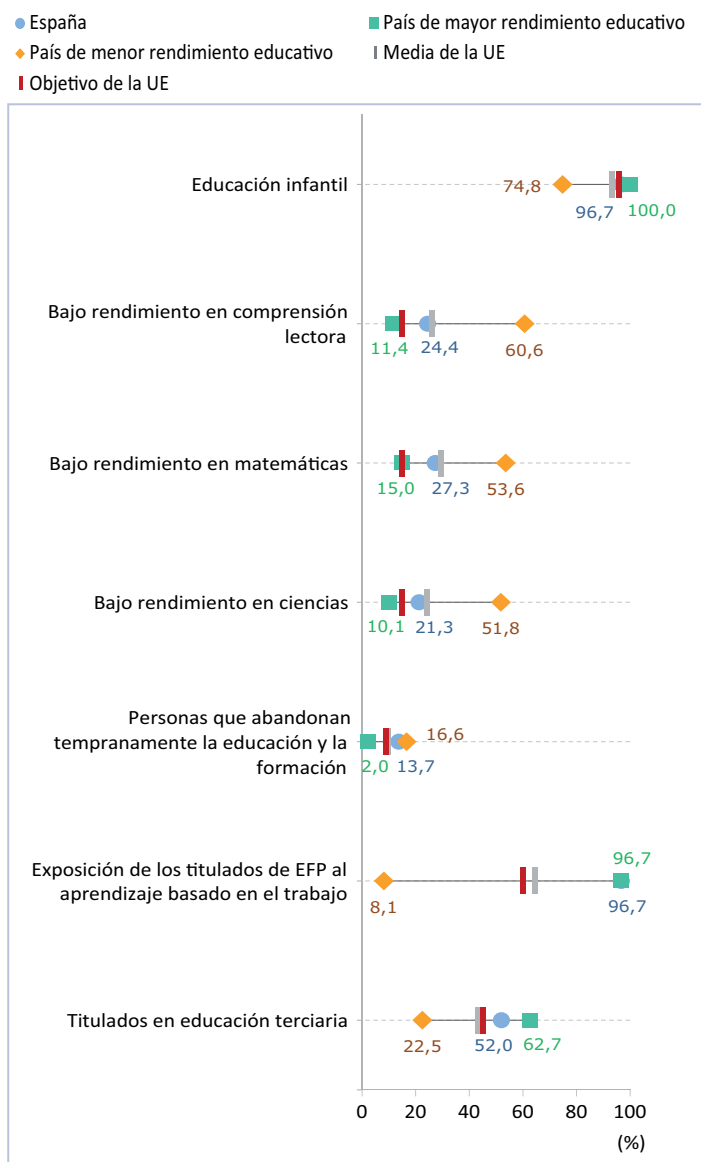
–. Dato no disponible.

1. Objetivo para 2025.

2. Dato provisional.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Education and Training Monitor 2024*, Eurostat y PISA 2022.

Figura D4.2.1
Situación de España con respecto a los países con resultados más altos y con resultados más bajos en cada uno de los indicadores del Espacio Europeo de Educación (EEE) y más allá (2021-2030). Año 2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Education and Training Monitor 2023*.

Asimismo, la **figura D4.2.1** muestra la situación de España con respecto a los países con resultados más altos y con los que alcanzan los resultados más bajos en cada uno de los indicadores con respecto a los cuales el Consejo ha definido y aprobado «puntos de referencia».

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. Por ello, el nuevo marco EEE y más allá (2021-2030) establece como objetivo que la proporción de niños y niñas que participan en la educación de la primera infancia entre los 3 años y el inicio de la educación obligatoria alcance, al menos, el 96 % en el año 2030.

Resultados en el ámbito de la Unión Europea

En el ámbito de la Unión Europea, en 12 países, entre los que se encuentra España, se inicia la escolarización obligatoria a los 6 años (Alemania, Croacia, Dinamarca, Eslovenia, España, Finlandia, Irlanda, Italia, Lituania, Polonia, Portugal, Suecia); en Austria, Bélgica, Bulgaria, Chequia, Chipre, Eslovaquia, Letonia, Malta, Países Bajos y Rumanía a los 5 años; en Grecia y Luxemburgo a los 4; en Francia y Hungría a los 3 y en Estonia a los 7.

En la **figura D4.2.2** se observa que, en 2021, Francia (100 %), España (96,7 %), y Portugal (96,3 %) y Suecia (96,1 %) habían alcanzado o superado el objetivo fijado para el año 2030. El resto de países seleccionados que se muestran en la gráfica tuvieron cifras superiores al 90 %, salvo Finlandia (89,0 %).

Cuando se comparan las tasas de escolarización de la variable «De 3 años a la edad de comienzo de la educación obligatoria» con las tasas de escolarización a los «3 años», se observan las mayores diferencias en Polonia, Portugal, Países Bajos y Finlandia.

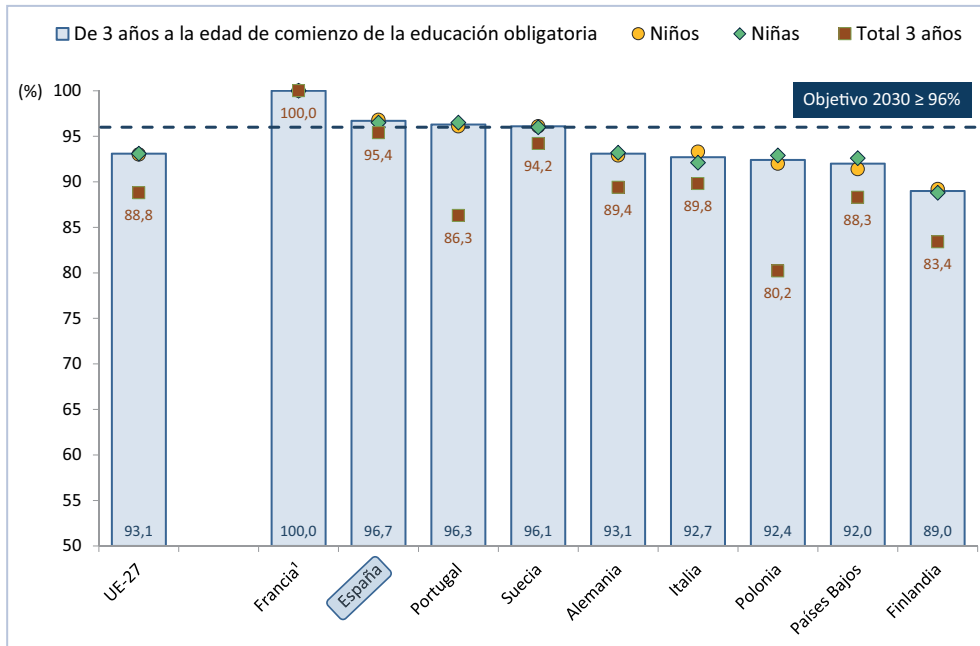
No se encuentran diferencias significativas en cuanto a la escolarización de niños y niñas en estas edades.

Evolución de resultados

En la **figura D4.2.3** se muestra la evolución de las tasas de escolarización entre los 3 años y la edad de comienzo de la educación obligatoria, tanto en España como en la Unión Europea, desde el año 2013 a 2022. Si se compara la evolución de dichos porcentajes, se observa que los correspondientes a España se mantuvieron, en cada uno de los años considerados, con valores por encima del 96 % –objetivo europeo establecido para el año 2030– y por encima de los valores de la Unión Europea, que en el año 2022 había alcanzando el 93,1 %, situándose a 2,9 puntos del objetivo.

A
B
C
D
E
F

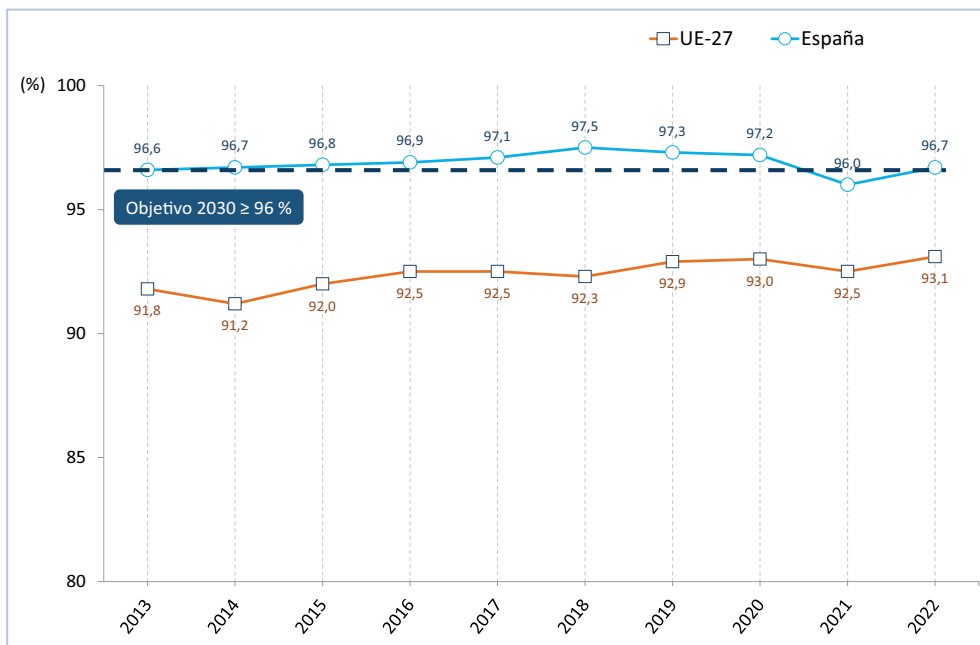
Figura D4.2.2
Tasa neta de escolarización entre los 3 años y la edad de comienzo de la educación obligatoria de niños y niñas y tasa neta a los 3 años en una selección de países de la Unión Europea. Año 2022



1. Edad de comienzo de la educación obligatoria a los 3 años.

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

Figura D4.2.3
Evolución de las tasas de escolarización entre los 3 años y la edad de comienzo de la educación obligatoria en España y en la Unión Europea. Años 2013 a 2022



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

Competencias digitales

Los Estados miembros de la Unión Europea han acordado un nuevo objetivo que consiste en la reducción de estudiantes de 8.º grado (segundo curso de educación secundaria) con bajo rendimiento en habilidades digitales a un valor por debajo del 15 % para el final de 2030.

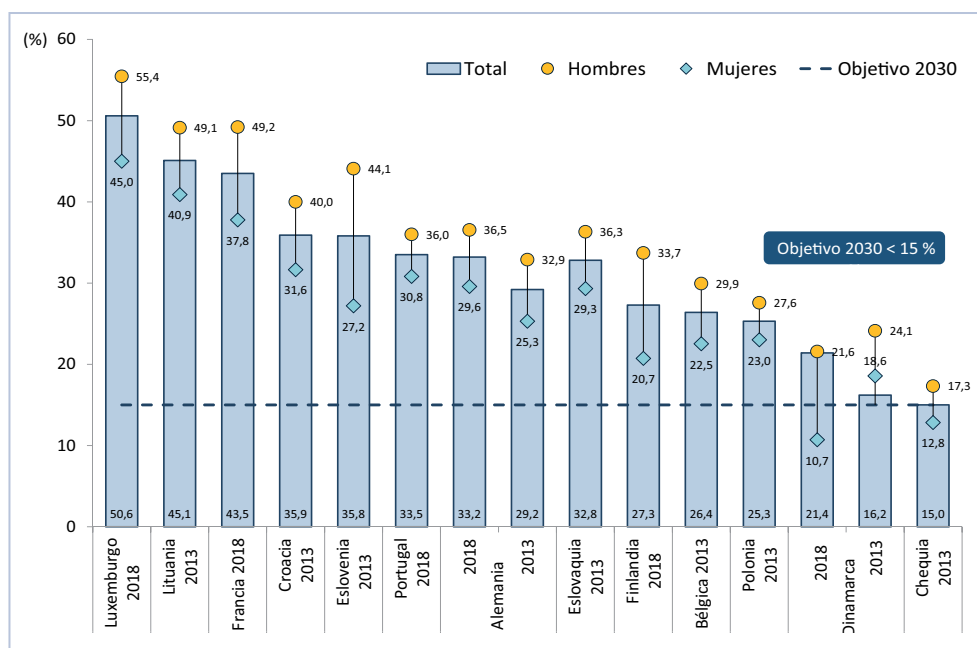
En los últimos años, la crisis de la COVID-19 ha puesto de manifiesto la importancia de las habilidades digitales básicas y avanzadas para el sostenimiento económico y social, porque estas habilidades digitales se mostraron indispensables para participar en el aprendizaje, el trabajo y la socialización durante el confinamiento. En el futuro, se espera que el 90 % de los puestos de trabajo en todos los sectores requieran algún tipo de habilidad digital, lo que destaca la necesidad de desarrollarlas desde una edad temprana.

La fuente de datos de este nuevo objetivo es el Estudio Internacional sobre Competencia Digital (ICILS, *International Computer and Information Literacy Study*)⁴¹⁷ promovido por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) que se realiza cada cinco años a estudiantes en su octavo año de escolaridad. España participa en la última edición (2023)⁴¹⁸.

La **figura D4.2.4** presenta la proporción de estudiantes de 8.º grado con un rendimiento menor que el umbral de ‘bajo rendimiento’ (según ICILS) en los Estados miembros de la Unión Europea que participaron en ICILS 2013 e ICILS 2018 (últimos datos disponibles). Teniendo en cuenta estos dos ciclos iniciales de ICILS, la proporción de alumnado con bajo rendimiento en habilidades digitales solo se acercó al valor del objetivo de la UE en dos Estados miembros: Chequia en 2013 (15,0 %) y Dinamarca en 2018 (16,2 %). En los demás países participantes, la proporción de estudiantes con bajo rendimiento osciló entre el 21,4 % en Dinamarca (2013) y el 50,6 % en Luxemburgo (2018).

Según el sexo, se observa una brecha en las habilidades digitales en los datos de ICILS 2013 e ICILS 2018. En promedio, los niños obtuvieron peores resultados que las niñas, excepto en Chequia (2013) y Dinamarca (2018), donde la proporción de niñas con bajo rendimiento fue inferior al nuevo objetivo de la Unión Europea del 15 % (ver **figura D4.2.4**).

Figura D4.2.4
Porcentaje de estudiantes de 8.º grado con bajo rendimiento en habilidades digitales, según el sexo, en países de la Unión Europea. ICILS 2013 e ICILS 2018



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Education and Training Monitor 2021*.

417. Las características de este estudio están explicadas en el apartado «D3. La evaluación» de este INFORME.

418. Los resultados de la edición 2023 todavía no se encuentran disponibles.

A
B
C
D
E
F

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 estudiantes de 15 años con un bajo nivel de rendimiento –nivel 1 o inferior establecido por el estudio PISA de la OCDE– en lectura, matemáticas y ciencia. Además, sitúa el objetivo para 2030 en menos del 15 % para cada uno de estos tres ámbitos.

Como ya se ha indicado en el apartado D3.4 del este INFORME, en el que se analiza el informe PISA 2022, España se situó en lectura a 9,4 puntos porcentuales (24,4 %), en matemáticas (27,3 %) a 12,3 puntos y en ciencias (21,3 %) a 6,3 puntos porcentuales del correspondiente objetivo de logro (15 %) fijado para el año 2030. Para el conjunto de los países de la Unión Europea los porcentajes fueron 26,1 % en lectura, 29,3 % en matemáticas y 24,0 % en ciencias.

En la **figura D4.2.5** se muestra la evolución del porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas en las diferentes ediciones de PISA desde el año 2009 al año 2022.

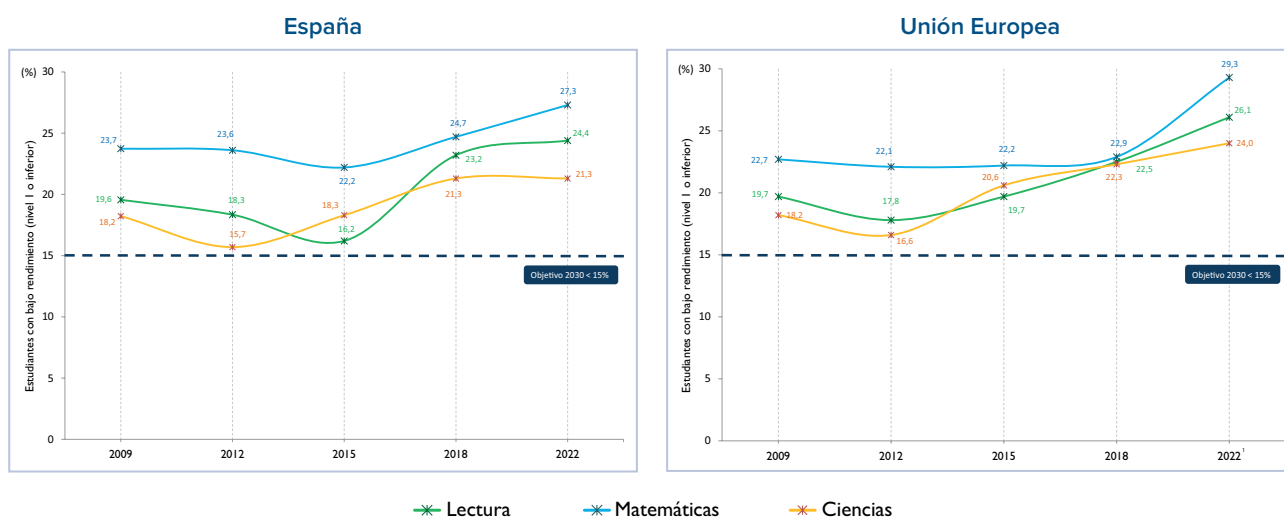
Al analizar los datos de la competencia lectora, en España se observa que siguen una tendencia descendente en los primeros años analizados (un 19,6 % en 2009, un 18,3 % en 2012 y un 16,2 % en 2015), pero en las dos últimas ediciones se elevan alcanzando en 2022 la cifra del 24,4 %. En el total de la Unión Europea, el porcentaje aumentó de forma sostenida desde la edición de 2015 llegando en 2022 al 26,1 %.

Al analizar el porcentaje de estudiantes que no alcanzó el nivel básico de competencia matemática, en España se aprecia una estabilidad en los resultados que cambia al alza a partir de 2018, de tal manera que en 2022 el 27,3 % de los estudiantes no había adquirido las competencias básicas en este ámbito. En la Unión Europea los porcentajes se mantuvieron constantes en torno al 22,5 % hasta el año 2022, que aumentó hasta el 29,3 %.

En ciencias se observa que, En España, en las primeras ediciones, se produjo una mejora en los resultados llegando en 2012 a un porcentaje (15,7 %) cercano al objetivo marcado del 15%. A partir de la edición del año 2015 los valores volvieron a elevarse, alcanzando en 2018 y en 2022 el 21,3 %. La evolución en la Unión Europea es parecida a la experimentada por España pero más pronunciada en los últimos años (en 2018 el

Figura D4.2.5

Evolución del porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias en España y la Unión Europea. De PISA 2009 a PISA 2022



1. UE-27.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Education and Training Monitor 2023*, *Education and Training Monitor 2017* y *Education and Training Monitor 2014*.

porcentaje se elevaba hasta el 22,3 % y en 2022 alcanzó el 24,0 % de los estudiantes).

Abandono temprano de la educación y la formación

Reducir la proporción de jóvenes que abandonan la educación y la formación antes de haber completado la educación secundaria superior⁴¹⁹ sigue siendo una prioridad de la Unión Europea. Se ha acordado que en 2030 este porcentaje sea inferior al 9 %.

La media europea fue de 9,5 % en 2023, con pronunciadas diferencias entre países y dentro de ellos, siendo este abandono 3,6 puntos más alto entre hombres jóvenes (11,3 %) que entre mujeres jóvenes (7,7 %) y más notable para los jóvenes nacidos en el extranjero (ver **tabla D4.2.1**).

La cifra de España de abandono temprano ha disminuido notablemente en la última década: en 2013 era el 23,6 % y en el año 2023 se situó en el 13,6 %, lo que ha supuesto una reducción de 10 puntos porcentuales, mejorando 0,3 puntos en el último año analizado.

La reducción del elevado porcentaje de abandono educativo temprano es uno de los principales retos del 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.

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 o mujeres); nacionalidad (nacional o extranjera); nivel de formación (con o sin título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria); situación laboral (ocupación o no ocupación); y edad (anualmente desde los 18 hasta los 24).

En la **figura D4.2.6**, donde se muestran las Comunidades y Ciudades Autónomas en orden creciente de su correspondiente tasa de abandono educativo temprano en 2023, se observa una considerable dispersión geográfica de los resultados, con grandes diferencias entre algunas Comunidades Autónomas.

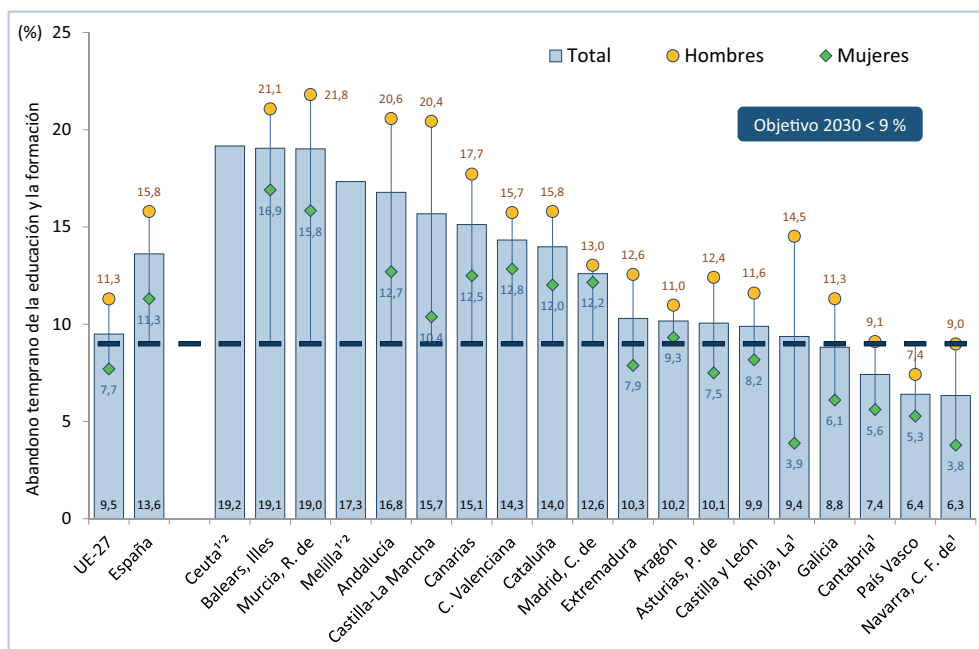
En 2023, cuatro Comunidades Autónomas ya habían alcanzado el objetivo fijado para 2030: Navarra (6,3 %) País Vasco (6,4 %), Cantabria (7,4 %) y Galicia (8,8 %). Las regiones que habían logrado el nivel de referencia asignado a España para el horizonte 2020 (15 %) fueron: La Rioja, Castilla y León, Asturias, Aragón, Extremadura, la Comunidad de Madrid, Cataluña y la Comunitat Valenciana.

La **figura D4.2.6** también muestra los valores de la tasa de abandono educativo temprano correspondientes al año 2023 en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas, desagregados según el sexo. En ella se observa que los hombres presentaron tasas de abandono superiores a las de las mujeres en todos los casos. Mientras que la media de las mujeres en España (11,3 %) se situó ligeramente por encima del nivel del objetivo 2030, la de los hombres (15,8 %) estaba aún lejos de alcanzarlo. La brecha de género en nuestro país (4,5 puntos porcentuales) fue mayor que la de la media de la Unión Europea (3,6 puntos porcentuales).

La **figura D4.2.7** muestra la incidencia del nivel de estudios de la madre en las cifras de la juventud española de 18 a 24 años que abandonaron prematuramente la educación y la formación en 2023. Su análisis permite concluir que la probabilidad de abandono temprano aumenta notablemente de forma inversamente proporcional al nivel de estudios de la madre. La tasa de abandono de los jóvenes con madres cuyo máximo nivel de estudios es el de primaria o inferior alcanza el 35,5 %. Esta cifra desciende paulatinamente según aumenta la formación de la madre: cuando la madre posee estudios de la primera etapa de la educación secundaria como máximo (CINE 2) la media de la tasa disminuye hasta el 18,5 %; en el caso de que el nivel máximo de estudios de la madre sea el de la segunda etapa de la educación secundaria (CINE 3) el porcentaje de abandono educativo temprano se reduce al 9,5 %; mayor aún es la disminución cuando la madre tiene estudios superiores (CINE 5-8): 2,4 %.

419. 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 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, o niveles equivalentes en los otros sistemas educativos europeos. La fuente de datos la proporciona Eurostat a partir de la encuesta de población activa de la UE (*Labour Force Survey*, 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.

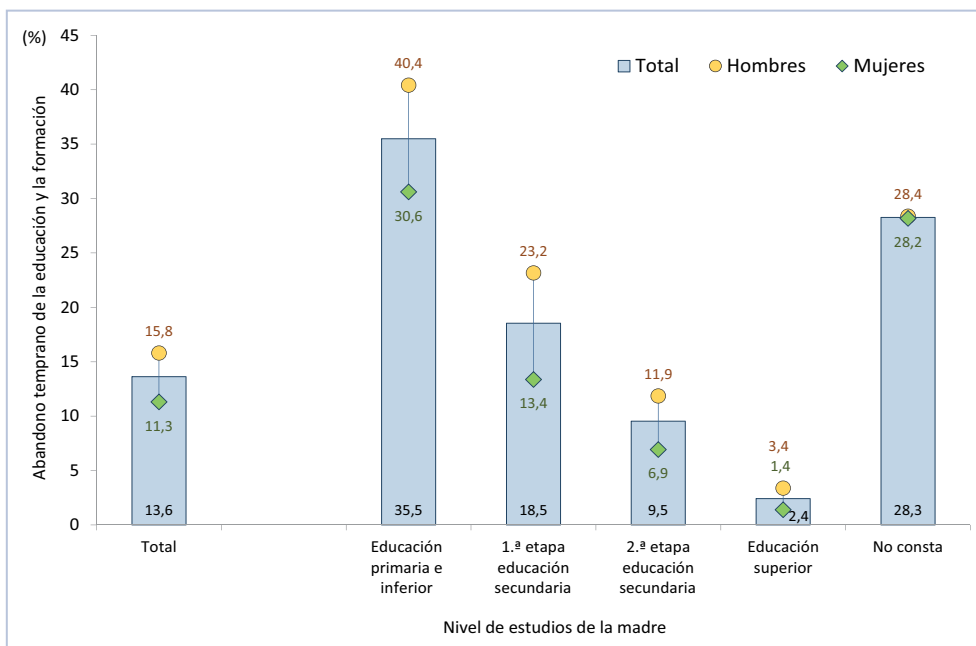
Figura D4.2.6
Abandono temprano de la educación y la formación, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023



1. En estas Comunidades y Ciudades Autónomas los datos deben ser tomados con precaución, pues los derivados de tamaños muestrales pequeños amplían el margen de error.
2. Los datos de hombres y mujeres de las Ciudades Autónomas 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.

Figura D4.2.7
Abandono temprano de la educación y la formación en España por nivel de estudios de la madre. Año 2023



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, Formación Profesional y Deportes.

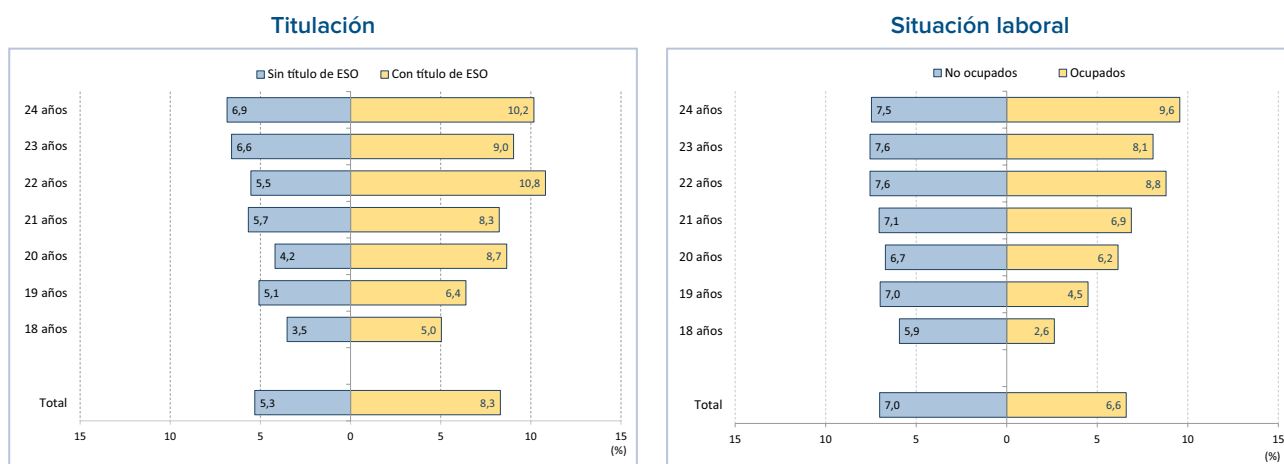
Las tasas son más elevadas para los chicos que para las chicas en todos los casos. El porcentaje de abandono temprano de los chicos cuyas madres solo tienen estudios primarios alcanza el 40,4 %, mientras que el de las chicas en las mismas condiciones es del 30,6 % (diferencia de 9,8 puntos porcentuales). En la figura se observa que el aumento de la formación de la madre estrecha esta brecha: si posee como máximo estudios de la segunda etapa de la educación secundaria, la brecha disminuye hasta los 5 puntos porcentuales y, si la madre posee estudios superiores, la distancia es de 2,0 puntos porcentuales.

En la **figura D4.2.8** 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 2023. Con relación a la titulación, se observa que las personas de todas las edades con título de ESO presentaron mayores tasas de abandono. Abandonaron tempranamente el sistema educativo el 5,3 % de los jóvenes sin título y el 8,3 % de los que tienen título, lo que supone una diferencia de 2 puntos porcentuales.

Por lo que respecta a la situación laboral, la **figura D4.2.8** indica que las personas sin empleo de todas las edades presentaron mayores tasas de abandono que las que tenían empleo, excepto en los grupos de 22, 23 y 24 años. En su totalidad, abandonaron tempranamente el sistema educativo el 7,0 % de los jóvenes sin empleo y el 6,6 % de los que tienen empleo, lo que supone una diferencia de 0,4 puntos porcentuales.

Figura D4.2.8

Abandono temprano de la educación y la formación por edad, según titulación y situación laboral en España. Año 2023



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, Formación Profesional y Deportes.

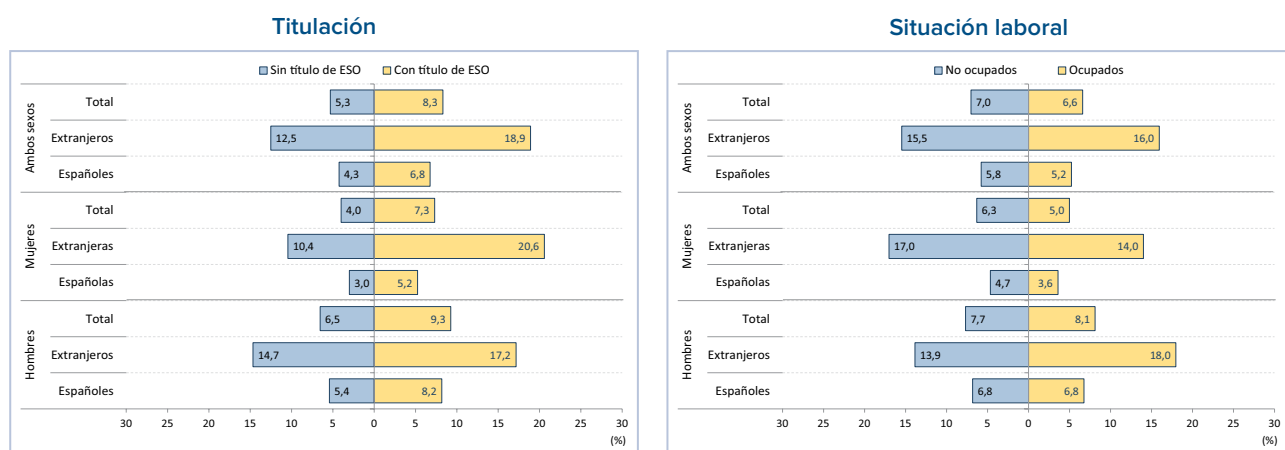
La nacionalidad de la juventud es otra variable que influye significativamente en los resultados de abandono educativo temprano. La **figura D4.2.9** muestra la desagregación de las cifras totales del abandono educativo temprano en España en función de la nacionalidad —española o extranjera— y el sexo atendiendo, por una parte, a la titulación y, por otra, a la situación laboral.

La figura revela que en 2023 el porcentaje de abandono educativo temprano de la población con nacionalidad extranjera con edad comprendida entre 18 y 24 años (31,3 %) fue casi el triple que el de los jóvenes de nacionalidad española (11,0 %) y duplicó a la tasa total de España (13,6 %). El porcentaje de hombres con nacionalidad extranjera que abandonaron (31,8 %) fue similar al de mujeres (31,0 %). El abandono en las mujeres extranjeras fue más elevado que el de las españolas (8,2 %), situación que se repite en el caso de los hombres al alcanzar ellos un valor del 13,6 %.

Respecto a la titulación se observa que la diferencia entre las personas con nacionalidad extranjera es de 6,4 puntos porcentuales (18,9 % con título de la ESO y 12,5 % sin título de la ESO) y que entre las españolas es de 2,6 (6,3 % con título de la ESO y 4,3 % sin título de la ESO).

En relación con la situación de empleabilidad, la tasa de abandono de la educación y la formación de la población extranjera fue superior a la de la población española tanto en personas empleadas como en desempleadas. En el caso de las empleadas, la tasa de personas españolas alcanzó un valor del 5,2 %, frente al 16,0 % de las extranjeras. En las desempleadas, la tasa de la población española ascendió al 5,8 % y la de extranjera a 15,5 %. El porcentaje de abandono de la población española sin empleo es algo más elevado que el porcentaje de abandono de las personas ocupadas. En la población extranjera esto no se cumple en todos los casos, ya que los hombres extranjeros no ocupados tienen tasa de abandono inferior a los que sí disponen de un empleo (13,8 % frente al 18,0 %).

Figura D4.2.9
Abandono temprano de la educación y la formación por sexo y nacionalidad según titulación y situación laboral en España. Año 2023



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, Formación Profesional y Deportes.

Resultados en el ámbito de la Unión Europea

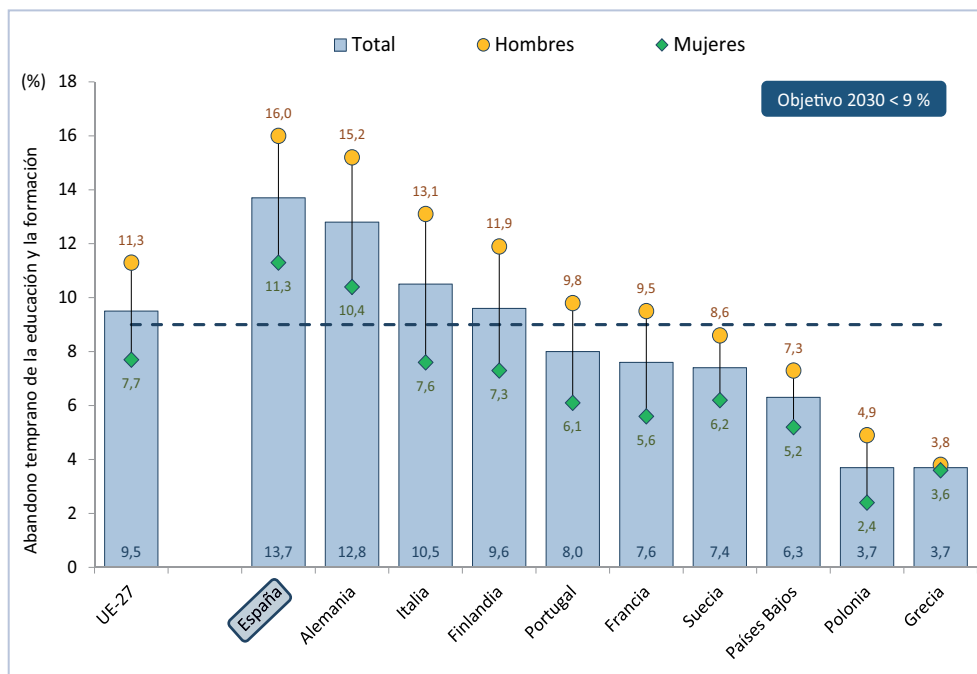
La **figura D4.2.10** representa la tasa de abandono educativo temprano de una selección de países de la Unión Europea en el año 2023 y las diferencias de este indicador entre hombres y mujeres. En el año referenciado habían logrado el objetivo establecido para el año 2030 (menor del 9 %) 13 países de la Europa de los 27. De los países seleccionados para su análisis, en la gráfica se observa que Finlandia (9,6 %), Italia (10,5 %), Alemania (12,8 %) y España (13,7 %) no alcanzaron el objetivo. El conjunto de la UE-27 se encontraba a 0,5 puntos porcentuales del Objetivo 2030.

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 la Unión Europea la tasa de abandono de los varones (11,3 %) estaba 3,6 puntos por encima de la de las mujeres (7,7 %). España tenía la segunda mayor brecha de género (4,7 puntos) de todos los países de la UE-27, solo por detrás de Alemania.

Por otra parte, la **figura D4.2.11** ofrece los datos sobre la distribución del abandono de la formación según la situación laboral en el ámbito internacional y pone de manifiesto la diferencia entre España y la UE-27. En el caso español, del 13,97 % de los jóvenes que abandonaron prematuramente la educación y la formación, el 6,6 % accedieron a un empleo y el 7,1 % se encontraban desempleados. Al analizar los datos de los jóvenes residentes en los países de la Unión Europea se observa que el 4,5 % pasó a situación de empleo mientras que el 5,1 % permanecía desempleado. En ambos casos, el porcentaje de personas que abandonaron prematuramente su formación y accedieron a un empleo es menor.

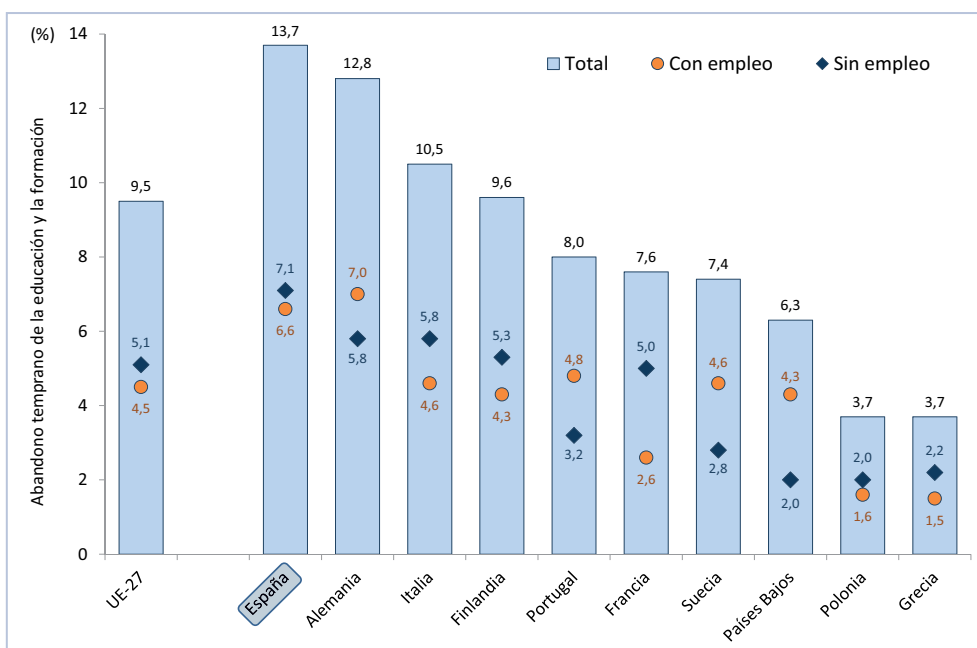


Figura D4.2.10
Abandono temprano de la educación y la formación, según el sexo, una selección de países de la Unión Europea. Año 2023



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

Figura D4.2.11
Abandono temprano de la educación y la formación, según la situación laboral, una selección de países de la Unión Europea. Año 2023



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

A
B
C
D
E
F

Evolución de los resultados

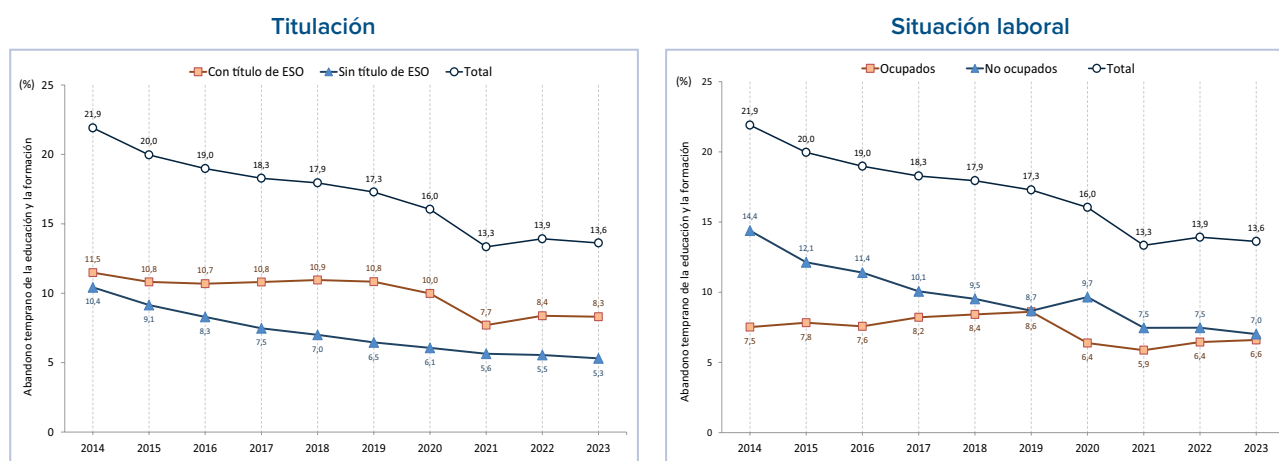
La **figura D4.2.12** ofrece información sobre la evolución del abandono de la educación y la formación, según la titulación y la situación laboral, entre 2014 y 2023 en España. En ella se percibe una tendencia a la baja, pasando del 21,9 % en 2014, al 13,6 % en 2023.

La evolución descendente de los datos de abandono analizados según la titulación ha evolucionado de manera similar tanto en la población con titulación –11,5 % en 2014 frente a 8,3 % en 2023–, como en la población sin título –10,4 % en 2014 y 5,3 % en 2023–, lo que supone una reducción de 3,2 y 5,1 puntos respectivamente.

En la figura también se observa que el abandono temprano de la formación en la población desempleada tuvo un descenso progresivo hasta 2019. En el año 2020 experimentó un incremento y a partir de ese año volvió a disminuir hasta alcanzar el 7,0 % en 2023, lo que supone una reducción de 7,4 puntos desde 2014.

Asimismo, se aprecia que la evolución de la tasa de abandono temprano de la formación en la población ocupada se mantuvo en valores parecidos hasta 2019 (año en el que la tasa de abandono de las personas ocupadas fue similar al de las personas desempleadas). A partir de ese año los porcentajes experimentaron una disminución que se mantiene estable en los últimos años.

Figura D4.2.12
Evolución del abandono temprano de la educación y la formación en España, según titulación y situación laboral. Años 2014 a 2023



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, Formación Profesional y Deportes.

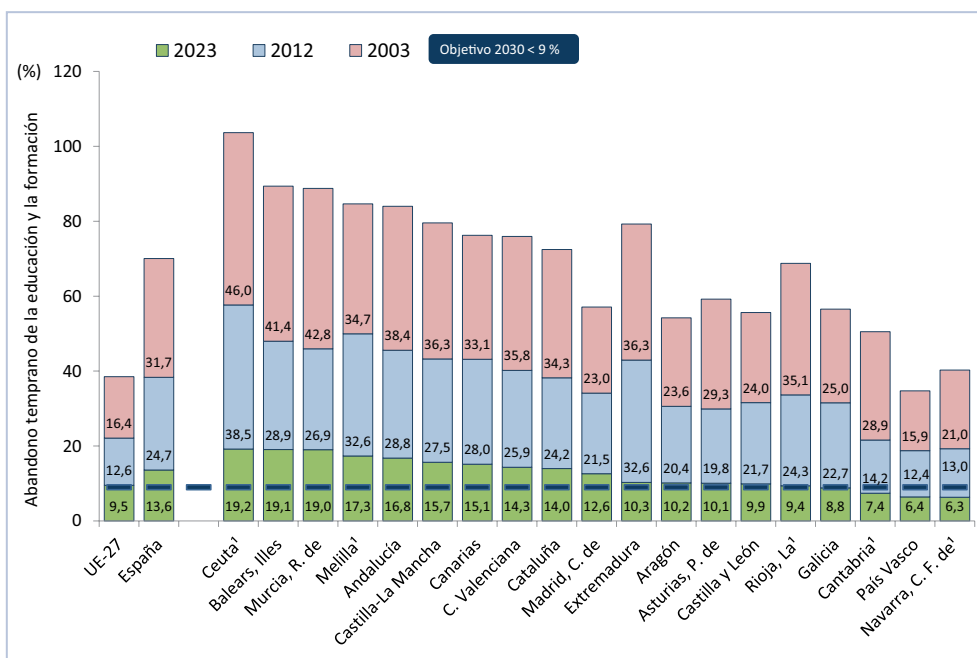
El análisis realizado permite concluir que la juventud con el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria presenta mayores tasas de abandono educativo temprano que la que no se graduó, mientras que los valores son parecidos entre las personas empleadas y desempleadas. Esta misma conclusión se deduce del análisis de la **figura D4.2.8**, en la que se muestran estos datos por edades.

Los datos sobre la evolución de las tasas de abandono entre 2003, 2012 y 2023 por Comunidades y Ciudades Autónomas (ver **figura D4.2.13**), permiten inferir que existe una tendencia a la baja. La diferencia del abandono registrado entre el año 2003 y el año 2023 para el conjunto fue de 18,1 puntos –31,7 % en 2003 y 13,6 % en 2023–. Las Comunidades y Ciudades Autónomas que registraron mayor descenso en el abandono en los 19 años estudiados, fueron Ceuta y Extremadura con más de 25 puntos.

En la **figura D4.2.14** se muestra la evolución a la baja del abandono educativo temprano en España en relación con la media de la Unión Europea (UE-27) desagregado por sexo. En 2023 España se encontraba a 4,7 puntos del Objetivo 2030 (menos del 9 %). En la gráfica se aprecia que la brecha existente entre hombres y mujeres se mantuvo en valores más o menos constantes en todos los años analizados, observándose un incremento de las mujeres en 2022 y 2023.



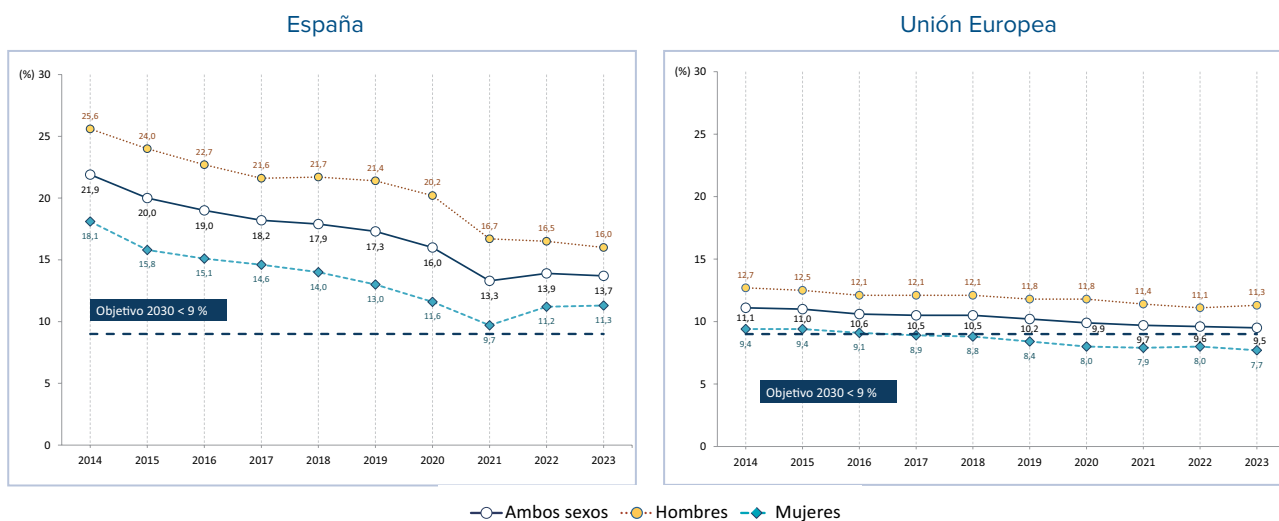
Figura D4.2.13
Evolución de la tasa de abandono temprano de la educación y la formación por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2003, 2012 y 2023



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, Formación Profesional y Deportes.

Figura D4.2.14
Evolución del abandono temprano de la educación y la formación en España y en la Unión Europea, según el sexo. Años 2014 a 2023



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

A
B
C
D
E
F

La Unión Europea consiguió rebajar en 1,6 puntos la tasa de abandono educativo temprano entre 2014 (11,1 %) y 2023 (9,5 %). En Europa, la brecha de género fue menor que en España, manteniéndose entre 3,3 y 3,60 puntos porcentuales. La tasa de abandono de las mujeres se mantuvo por debajo del Objetivo 2030 desde el año 2017, alcanzando el 7,7 % en 2023, frente al 11,3 % de la tasa de los hombres.

Exposición de los graduados y graduadas en formación profesional al aprendizaje basado en el trabajo

El aprendizaje basado en el trabajo dota a los estudiantes de habilidades técnicas y conocimientos que son específicos de la profesión elegida, y de habilidades más generales relacionadas con el ámbito laboral. Asimismo, puede hacer que el aprendizaje sea más gratificante y ayuda a la juventud y a las personas adultas a realizar transiciones más suaves de la escuela o el desempleo al mercado laboral.

Los Estados miembros han acordado garantizar que, en el año 2025, al menos el 60 % de las personas graduadas de la educación y formación profesional (VET, *Vocational Education and Training*) hayan estado expuestas al aprendizaje basado en el trabajo durante su educación formal.

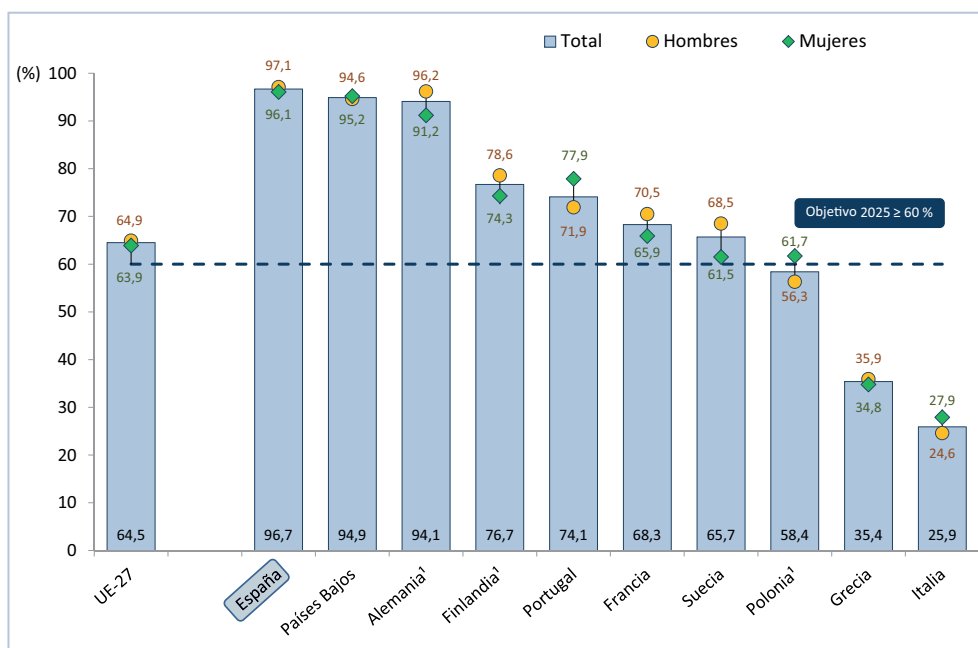
La **figura D4.2.15** muestra, para la selección de países europeos, el porcentaje de población de 20 a 34 años que se graduaron en la educación y formación profesional (VET) de nivel medio (CINE 3-4) en los últimos tres años y tuvieron una experiencia laboral de al menos un mes mientras estudiaban –datos del año 2023 totales y desagregados según el sexo–.

Los datos revelan diferencias sustanciales. En España (96,7 %) y Países Bajos (94,9 %) más del 90% de los estudiantes de formación profesional adquiere experiencia laboral como parte de su currículo. Por el contrario, en Italia (25,9 %) y Grecia (35,4 %) los porcentajes de estudiantes que tuvieron experiencias en un entorno de trabajo mientras estudiaban eran menores del 40 %. En 2023, la media de la UE se situó en el 64,5 %, superando apenas el nivel del objetivo de 2025 fijado en el 60 %.

Respecto a los datos según el sexo no se aprecian diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Figura D4.2.15

Porcentaje de población de 20 a 34 años que han recibido un aprendizaje basado en el trabajo durante su educación y formación profesional (VET), por sexo, en una selección de países de la Unión Europea. Año 2023



1. Datos de baja fiabilidad.

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

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 como etapas de preparación del individuo y del conjunto del cuerpo social, la Comisión Europea propuso para el año 2020 que el porcentaje de personas entre 30 y 34 años con la educación superior finalizada estuviera por encima del 40 %, objetivo que se logró en 2019 en la Unión Europea y que España alcanzó en 2010. Como actualización de este indicador y de su objetivo, el EEE ha propuesto que para el año 2025 al menos el 45 % de la juventud entre 25 y 34 años haya realizado estudios superiores.

En el año 2023, el 52,1 % de la juventud residente en España de ese tramo de edad alcanzó el nivel de estudios superiores –46,3 % de hombres y 58,0 % de mujeres–, frente al 43,1 % del conjunto de la Unión Europea –37,6 % de hombres y 48,8 % de mujeres–.

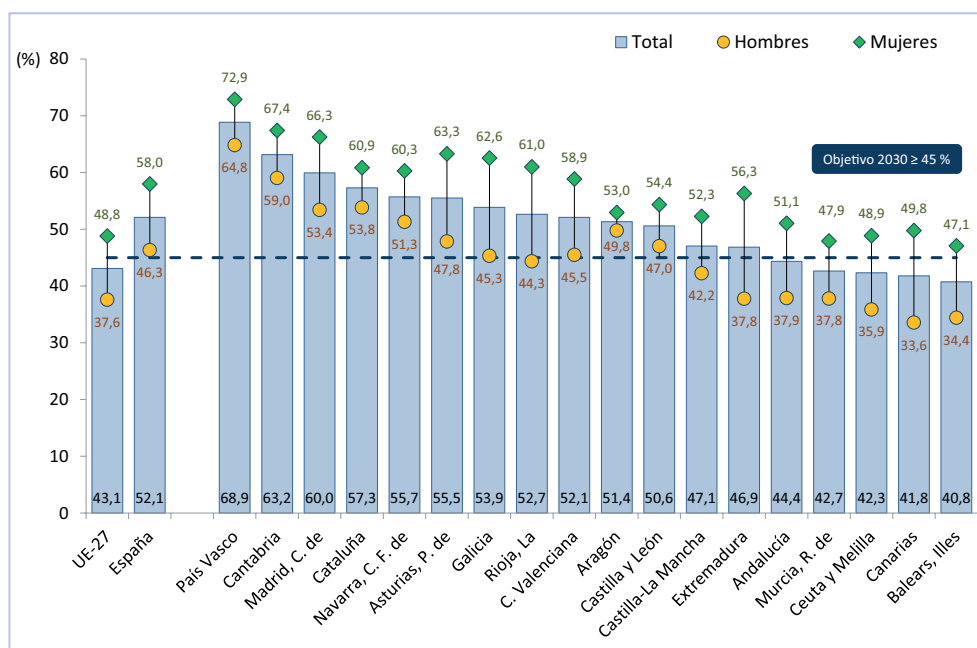
Resultados en el ámbito nacional

En la **figura D4.2.16** 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 68,9 % (el 64,8 % de los hombres y el 72,9 % de las mujeres). Además del País Vasco, en el año 2023 diez Comunidades alcanzaron o superaron el objetivo de más del 45 % marcado para 2025: Cantabria, la Comunidad de Madrid, Cataluña, la Comunidad Foral de Navarra, el Principado de Asturias, Galicia, La Rioja, la Comunitat Valenciana, Aragón y Castilla y León.

Al desagregar por sexo los datos de este indicador se observa en España una diferencia de 11,7 puntos a favor de las mujeres. Las mayores diferencias (superiores a 15 puntos) se dieron en Extremadura, Galicia, La Rioja, Canarias y Asturias.

En el caso de las mujeres, todos los territorios alcanzaron unos valores superiores al 45 %, (véase **figura D4.2.16**).

Figura D4.2.16
Porcentaje de población de 25-34 años con nivel de educación superior (CINE 5-8), por Comunidades y Ciudades Autónomas y sexo. Año 2023



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.

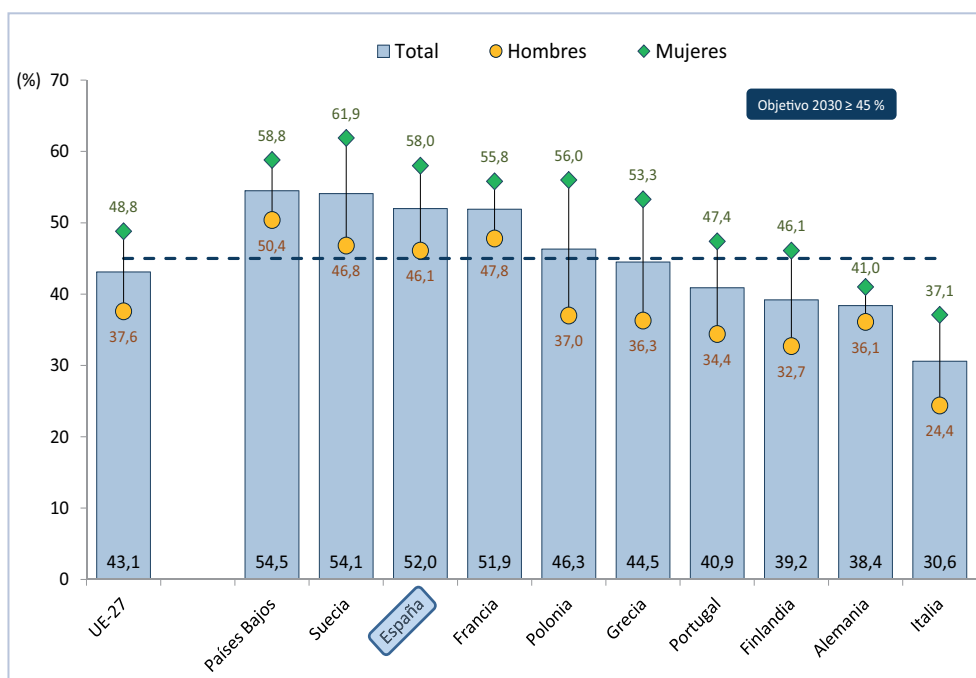
Resultados en el ámbito de la Unión Europea

En el año 2023, como se ha mencionado anteriormente, el 43,1 % de las personas con edades comprendidas entre los 25 y 34 años de edad en la UE (el 48,8 % de las mujeres y el 37,6 % de los hombres) habían completado con éxito estudios de educación superior (niveles CINE 5-8). Trece países de los veintisiete, entre ellos España, superaron el porcentaje del 45 %, objetivo para 2025.

Los países de la selección que alcanzaron en 2023 las tasas más altas de la Unión Europea, por encima del 50 %, fueron Países Bajos, Suecia, España y Francia. En el extremo opuesto, con una tasa inferior al 40 %, se situaron Finlandia, Alemania e Italia (véase **figura D4.2.17**).

Las mujeres obtuvieron un porcentaje más elevado de titulación en estudios superiores con respecto a los hombres en toda la Unión Europea, aunque con distinta intensidad.

Figura D4.2.17
Porcentaje de población de 25-34 años con nivel de educación superior (CINE 5-8), en una selección de países de la Unión Europea por sexo. Año 2023



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

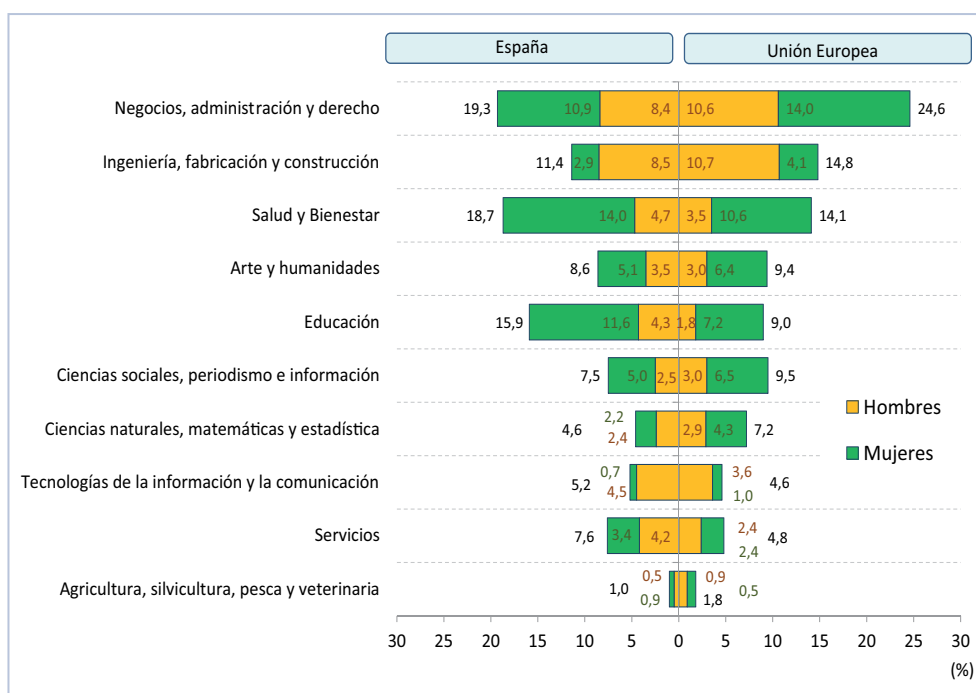
La **figura D4.2.18** muestra la distribución porcentual de las personas graduadas en educación superior (CINE 5-8) por campo específico de estudio en el año 2022 (últimos datos disponibles). Se observa que, en España, el mayor porcentaje de graduados y graduadas en educación superior respecto al total de estudiantes graduados correspondió al campo de «Negocios, administración y derecho» (19,3 %), seguido de «Salud y bienestar» (18,7 %) y de «Educación» (15,9 %). Los porcentajes menores correspondieron a «Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria» (1,0 %), seguido de «Ciencias naturales, matemáticas y estadística» (4,6 %) y «Tecnologías de la información y la comunicación» (5,2 %).

En Europa, los mayores porcentajes de personas graduadas correspondieron a los campos de «Negocios, administración y derecho» (24,6 %), «Ingeniería, fabricación y construcción» (14,8 %) y «Salud y Bienestar» (14,1 %). Los menores porcentajes se dieron en «Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria» (1,8 %), «Tecnologías de la información y la comunicación» (4,6 %) y «Servicios» (4,8 %). El porcentaje de graduados y graduadas en «Educación» y en «Servicios» en España fue superior al correspondiente de la Unión Europea en 6,9 y 2,8 puntos respectivamente.

En España, el número de mujeres tituladas fue superior al de los hombres en más de la mitad de los campos específicos de educación superior. Existieron diferencias mayores, a favor de las mujeres, en «Educación» (7,3 puntos porcentuales) y «Salud y bienestar» (9,3 puntos). Las mayores diferencias, a favor de los hombres, se produjeron en «Ingeniería, fabricación y construcción» (5,6 puntos) y «Tecnología de la información y la comunicación» (3,8 puntos). En la Unión Europea, las mayores diferencias se dieron en «Salud y bienestar» (7,1 puntos a favor de las mujeres) y en «Ingeniería, fabricación y construcción» (6,6 puntos porcentuales a favor de los hombres). Las diferencias menos apreciables, tanto en España como en la Unión Europea, se dieron en «Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria», «Servicios» y «Ciencias naturales, matemáticas y estadística» (ver **figura D4.2.18**).

Figura D4.2.18

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 2022



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

Participación en la formación permanente

La pandemia provocada por la COVID-19 ralentizó el ya lento progreso del aprendizaje de adultos en toda la Unión Europea. El aumento del aprendizaje de los adultos en remoto durante el año 2020 pudo haber evitado una disminución aún más pronunciada de las tasas de participación, pero no alteró los bajos promedios de las tasas de participación ni la imagen desigual en los Estados miembros. La pandemia dio un impulso al aprendizaje de adultos como objetivo político de tal manera que los Estados miembros acordaron para 2025 el objetivo de que al menos un 47 % de las personas adultas realicen algún tipo de formación. En la Cumbre de Oporto de 2021 se aprobó el plan de acción sobre el pilar europeo de derechos sociales fijando el 60 % como objetivo para 2030.

En la ET 2020 ya existía un indicador de aprendizaje de adultos pero se centraba en el estrecho margen de las cuatro semanas que preceden a la realización de la encuesta. Los nuevos indicadores se basan en la participación en actividades de aprendizaje durante los 12 meses anteriores a la encuesta. El periodo de referencia de 12 meses permite cubrir todas las experiencias de aprendizaje, brindando una visión general de la participación adulta en el aprendizaje más cercana a la realidad actual. Cada vez es más común que las personas adultas asistan a cursos, seminarios y otras experiencias de aprendizaje, proporcionados en la empresa, en el mercado o por autoridades en varios niveles y una amplia gama de entidades proveedoras, desde centros especializados hasta agentes sociales y civiles u organizaciones sociales. Al aplicar la

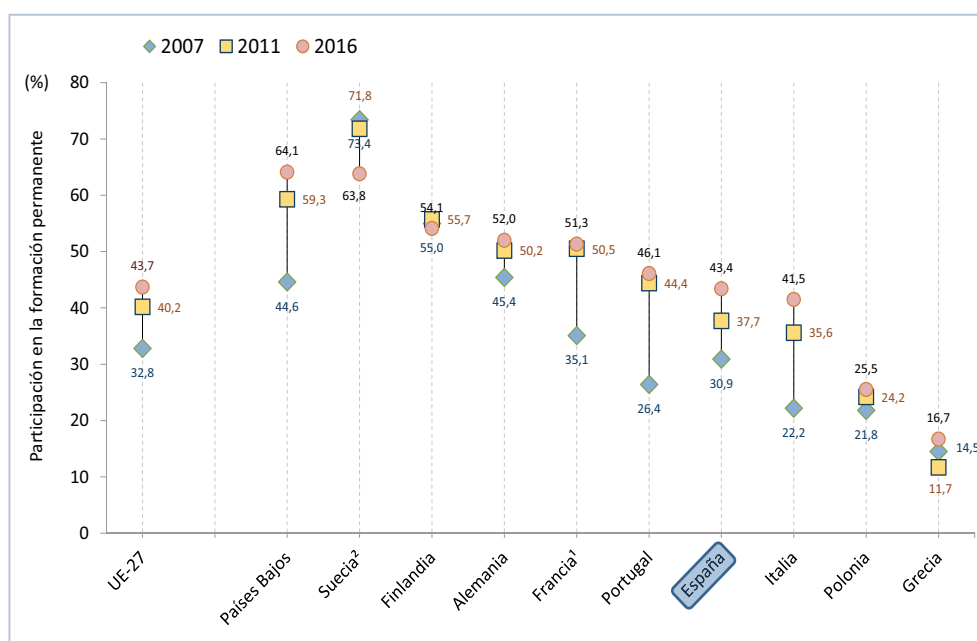
A
B
C
D
E
F

ventana de las cuatro semanas era posible que no se tuvieran en cuenta la asistencia a dichos cursos, pero el cambio a un periodo de 12 meses permite una medición integral y es probable que capture este tipo de aprendizaje.

Todavía faltan datos que respalden la consecución del objetivo marcado. Mientras, se puede utilizar la Encuesta de educación de adultos de la Unión Europea (*Adult Education Survey, AES*) realizada en 2007, 2011 y 2016⁴²⁰ para obtener indicaciones provisionales del desempeño y las tendencias del país, con algunas salvedades porque utiliza una definición más amplia de aprendizaje de adultos que la LFS.

Los resultados de la AES muestran un aumento sustancial en la cifra de aprendizaje de adultos de la UE desde 2007 (32,8 %) hasta 2011 (40,2 %) y un progreso más modesto en 2016 (43,7 %). Pero también muestran grandes variaciones entre los Estados miembros y algunos cambios importantes a lo largo del tiempo. Por ejemplo, en 2016, nueve países estaban por encima del 50 % y dos por debajo del 20 %. Entre los países sin cortes estadísticos en la serie de datos entre 2007 y 2016, los mayores aumentos se observaron en Portugal (del 26,4 % al 46,1 %), Países Bajos (del 44,6 % al 64,1 %) e Italia (del 22,2 % al 41,5 %). España aumentó su porcentaje de un 30,9 % en 2007 a un 43,4 en 2016 (ver **figura D4.2.19**).

Figura D4.2.19
Participación de los adultos (25 - 64 años) en actividades de educación y formación en los últimos 12 meses. Años 2007, 2011 y 2016



1. Ruptura en la serie en 2011.
2. Ruptura en la serie en 2016.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Education and Training Monitor 2021*.

420. La última recogida de información de esta encuesta se realizó en 2022, pero los datos aún no están disponibles.

D5 Objetivos de Desarrollo Sostenible de educación de la Agenda 2030

D5.1 Visión general de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Educación

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada en septiembre del año 2015⁴²¹ define un objetivo que se refiere expresamente a la educación: es el Objetivo de desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) y expresa la necesidad de «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». Para conseguirlo, se fijaron las Metas del objetivo 4:

- 4.1. De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.
- 4.2. De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
- 4.3. De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
- 4.4. De aquí a 2030, aumentar considerablemente 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.
- 4.5. De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad.
- 4.6. De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.
- 4.7. De aquí a 2030, asegurar que todo el alumnado adquiriera 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 al desarrollo sostenible.
- 4.a. Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.
- 4.b. De aquí a 2030, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo.
- 4.c. De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes cualificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

Aunque no se encuentra dentro del objetivo 4, la Meta 8.6 «reducir considerablemente la proporción de jóvenes que no están empleados y no cursan estudios ni reciben capacitación» también es de interés para el entorno de la educación ya que refleja el resultado del sistema educativo.

La **tabla D5.1.1** muestra un resumen de los indicadores de estas Metas:

421. Para ampliar información sobre La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible consulte el «Capítulo A. Contexto de la educación» de este INFORME.

Tabla D5.11
Resumen de los indicadores de las Metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible sobre educación

Meta	Indicador	Serie	Unidad	Último Periodo	Último Dato	Periodo base	Dato base
4.1	4.1.1	Proporción de adolescentes que, al final de la enseñanza secundaria inferior, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en lectura	Proporción	2022	75,6	2015	83,8
4.1	4.1.1	Proporción de niños que, al final de la enseñanza secundaria inferior, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en lectura	Proporción	2022	71,0	2015	80,3
4.1	4.1.1	Proporción de niñas que, al final de la enseñanza secundaria inferior, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en lectura	Proporción	2022	80,2	2015	87,2
4.1	4.1.1	Proporción de niños y niñas que, al final de la enseñanza primaria, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en lectura	Proporción	2021	95,2	2011	93,9
4.1	4.1.1	Proporción de niños que, al final de la enseñanza primaria, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en lectura	Proporción	2021	95,0	2011	92,9
4.1	4.1.1	Proporción de niñas que, al final de la enseñanza primaria, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en lectura	Proporción	2021	95,5	2011	94,8
4.1	4.1.1	Proporción de adolescentes que, al final de la enseñanza secundaria inferior, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en matemáticas	Proporción	2022	72,7	2015	77,8
4.1	4.1.1	Proporción de niños que, al final de la enseñanza secundaria inferior, que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en matemáticas	Proporción	2022	73,5	2015	79,6
4.1	4.1.1	Proporción de niñas que, al final de la enseñanza secundaria inferior, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en matemáticas	Proporción	2022	71,9	2015	76,0
4.1	4.1.1	Proporción de niños y niñas que, al final de la enseñanza primaria, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en matemáticas	Proporción	2019	65,4	2015	67,4
4.1	4.1.1	Proporción de niños que, al final de la enseñanza primaria, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en matemáticas	Proporción	2019	68,1	2015	69,9
4.1	4.1.1	Proporción de niñas que, al final de la enseñanza primaria, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en matemáticas	Proporción	2019	62,6	2015	64,9
4.1	4.1.2	Tasa de población que completa primera etapa de enseñanza secundaria - CINE 2 (población de 18 a 20 años)	Porcentaje	2023	96,8	2015	95,4
4.1	4.1.2	Tasa de población que completa segunda etapa de educación secundaria - CINE 3 (población de 20 a 22 años)	Porcentaje	2023	78,5	2015	68,7
4.2	4.2.2	Tasa neta total de escolarización de 5 años	Porcentaje	2023	98,5	2015	98,0
4.2	4.2.2	Tasa neta de escolarización de niños de 5 años	Porcentaje	2023	98,8	2015	97,8
4.2	4.2.2	Tasa neta de escolarización de niñas de 5 años	Porcentaje	2023	98,3	2015	98,1
4.3	4.3.1	Porcentaje de la población de 15 a 64 años que estudian formación académica o capacitación en las últimas cuatro semanas	Porcentaje	2023	25,6	2015	19,0
4.3	4.3.1	Porcentaje de la población joven (15-24 años) que estudian formación académica o capacitación en las últimas cuatro semanas	Porcentaje	2023	76,8	2015	72,0

(Continúa)

Tabla D5.1.1 (continuación)
Resumen de los indicadores de las Metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible sobre educación

Meta	Indicador	Serie	Unidad	Último Periodo	Último Dato	Periodo base	Dato base
4.3	4.3.1	Porcentaje de la población adulta (25-64 años) que estudian formación académica o capacitación en las últimas cuatro semanas	Porcentaje	2023	15,8	2015	9,9
4.3	4.3.1	Personas entre 18 y 64 años de edad que han realizado actividades educativas en los últimos 12 meses	Porcentaje	2016	47,70	2011	41,1
4.3	4.3.1	Titulados en educación terciaria por sexo	Porcentaje	2023	52,0	2015	41,0
4.4	4.4.1	Porcentaje de adultos (16 a 74 años) que en los últimos 3 meses han utilizado alguna de las habilidades informáticas recogidas	Porcentaje	2021	76,2	2015	65,2
4.4	4.4.1	Porcentaje de jóvenes (16-24 años) que en los últimos 3 meses han utilizado alguna de las habilidades informáticas recogidas	Porcentaje	2021	96,0	2015	95,1
4.5	4.5.1	Índices de paridad (entre mujeres y hombres) de la población de 15 a 64 años que estudian formación académica o capacitación en las cuatro últimas semanas	Tanto por uno	2022	1,13	2015	1,08
4.5	4.5.1	Índices de paridad (entre zonas rurales y urbanas) de la población de 15 a 64 años que estudian formación académica o capacitación en las cuatro últimas semanas	Tanto por uno	2022	0,87	2015	0,88
4.5	4.5.1	Índices de paridad (entre mujeres y hombres) de la población, entre 18 y 64 años de edad que han realizado actividades educativas en los últimos 12 meses	Tanto por uno	2016	1,0	2011	0,4
4.5	4.5.1	Índice de paridad (personas con limitaciones graves por problemas de salud y personas nada limitadas) de la población, entre 18 y 64 años de edad, que han realizado actividades educativas en los últimos 12 meses	Tanto por uno	2016	0,4	2011	
4.5	4.5.1	Índices de paridad (entre cuartil de riqueza superior e inferior) de la población, entre 18 y 64 años de edad, que han realizado actividades educativas en los últimos 12 meses	Tanto por uno	2016	0,5	2011	
4.5	4.5.1	Índice de paridad (personas con limitaciones por problemas de salud pero no graves y personas nada limitadas) de la población, entre 18 y 64 años de edad, que han realizado actividades educativas en los últimos 12 meses	Tanto por uno	2016	0,8	2011	
4.6	4.6.1	Proporción de la población de 16 a 65 años que ha alcanzado al menos un nivel fijo de competencia funcional en alfabetización	Porcentaje	2012	72,3	2012	72,3
4.6	4.6.1	Proporción de hombres de 16 a 65 años que ha alcanzado al menos un nivel fijo de competencia funcional en alfabetización	Porcentaje	2012	73,5	2012	73,5
4.6	4.6.1	Proporción de mujeres de 16 a 65 años que ha alcanzado al menos un nivel fijo de competencia funcional en alfabetización	Porcentaje	2012	71,1	2012	71,1
4.6	4.6.1	Proporción de la población de 16 a 65 años que ha alcanzado al menos un nivel fijo de competencia funcional en nociones elementales de aritmética	Porcentaje	2012	69,1	2012	69,1
4.6	4.6.1	Proporción de hombres de 16 a 65 años que ha alcanzado al menos un nivel fijo de competencia funcional en nociones elementales de aritmética	Porcentaje	2012	72,7	2012	72,7
4.6	4.6.1	Proporción de mujeres de 16 a 65 años que ha alcanzado al menos un nivel fijo de competencia funcional en nociones elementales de aritmética	Porcentaje	2012	65,5	2012	65,5

(Continúa)



Tabla D5.1.1 (continuación)
Resumen de los indicadores de las Metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible sobre educación

Meta	Indicador	Serie	Unidad	Último Periodo	Último Dato	Periodo base	Dato base
4.7	4.7.1	Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los estudiantes	Rango [0,1]	2020	1,00		
4.7	4.7.1	Grado en el que (i) la educación para la ciudadanía mundial y (ii) la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en los planes de estudio	Rango [0,1]	2020	0,91		
4.7	4.7.1	Grado en el que (i) la educación para la ciudadanía mundial y (ii) la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en la formación del profesorado	Rango [0,1]	2020	0,95		
4.7	4.7.1	Grado en el que (i) la educación para la ciudadanía mundial y (ii) la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en la evaluación del alumnado	Rango [0,1]	2020	1,00		
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a electricidad (Primaria - CINE1)	Porcentaje	2023	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a Internet con fines pedagógicos (Primaria - CINE1)	Porcentaje	2023	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a ordenadores con fines pedagógicos (Primaria - CINE1)	Porcentaje	2023	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a suministro básico de agua potable. (Primaria - CINE1)	Porcentaje	2023	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a instalaciones de saneamiento básicas separadas por sexo (Primaria - CINE1)	Porcentaje	2023	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a instalaciones básicas para el lavado de manos (Primaria - CINE1)	Porcentaje	2023	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a electricidad (Secundaria Inferior - CINE 2)	Porcentaje	2023	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a Internet con fines pedagógicos (Secundaria Inferior - CINE 2)	Porcentaje	2023	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a ordenadores con fines pedagógicos (Secundaria Inferior - CINE 2)	Porcentaje	2023	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a suministro básico de agua potable (Secundaria Inferior - CINE 2)	Porcentaje	2023	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a instalaciones de saneamiento básicas separadas por sexo (Secundaria Inferior - CINE 2)	Porcentaje	2023	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a instalaciones básicas para el lavado de manos (Secundaria Inferior - CINE 2)	Porcentaje	2023	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a electricidad (Secundaria Superior - CINE 3)	Porcentaje	2023	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a Internet con fines pedagógicos (Secundaria Superior - CINE 3)	Porcentaje	2023	100	2013	100

(Continúa)

Tabla D5.1.1 (continuación)
Resumen de los indicadores de las Metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible sobre educación

Meta	Indicador	Serie	Unidad	Último Periodo	Último Dato	Periodo base	Dato base
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a ordenadores con fines pedagógicos (Secundaria Superior - CINE 3)	Porcentaje	2023	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a suministro básico de agua potable (Secundaria Superior - CINE 3)	Porcentaje	2023	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a instalaciones de saneamiento básicas separadas por sexo (Secundaria Superior - CINE 3)	Porcentaje	2023	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a instalaciones básicas para el lavado de manos (Secundaria Superior - CINE 3)	Porcentaje	2023	100	2013	100
4.b	4.b.1	Asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas	Millones de euros	2022	21,9		
4.c	4.c.1	Proporción del profesorado de educación a) preescolar que ha recibido al menos la mínima formación docente organizada previa al empleo o en el empleo (por ejemplo, formación pedagógica) exigida para impartir enseñanza a ese nivel	Porcentaje	2023	100	2015	100
4.c	4.c.1	Proporción del profesorado de educación b) primaria que ha recibido al menos la mínima formación docente organizada previa al empleo o en el empleo (por ejemplo, formación pedagógica) exigida para impartir enseñanza a ese nivel	Porcentaje	2023	100	2015	100
4.c	4.c.1	Proporción del profesorado de educación c) secundaria inferior que ha recibido al menos la mínima formación docente organizada previa al empleo o en el empleo (por ejemplo, formación pedagógica) exigida para impartir enseñanza a ese nivel	Porcentaje	2023	100	2015	100
4.c	4.c.1	Proporción del profesorado de educación d) secundaria superior que ha recibido al menos la mínima formación docente organizada previa al empleo o en el empleo (por ejemplo, formación pedagógica) exigida para impartir enseñanza a ese nivel	Porcentaje	2023	100	2015	100
8.6	8.6.1	Proporción de jóvenes (entre 15 y 24 años) que no cursan estudios, no están empleados ni reciben capacitación	Porcentaje	2022	10,5	2015	15,6
8.6	8.6.1	Proporción de jóvenes (entre 15 y 29 años) que no cursan estudios, no están empleados ni reciben capacitación	Porcentaje	2022	12,7	2015	19,4

Fuente: Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Instituto Nacional de Estadística.

D5.2 Seguimiento de las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Educación

A continuación se realiza un seguimiento de las metas que afectan al sistema educativo de nuestro país tomando como origen en las evoluciones el año 2015 –siempre que la disponibilidad de datos así lo permita–, que es el año base de comparación que establece la Agenda 2030 para evaluar el grado de cumplimiento de las metas⁴²².

422. En este punto se muestran los últimos datos disponibles en el momento de la elaboración del INFORME. Asimismo, no siempre se dispone de la información desagregada por las distintas variables.

Meta 4.1

La meta 4.1 propone asegurar que, de aquí a 2030, todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

Se analizan los indicadores de la meta:

Indicador 4.1.1

Proporción de niños, niñas y adolescentes que, a) en los cursos segundo y tercero, b) al final de la enseñanza primaria y c) al final de la enseñanza secundaria inferior, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas

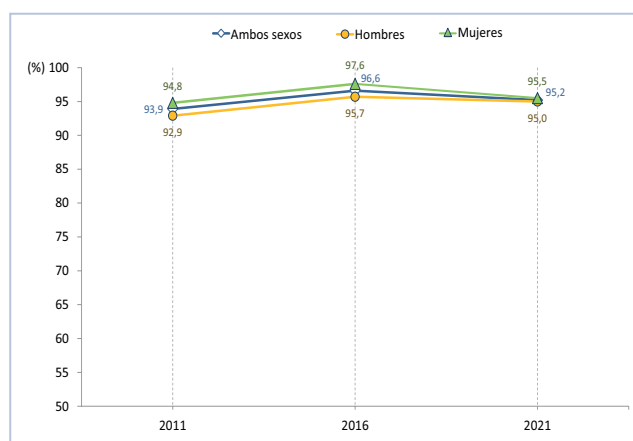
La proporción de alumnos y alumnas en el año 2021 que al final de la educación primaria en España lograba un mínimo de competencia lectora –alcanzaba o superaba el nivel bajo de rendimiento del estudio PIRLS⁴²³– fue cercana al 100 % (95,2 %). La cifra de los niños (95,0 %) fue ligeramente inferior a la de las niñas (95,5 %). Los porcentajes fueron superiores a los del año 2011, pero inferiores a los correspondientes al año 2016 (ver **figura D5.2.1**).

Respecto a la competencia matemática, en la **figura D5.2.2** se observa que, para el año 2019, el 65,4 % de los niños y niñas habían adquirido unas competencias mínimas en matemáticas (habían alcanzado o superado el nivel intermedio de rendimiento del estudio TIMSS⁴²⁴). Esta cifra fue superior en 9,2 puntos porcentuales a la del año 2011, pero 2,0 puntos inferior al porcentaje de los estudiantes del año 2015. Los porcentajes de los niños son superiores a los de las niñas, manteniéndose constantes las distancias en el tiempo –entre los 5 y los 6 puntos de diferencia–.

En el año 2022, el porcentaje de estudiantes que al final de la educación secundaria inferior⁴²⁵ había obtenido un nivel mínimo en competencia lectora (había alcanzado o superado el nivel 2 de rendimiento del

Figura D5.2.1

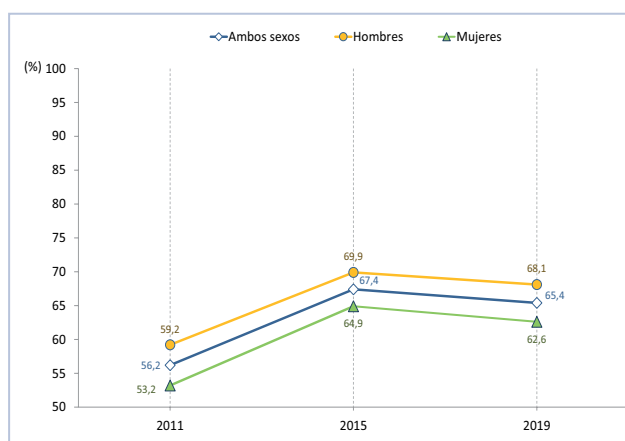
Evolución del porcentaje de niños y niñas que, al finalizar la enseñanza primaria, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia lectora, según el sexo, en España. Años 2011, 2016 y 2021



Fuente: «PIRLS. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

Figura D5.2.2

Evolución del porcentaje de niños y niñas que, al finalizar la enseñanza primaria, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia matemática, según el sexo, en España. Años 2011, 2015 y 2019



Fuente: «TIMSS. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

estudio PISA) ascendía al 75,6 %, valor inferior a los de los años 2015 (83,8 %) y 2018 (76,8 %). La proporción de las alumnas es superior en todos los casos a la de los alumnos, siendo la diferencia en 2022 de 9,2 puntos porcentuales (80,2 % de las chicas frente al 71,0 % de los chicos) (ver **figura D5.2.3**).

423. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*).

424. Estudio internacional de tendencias en Matemáticas y Ciencias, TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*).

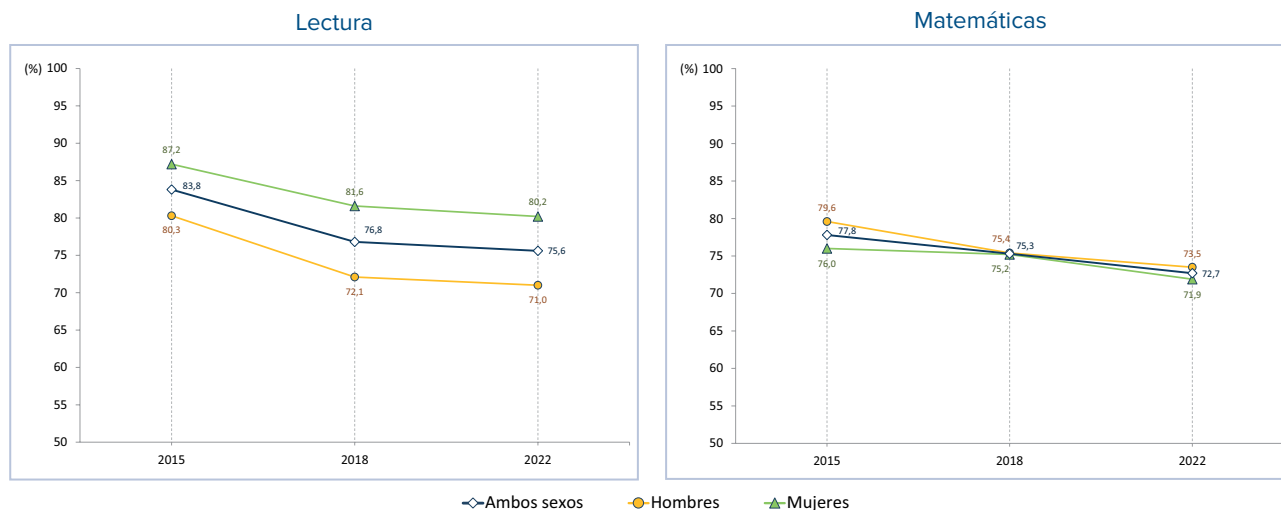
425. Alumnos y alumnas de 15 años participantes en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes PISA (*Programme for International Student Assessment*).



Respecto a la competencia matemática, en 2022 el 72,7 % del estudiantado había obtenido el mínimo requerido (nivel de rendimiento 2 o superior del estudio PISA), cifra ligeramente inferior a la del año 2018 (75,3 %). El porcentaje de chicos es más elevado que el de las chicas en los años analizados, pero se observa en la evolución que las diferencias se van estrechando llegando los porcentajes casi a igualarse en 2018. En 2022 un 73,5 % de los chicos y un 71,9 % de las chicas habían alcanzado el mínimo nivel de competencia matemática.

Figura D5.2.3

Evolución del porcentaje de adolescentes que, al finalizar la enseñanza secundaria inferior, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia lectora y matemática, según el sexo, en España. Años 2015, 2018 y 2022



Fuente: «PISA. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

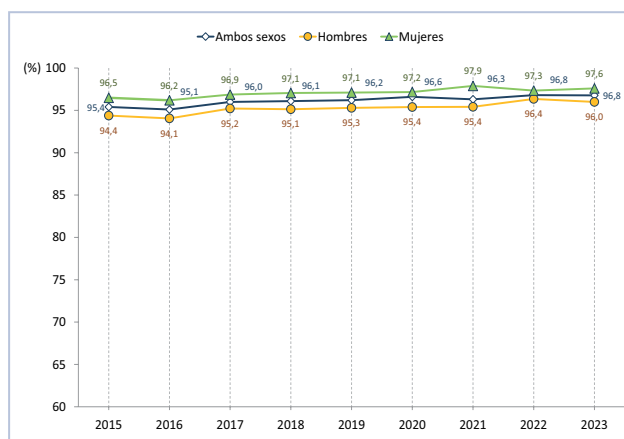
Indicador 4.1.2

Índice de finalización (enseñanza primaria, primer ciclo de enseñanza secundaria y segundo ciclo de enseñanza secundaria)

La evolución de las tasas de población de 18 a 20 años que finaliza la primera etapa de enseñanza secundaria (CINE 2) desde 2015 hasta 2023, queda reflejada en la **figura D5.2.4**. Se observa que la tasa total es superior al 95 % en todos los años considerados, siendo la cifra para el año 2023 del 96,8 %. Las tasas de las mujeres alcanzan valores ligeramente superiores a las de los hombres, siendo los porcentajes, para 2023, del 97,6 % en el caso de las mujeres y del 96,0 % en el caso de los hombres.

Al analizar los datos por Comunidades y Ciudades Autónomas (ver **figura D5.2.5**), en 2023 todos los valores de las tasas se encontraban por encima del 90 %, excepto la cifra de Melilla. El País Vasco, Cantabria, La Rioja y Cataluña eran los territorios con los porcentajes más elevados (por encima del 98,0 %). Las tasas más bajas correspondieron a la Región de Murcia (92,6 %) y a la Ciudad Autónoma de Melilla (83,7 %). En cuatro de los territorios las cifras de las tasas disminuyeron en 2023 respecto a los valores del año 2015.

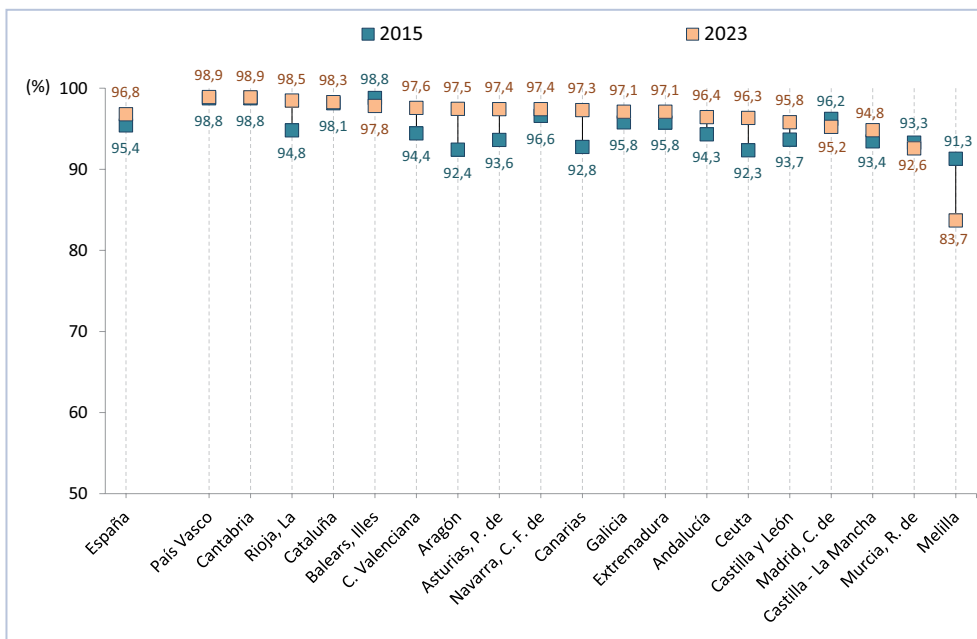
Figura D5.2.4
Evolución de las tasas de población de 18 a 20 años que finaliza la primera etapa de enseñanza secundaria (CINE 2), según el sexo, en España. Años 2015 a 2023



Fuente: «Explotación de las variables educativas en la Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

A
B
C
D
E
F

Figura D5.2.5
Tasas de población de 18 a 20 años que finaliza la primera etapa de enseñanza secundaria (CINE 2) por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2015 y 2023

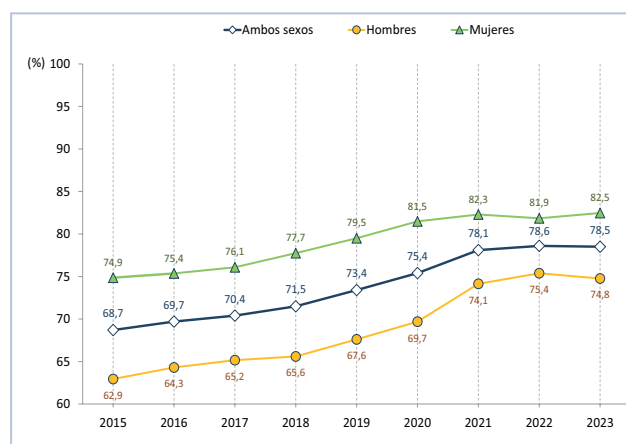


Fuente: «Explotación de las Variables Educativas en la Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

La tasa de población de 20 a 22 años que finaliza la segunda etapa de la educación secundaria (CINE 3), presenta una evolución constante en el tiempo partiendo del 68,7 % del año 2015 hasta el 78,5 % del año 2023. Los porcentajes correspondientes a las mujeres son superiores a los de los hombres en todos los años considerados con unas diferencias similares desde 2015 a 2020. A partir del año 2021 estas distancias se empiezan a estrechar y en 2023 la diferencia resultante fue de 7,7 puntos porcentuales (tasa de las mujeres: 82,5 %; tasa de los hombres: 74,8 %) (ver **figura D5.2.6**).

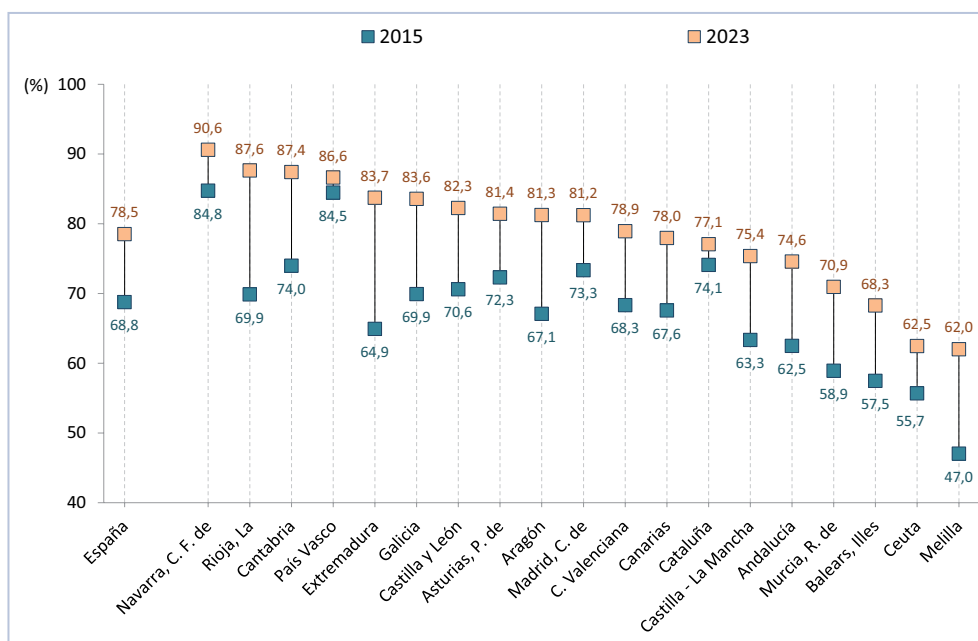
En todas las Comunidades y Ciudades Autónomas las tasas de población de 20 a 22 años con la segunda etapa de educación secundaria finalizada, fueron superiores en el año 2023 a las del año 2015. Las subidas más importantes se dieron en Extremadura (+18,8 puntos) y La Rioja (+17,8 puntos). Las Comunidades con los valores más elevados en el año 2023, por encima del 85 %, fueron la Comunidad Foral de Navarra (90,6 %), La Rioja (87,6 %), Cantabria (87,4 %) y el País Vasco (86,6 %); los territorios con las menores tasas fueron la Ceuta (32,5 %), Melilla (62,0 %) e Illes Balears (68,3 %). El resto de las regiones obtuvieron unos porcentajes que se encontraban entre el 83,7 % de Extremadura y el 70,9 % de la Región de Murcia (ver **figura D5.2.7**).

Figura D5.2.6
Evolución de las tasas de población de 20 a 22 años que finaliza la segunda etapa de educación secundaria (CINE 3), según el sexo, en España. Años 2015 a 2023



Fuente: «Explotación de las Variables Educativas en la Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

Figura D5.2.7
Tasas de población de 20 a 22 años que finaliza la segunda etapa de educación secundaria (CINE 3) por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2015 y 2023



Fuente: «Explotación de las Variables Educativas en la Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

Meta 4.2

La meta 4.2 propone asegurar, de aquí a 2030, que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

Se analiza el indicador de la meta del que se dispone de datos:

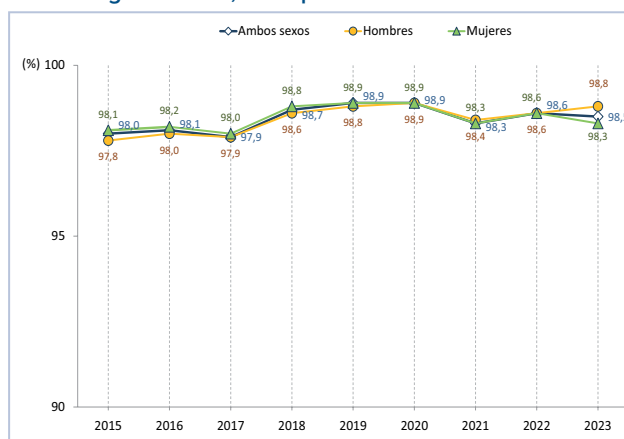
Indicador 4.2.2

Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria)

El ingreso a la educación obligatoria y, por tanto, a la enseñanza primaria, en nuestro sistema educativo, se realiza a los 6 años de edad. Para analizar la evolución de este indicador, la **figura D5.2.8** muestra los datos de la tasa neta de escolarización un año antes del acceso a la enseñanza primaria (a los 5 años de edad), según el sexo. La tasa neta total en el año 2023 fue del 98,5 %, 0,5 puntos superior a la de 2015 (98,0 %). Los valores de las tasas se han mantenido a lo largo de los años analizados entre el 97,8 % y el 98,9 %.

Respecto a los datos desagregados por sexo se observan unas tendencias y valores muy similares a los de la tasa total. En la figura se aprecia que los niños tienen unos valores ligeramente inferiores a los de las niñas, excepto en los años 2020, 2022 y 2023.

Figura D5.2.8¹
Evolución de la tasa neta de escolarización a los 5 años, según el sexo, en España. Años 2015 a 2023

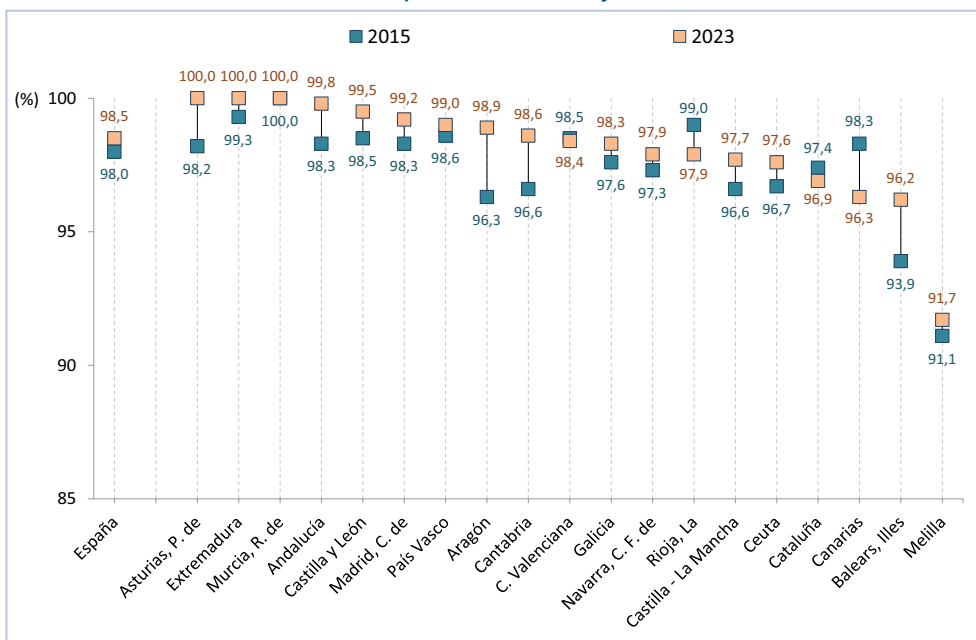


1. Datos actualizados con los resultados definitivos de población del INE a 1 de enero de cada año (Estadística Continua de Población).

Fuente: «Estadística de Enseñanzas no Universitarias del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.



Figura D5.2.9¹
Tasas netas de escolarización a los 5 años, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2015 y 2023



1. Datos actualizados con los resultados definitivos de población del INE a 1 de enero de cada año (Estadística Continua de Población).

Fuente: «Estadística de Enseñanzas no Universitarias del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

El Principado de Asturias, Extremadura y la Región de Murcia fueron los territorios de España que en 2023 cumplieron la meta 4.2 al alcanzar una tasa de escolarización a los 5 años del 100 %. Muy cerca, se situaron Andalucía (99,8 %), Castilla y León (99,5 %), la Comunidad de Madrid (99,2 %) y País Vasco (99,0 %). Las tasas del resto de Comunidades se encontraban por encima del 96 %, excepto la de la Ciudad Autónoma de Melilla (91,7 %). Las tasas de todos los territorios, excepto las de Canarias, Cataluña y La Rioja, fueron superiores a las de 2015 (ver **figura D5.2.9**).

Meta 4.3

La meta 4.3 propone asegurar, de aquí a 2030, el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

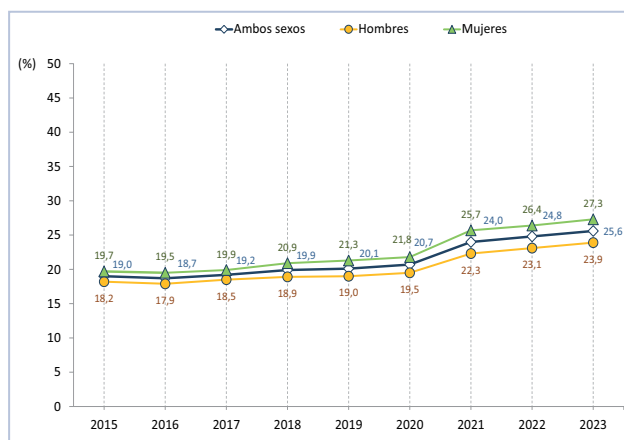
Se analiza el indicador de la meta:

Indicador 4.3.1

Tasa de participación de los jóvenes y adultos en la enseñanza y formación académica y no académica en los últimos 12 meses

El porcentaje de población de 15 a 64 años que participó en actividades de formación académica o de capacitación en las últimas cuatro semanas⁴²⁶ en el año 2023 ascendió al 25,6 % (el 23,9 % de los hombres y el 27,3 % de las mujeres) (ver **figura D5.2.10**). Desde 2016 se aprecia que el porcentaje aumentó tanto en mujeres como en hombres. En todos los años de la serie se aprecia que la proporción de mujeres es superior a la de los hombres, siendo la diferencia en 2023 de 3,4 puntos.

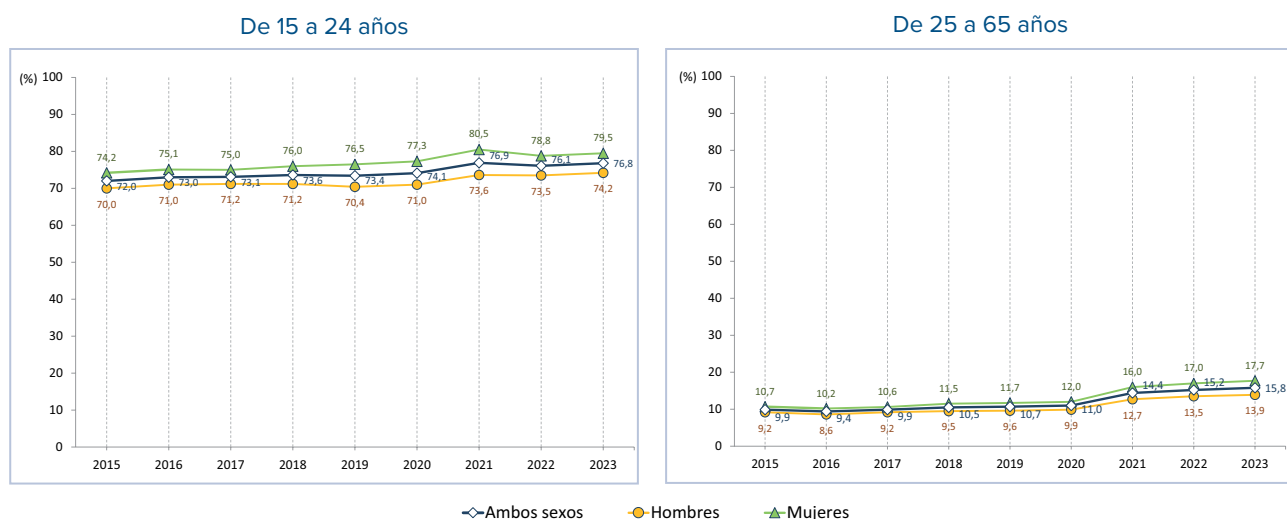
Figura D5.2.10
Evolución del porcentaje de población de 15 a 64 años que estudia formación académica o capacitación en las últimas cuatro semanas, según el sexo, en España. Años 2015 a 2023



Fuente: «Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

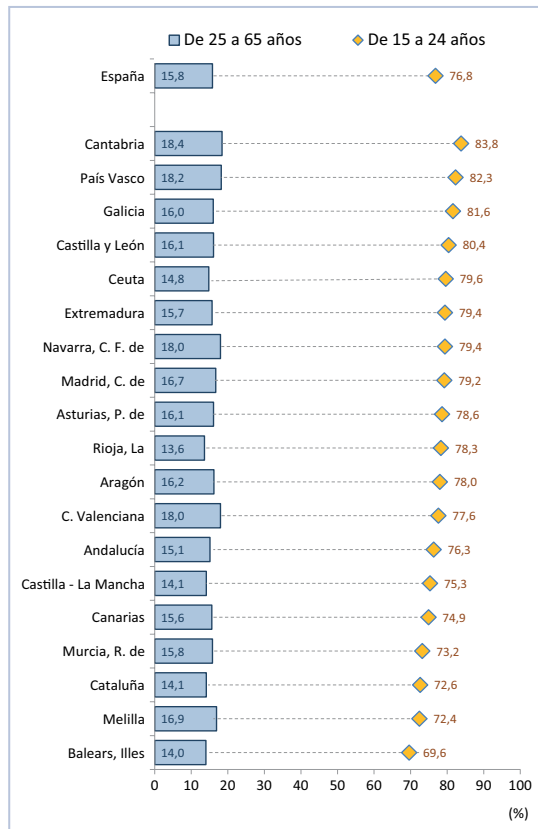
426. Cuatro semanas anteriores a la realización de la Encuesta de Población Activa.

Figura D5.2.11
Evolución del porcentaje de población de 15 a 24 años y de 25 a 65 años que estudian formación académica o capacitación en las últimas cuatro semanas, según el sexo, en España. Años 2015 a 2023



Fuente: «Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

Figura D5.2.12
Porcentaje de población de 15 a 24 años y de 25 a 65 años que estudian formación académica o capacitación en las últimas cuatro semanas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022



Fuente: «Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

La **figura D5.2.11** desglosa la información en dos rangos de edad: de 15 a 24 años y de 25 a 65 años. En 2023 el 76,8 % de la población de 15 a 24 años realizó algún tipo de formación en las últimas cuatro semanas, lo que supone 4,8 puntos más que en el año 2015. En la serie se observa que se incrementó tanto el porcentaje de hombres como el de mujeres: 5,3 puntos en el caso de las mujeres (de 74,2 % en 2015 a un 79,5 % en 2023) y 4,2 puntos más para el porcentaje de los hombres (de 70,0 % en 2015 a un 74,2 % en 2023). De las personas de 25 a 65 años, el 15,8 % se había formado en las últimas cuatro semanas anteriores a la encuesta en el año 2023, frente al 9,9 % del año 2015. Al igual que en el rango de edad anterior, en los años analizados, el porcentaje de mujeres es superior al de los hombres.

Cantabria (83,8 %), País Vasco (82,3 %), Galicia (81,6 %) y Castilla y León (80,4 %) son los territorios de España con los mayores porcentajes de jóvenes de 15 a 24 años que se estaban formando. La proporción para el resto de las regiones se encontraba por encima del 72 %, excepto en Illes Balears. Los porcentajes de las personas de 25 a 65 años de edad que habían realizado actividades formativas oscilaban entre el 13,6 % de La Rioja y el 18,4 % de Cantabria (ver **figura D5.2.12**).

Respecto al porcentaje de personas que realiza actividades educativas en los últimos 12 meses, la información disponible refleja que, entre los 18 y 64 años, en 2011 el valor era del 41,1 % y ascendió hasta el 47,7 % en 2016. Si nos centramos en el rango de edad de los 25 a los 64 años, la **figura D4.2.19** muestra que en el año 2011 el 37,7 % de la población de esas edades realizó alguna actividad formativa en los últimos 12 meses, cifra que se eleva al 43,4 % en 2016.

La información sobre las personas tituladas en educación terciaria se muestra en la **figura D5.2.13**. En ella se observa que el porcentaje de población de 25 a 34 años con educación de nivel terciario ascendió al 52,0 % en el año 2023. Este porcentaje ha tenido una evolución creciente desde 2015, año en que el valor fue del 41,0 %. La proporción de mujeres tituladas es superior a la de los hombres en toda la serie, con diferencias que oscilan entre los 11,4 puntos de 2021 a los 12,9 puntos de 2022.

Meta 4.4

La meta 4.4 propone, de aquí a 2030, aumentar considerablemente 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.

Se analizan el indicador de la meta:

Indicador 4.4.1

Proporción de jóvenes y adultos con competencias en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), desglosada por tipo de competencia técnica

Para evaluar este indicador se han tenido en cuenta las siguientes tareas técnicas: utilizar al menos un conocimiento informático; transferir ficheros entre el ordenador y otros dispositivos; instalar o configurar *software* o aplicaciones (apps); copiar o mover ficheros o carpetas; crear presentaciones o documentos que integren texto, tablas o gráficos; usar hojas de cálculo; programar en un lenguaje de programación.

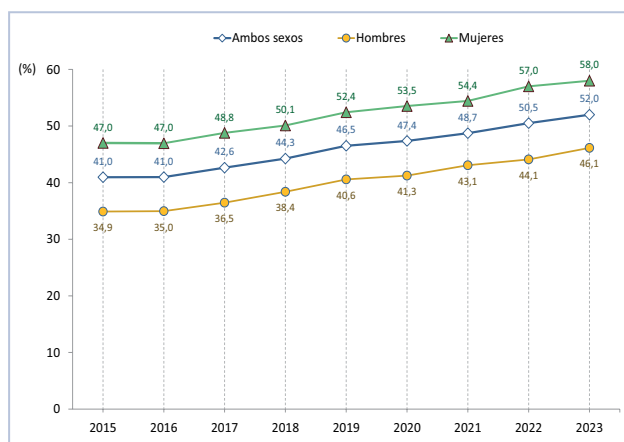
La **figura D5.2.14** muestra que la proporción de población de 16 a 74 años que realizó en los últimos tres meses alguna de las tareas informáticas mencionadas⁴²⁷, aumentó desde 2019 y alcanzó en 2021 (último año con información disponible) al 76,2 % de la población adulta.

El porcentaje de jóvenes que usan las TIC es considerablemente más elevado con valores que superan el 93 %, llegando a alcanzar, en el año 2021, el 96,0 %.

En el año 2021, de las tareas mencionadas, las que más realizaron las personas con edades entre los 16 y 74 años fueron: copiar o mover archivos o carpetas (64,7 %), Instalar o configurar *software* o aplicaciones (64,4 %) y crear presentaciones y documentos con texto, tablas, gráficos, etc. (47,9 %). Estas acciones coinciden con las más realizadas por la población joven, pero en este caso los valores porcentuales son más altos: 83,1 %, 84,8 % y 79,9 %, respectivamente. Usar hojas de cálculo y programar fueron las actividades que menos se llevaron a cabo (ver **figura D5.2.15**).

Figura D5.2.13

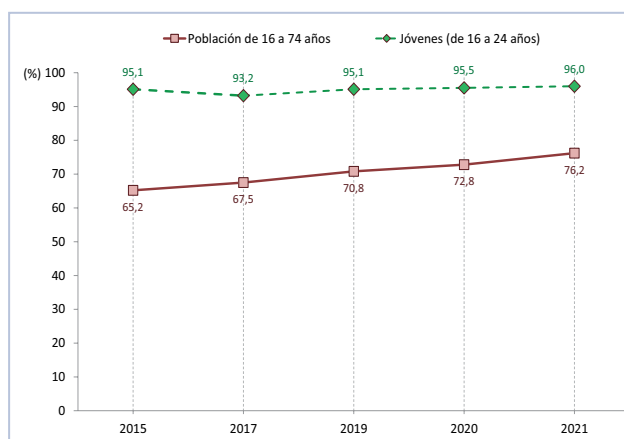
Evolución del porcentaje de población entre 25 y 34 años titulada en educación terciaria (CINE 5-8), según el sexo, en España. Años 2015 a 2023



Fuente: «Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

Figura D5.2.14¹

Evolución del porcentaje de población (16 a 74 años) y de jóvenes (16 a 24 años) que en los últimos 3 meses han realizado alguna de las tareas informáticas recogidas, en España. Años 2015 a 2021

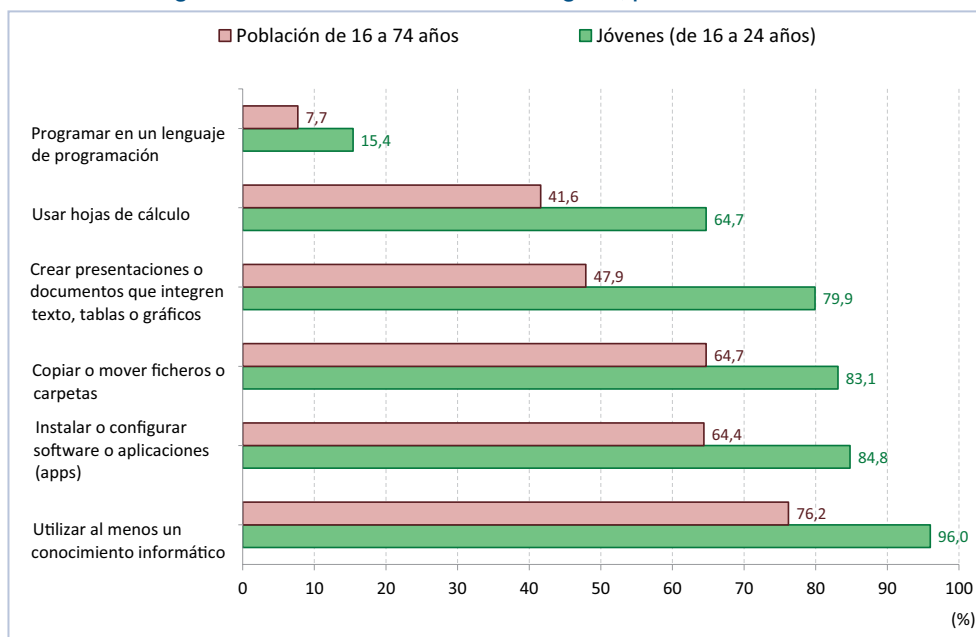


1. Hasta 2020 (incluido) se refiere a si ha utilizado alguna habilidad en los últimos 12 meses y a partir de 2021 a si la habilidad se ha utilizado en los tres últimos meses. En los años en los que no se publica el indicador es porque en dichos años no se realizan las preguntas que permiten su cálculo.

Fuente: «Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

427. Tres meses anteriores a la realización de la Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares.

Figura D5.2.15
Porcentaje de población (16 a 74 años) y de jóvenes (16 a 24 años) en España que en los últimos 3 meses han realizado alguna de las tareas informáticas recogidas, por tarea. Año 2021



Fuente: «Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

Meta 4.5

La meta 4.5 propone, de aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad.

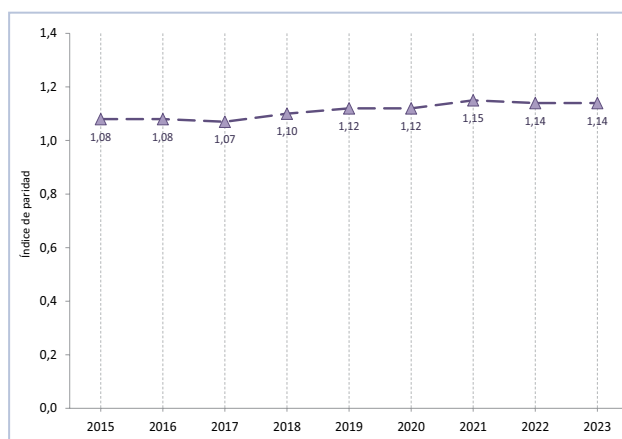
Se analiza el indicador de la meta:

Indicador 4.5.1

Índices de paridad⁴²⁸ (entre mujeres y hombres, zonas rurales y urbanas, quintiles de riqueza superior e inferior y grupos como los discapacitados, los pueblos indígenas y los afectados por los conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores educativos de esta lista que puedan desglosarse

En la **gráfica D5.2.16** se observa que el índice de paridad por sexo de 15 a 64 años es superior a 1 en todos los años de la serie, lo que significa que las mujeres estudian formación académica o capacitación en mayor proporción que los hombres. A partir del año 2018 se inicia una fase en la que el índice de paridad aumenta progresivamente hasta que en 2021 toma el valor máximo de 1,15, en 2022 y 2023 vuelve a descender hasta la cifra de 1,14.

Figura D5.2.16¹
Evolución del índice de paridad (entre mujeres y hombres) de la población de 15 a 64 años que estudian formación académica o capacitación en las cuatro últimas semanas, en España. Años 2015 a 2023



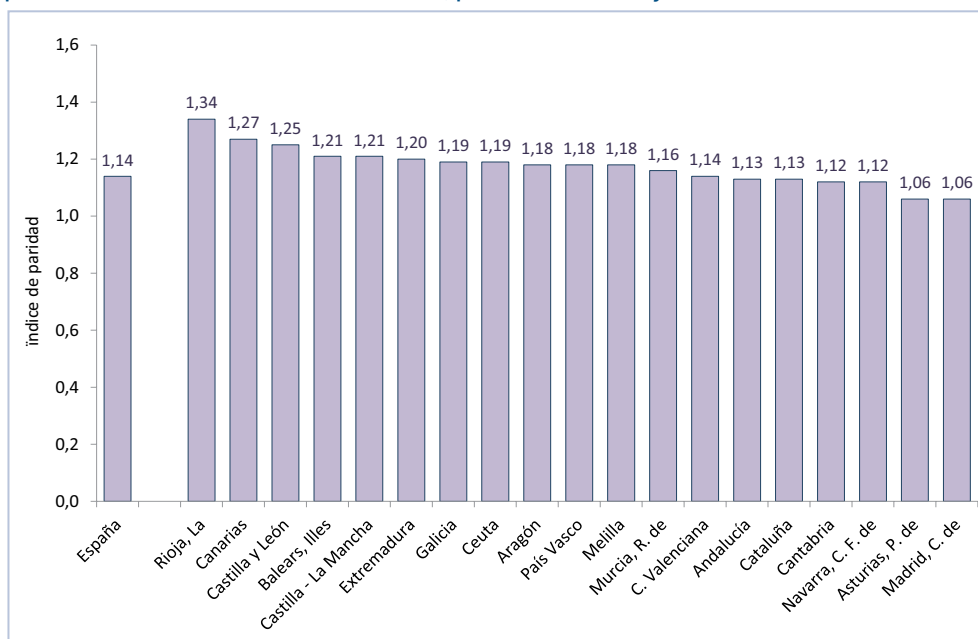
1. La paridad absoluta se alcanza si el valor es 1.

Fuente: «Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

428. El índice de paridad es el cociente del porcentaje de una variable entre dos grupos. La paridad absoluta se alcanza si el valor es 1.



Figura D5.2.17¹
Índice de paridad (entre mujeres y hombres) de la población de 15 a 64 años que estudian formación académica o capacitación en las cuatro últimas semanas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023



1. La paridad absoluta se alcanza si el valor es 1.

Fuente: «Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

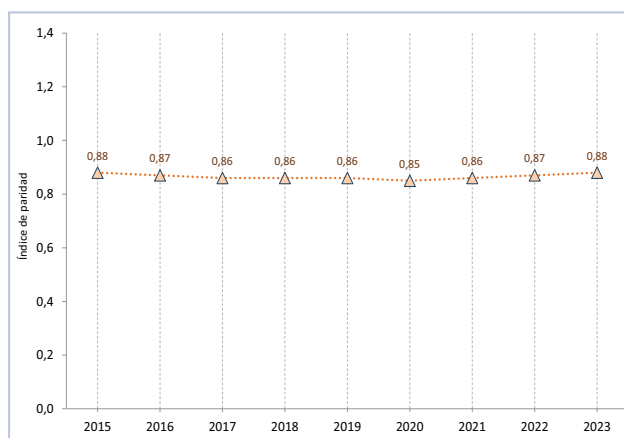
La situación de que las proporción de mujeres que se forma sea superior a la de los hombres se da en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas (ver **figura D5.2.17**).

El índice de paridad entre zonas rurales y urbanas muestra una menor proporción de personas que se han formado en las últimas cuatro semanas⁴²⁹ en las zonas rurales (valores del índice menores que 1). En los años analizados se observa que el índice se mantiene entre el 0,85 y el 0,88 (ver **figura D5.2.18**).

En la **figura D5.2.19** se observa que, en el año 2022, esta situación se daba en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas excepto en Illes Balears y Cataluña, regiones en las que la proporción de población de las zonas rurales que recibieron una formación académica o una capacitación fue la misma o superior que en las de las zonas urbanas.

La **tabla D5.2.1** muestra los valores de los índices de paridad del año 2016 (últimos datos disponibles) asociados a las personas de entre 18 y 64 años que realizaron actividades educativas en los últimos 12 meses, según cuatro subindicadores: Entre hombres y mujeres; Entre el cuartil de riqueza superior e inferior; Entre personas con limitaciones no graves por problemas de salud y personas nada limitadas; Entre personas con limitaciones graves por problemas de salud y personas nada limitadas.

Figura D5.2.18¹
Evolución del índice de paridad (entre zonas rurales y urbanas) de la población de 15 a 64 años que estudian formación académica o capacitación en las cuatro últimas semanas, en España. Años 2015 a 2023



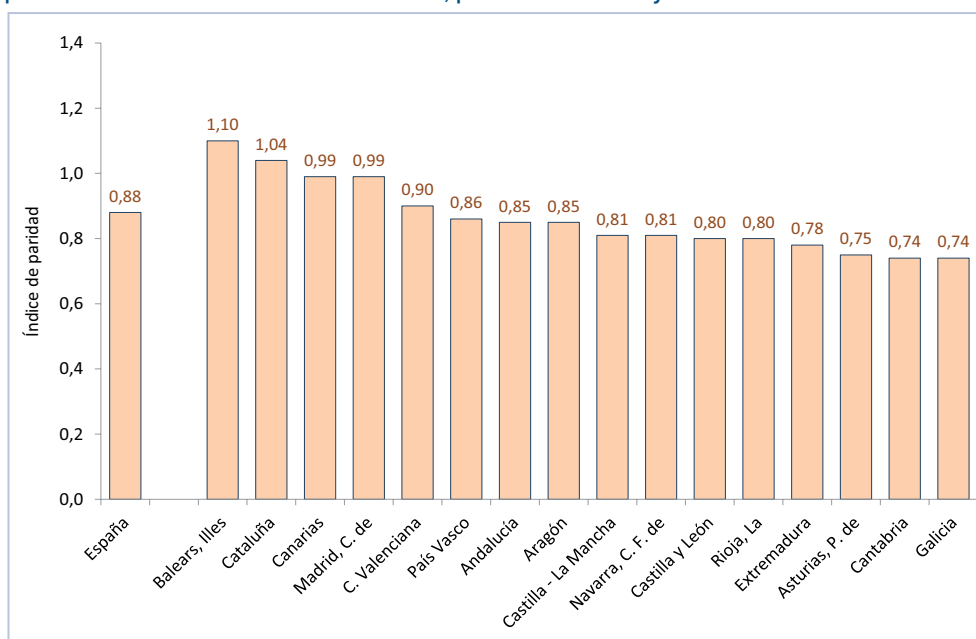
1. La paridad absoluta se alcanza si el valor es 1.

Fuente: «Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

429. Cuatro semanas anteriores a la realización de la Encuesta de Población Activa.

Figura D5.2.19¹

Índice de paridad (entre rurales y urbanas) de la población de 15 a 64 años que estudian formación académica o capacitación en las cuatro últimas semanas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023



1. La paridad absoluta se alcanza si el valor es 1.

Fuente: «Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

En el año 2016, por cada persona situada en el cuartil superior de riqueza, había 0,5 del cuartil inferior que había realizado actividades educativas en los últimos 12 meses, es decir, la mitad.

La proporción de personas que realizaron actividades educativas en los últimos 12 meses con limitaciones graves por problemas de salud fue de 0,4 respecto a aquellas que no están nada limitadas. La proporción subía a 0,8 en caso de las personas con problemas de salud no graves, respecto a las que no están nada limitadas.

Excepto en la paridad entre hombres y mujeres, que obtenía un valor de 1,0 (justo en paridad), el resto de subindicadores descritos en la tabla estaban lejos de 1. (La ausencia de datos en otros años impide medir la evolución en el grado de cumplimiento de estos subindicadores).

Meta 4.6

La meta 4.6 propone asegurar, de aquí a 2030, que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.

Se analiza el indicador de la meta:

Tabla D5.2.1¹

Índices de paridad de la población entre 18 y 64 años que han realizado actividades educativas en los últimos 12 meses, en España. Año 2016

Subindicadores	Índice de paridad
Entre hombres y mujeres	1,0
Entre el cuartil de riqueza superior e inferior	0,5
Entre personas con limitaciones no graves por problemas de salud y personas nada limitadas	0,8
Entre personas con limitaciones graves por problemas de salud y personas nada limitadas	0,4

1. La paridad absoluta se alcanza si el valor es 1.

Fuente: «Encuesta sobre la participación de la población adulta en las actividades de aprendizaje. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

Indicador 4.6.1

Proporción de la población en un grupo de edad determinado que ha alcanzado por lo menos un nivel fijo de competencia funcional en a) alfabetización y b) nociones elementales de aritmética, desglosada por sexo

El porcentaje de personas de entre 16 y 65 años que han alcanzado al menos el nivel 2 de la escala definida en PIAAC⁴³⁰ en alfabetización y aritmética, queda reflejado en la **tabla D5.2.2**. La proporción para el caso de la competencia funcional en alfabetización asciende al 72,3 % de la población –el 73,5 % de hombres y el 71,1 % de mujeres– (datos de 2012). La proporción de población que posee nociones elementales de aritmética es del 69,1 %, siendo el porcentaje de los hombres superior en 7,2 puntos al de las mujeres.

Tabla D5.2.2
Proporción de la población de 16 a 65 años que ha alcanzado al menos un nivel fijo de competencia funcional en alfabetización y en nociones elementales de aritmética, según el sexo, en España. Año 2012

	Hombres (%)	Mujeres (%)	Ambos sexos (%)
Alfabetización	73,5	71,1	72,3
Aritmética	72,7	65,5	69,1

Fuente: «PIAAC. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

Meta 4.7

La meta 4.7 propone asegurar, de aquí a 2030, que todo el alumnado adquiera 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 al desarrollo sostenible.

Se analiza el indicador de la meta:

Tabla D5.2.3

Grado en el que la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en las políticas nacionales de educación, los planes de estudio, la formación del profesorado y la evaluación del alumnado, en España. Año 2020

Subindicadores	Grado ¹
Grado total	1,00
En los planes de estudio	0,91
En la formación del profesorado	0,95
En la evaluación del alumnado	1,00

1. Rango [0,1].

Fuente: «Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

la evaluación del alumnado se realiza totalmente ya que el grado obtenido es 1,00 (datos del año 2020) (ver **tabla D5.2.3**).

Indicador 4.7.1

Grado en el que la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en las políticas nacionales de educación, los planes de estudio, la formación del profesorado y la evaluación del alumnado

En España, el grado total en el que la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en las políticas nacionales de educación, los planes de estudio, la formación del profesorado y la evaluación del alumnado, es 1,00, lo que quiere decir que se ha conseguido en un 100 %.

Si se centra la atención en el grado de incorporación de estos ámbitos en los planes de estudio, observamos que alcanza el 0,91. La formación del alumnado en educación para la ciudadanía y desarrollo sostenible es cercana al 100 % (grado 0,95). En

430. Programa de Evaluación Internacional de Competencias de Adultos, PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competences*) de la OCDE.

Meta 4.a

La meta 4.a propone construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos

Se analiza el indicador de la meta:

Indicador 4.a.1

Proporción de escuelas que ofrecen servicios básicos, desglosada por tipo de servicio

Este indicador expone que los servicios que deben tener las escuelas son: acceso a la electricidad; acceso a internet con fines pedagógicos; acceso a ordenadores con fines pedagógicos; acceso a suministro básico de agua potable; acceso a instalaciones de saneamiento básicas separadas por sexo; instalaciones básicas para el lavado de manos.

Según los datos de la **tabla D5.2.4**, que muestra el porcentaje de centros escolares que tienen acceso a todos los servicios indicados, España ha conseguido alcanzar la meta 4.a.

Tabla D5.2.4
Proporción de centros escolares que ofrecen servicios básicos, desglosada por tipo de servicio, en España. Año 2023

Tipo de servicio	(%)
Escuelas con acceso a electricidad	100,0
Escuelas con con acceso a Internet con fines pedagógicos	100,0
Escuelas con acceso a ordenadores con fines pedagógicos	100,0
Escuelas con acceso a suministro básico de agua potable.	100,0
Escuelas con acceso a instalaciones de saneamiento básicas separadas por sexo	100,0
Escuelas con a instalaciones básicas para el lavado de manos	100,0

Fuente: «Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

Meta 4.b

La meta 4.b propone, de aquí a 2030, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo.

Se analiza el indicador de la meta:

Indicador 4.b.1

Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas, desglosado por sector y tipo de estudio

La Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) son los flujos de recursos dirigidos a países y territorios que figuran en la lista de receptores⁴³¹ de AOD y a instituciones multilaterales de desarrollo. El objetivo principal de la AOD es la promoción del desarrollo y el bienestar económico de estos países.

431. < <https://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/daclist.htm> >



La **figura D5.2.20** muestra la Ayuda Oficial para el Desarrollo que España destinó a becas, desde el año 2016 hasta el año 2022. Se observa que, a partir de 2018, el volumen fue disminuyendo hasta volver a aumentar en el año 2021, llegando en 2022 a la cifra más alta: 21,9 millones de euros.

Meta 4.c

La meta 4.c propone, de aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes cualificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

Se analiza el indicador de la meta:

Indicador 4.c.1

Proporción de docentes con las calificaciones mínimas requeridas, desglosada por nivel educativo

La normativa española educativa requiere a todo el profesorado una formación específica para impartir los distintos niveles educativos; en consecuencia los indicadores de esta Meta se han alcanzado para nuestro país (ver **tabla D5.1.1**)

Meta 8.6

La meta 8.6 proponía que, en 2020, se hubiera reducido considerablemente la proporción de jóvenes que no estaban empleados y no cursaban estudios ni recibían capacitación.

Se analiza el indicador de la meta:

Indicador 8.6.1

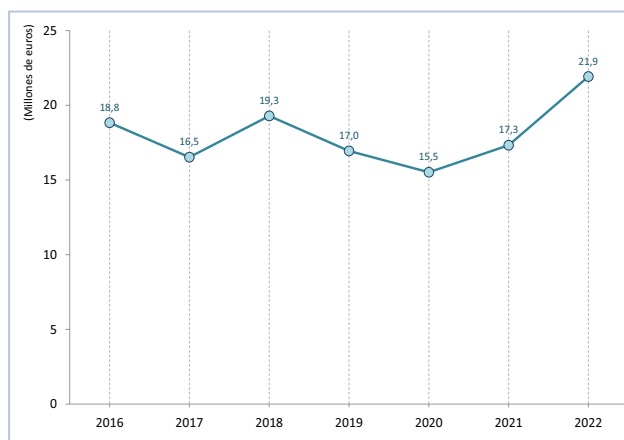
Proporción de jóvenes (entre 15 y 24 años) que no cursan estudios, no están empleados ni reciben capacitación

El límite temporal de este indicador estaba fijado en el año 2020. Debido a las condiciones especiales vividas ese año por la pandemia de la COVID-19, al análisis se ha añadido el valor del año 2021, 2022 y 2023.

El porcentaje de personas ente los 15 y los 24 años que no se encontraban formándose ni estaban empleados experimentó un descenso progresivo desde 2015, excepción hecha del año 2020. La proporción en 2015 fue del 15,6 % y descendió hasta el 11,0 % en 2021 y hasta el 9,9 % en 2023, lo que supone una reducción de 4,6 puntos y de 5,7 puntos, respectivamente (ver **figura D5.2.21**).

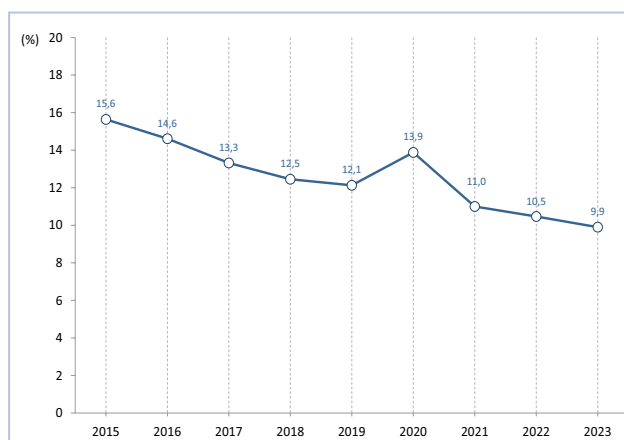
Aunque el indicador especifica el rango de edad de 15 a 24 años, también se aportan datos de los jóvenes entre los 15 y los 29 años. En 2015 el 19,4 % de las personas de estas edades no cursaba estudios ni trabajaba. El comportamiento descendente de la evolución es similar al del rango de los 15 a los 24 años ya

Figura D5.2.20
Ayuda Oficial para el Desarrollo destinada a becas.
Años 2016 a 2022



Fuente: «Estadística de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) y Otros Flujos Oficiales al Desarrollo Sostenible (AOTDS/TOSSD) de España. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

Figura D5.2.21'
Evolución de la proporción de personas de 15 a 24 años que no cursan estudios, no están empleados ni reciben capacitación. Años 2015 a 2023

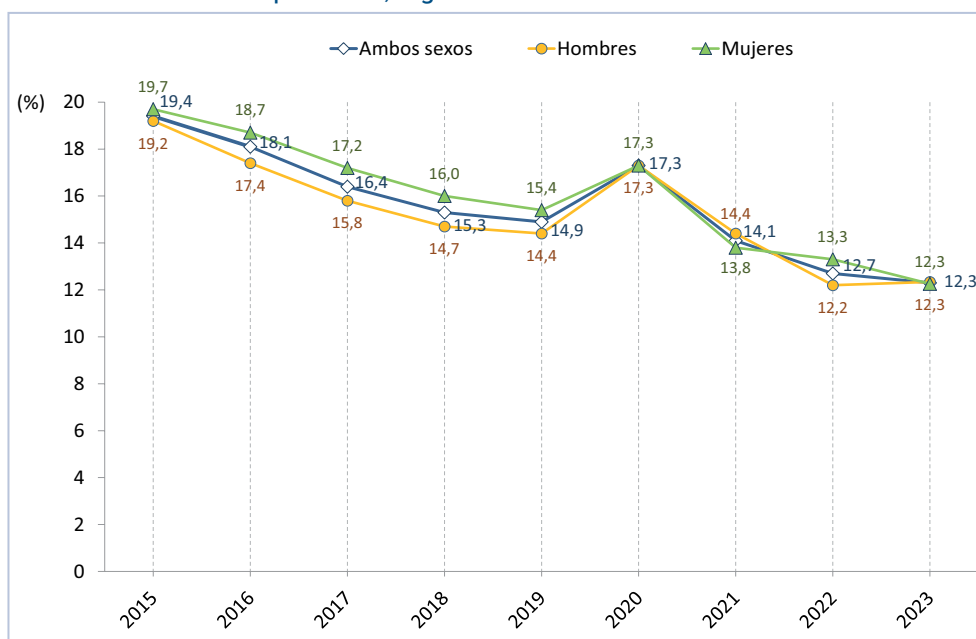


1. No se dispone de la información desagregada por sexo de todos los años.

Fuente: «Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

que, en los años analizados, el porcentaje se redujo 7,1 puntos (porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años en esta situación en 2023: 12,3 %). La proporción de mujeres que no se forma ni dispone de empleo es superior a la de los hombres en la mayoría de los años estudiados, en 2023 esa proporción se iguala (ver **figura D5.2.22**).

Figura D5.2.22
Evolución de la proporción de personas de 15 a 29 años que no cursan estudios, no están empleados ni reciben capacitación, según el sexo. Años 2015 a 2023



Fuente: «Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible». Instituto Nacional de Estadística.

Capítulo E

La educación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional y de las Comunidades Autónomas

E1	Ámbito del Ministerio de Educación y Formación Profesional	631
E1.1	Ordenación de las enseñanzas. Novedades normativas	631
E1.2	La inspección educativa	634
E1.3	La educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla	637
E1.4	La educación en el exterior	670
E2	La educación en las Comunidades Autónomas	687

E. La educación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional y de las Comunidades Autónomas

E1 Ámbito 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.

E1.1 Ordenación de las enseñanzas. Novedades normativas

Según el calendario previsto en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)⁴³², durante el curso 2022-2023 se implantaron, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, las modificaciones introducidas en Educación Infantil, así como en los cursos impares de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Básico. En los cursos pares de estas tres etapas, siguió siendo de aplicación la ordenación anterior, con las modificaciones establecidas en la Orden EFP/279/2022, de 4 de abril⁴³³, por la que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Con respecto a las enseñanzas de régimen especial, durante el curso que se analiza en este INFORME, las Escuelas Oficiales de Idiomas del ámbito del Ministerio de Educación y Formación Profesional retomaron los criterios de evaluación establecidos en el Real Decreto 1/2019, de 11 de enero⁴³⁴. Por otro lado, se actualizaron las órdenes que regulan las Enseñanzas Profesionales de Música y se publicaron dos nuevos currículos de Enseñanzas Deportivas.

Enseñanzas de régimen general

Educación Infantil y Primaria

En el curso 2022-2023 se implantó lo previsto en la Orden EFP/608/2022, de 29 de junio⁴³⁵, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Asimismo, en los cursos impares de Educación Primaria, se implantó lo prescrito en la Orden EFP/678/2022, de 15 de julio⁴³⁶, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. En los cursos segundo, cuarto y sexto, siguió siendo de aplicación el currículo regulado en la Orden ECD/686/2014, de 23 de abril⁴³⁷, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la

432. < BOE-A-2020-17264 >

433. < BOE-A-2022-5687 >

434. < BOE-A-2019-317 >

435. < BOE-A-2022-10958 >

436. < BOE-A-2022-12066 >

437. < BOE-A-2014-4626 >

etapa, si bien los estándares de aprendizaje evaluables que figuran en los anexos de la citada orden pasaron a tener un carácter meramente orientativo. Además, siguió siendo de aplicación para estos cursos pares lo establecido en la Orden EFP/279/2022, de 4 de abril⁴³⁸, por la que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por otro lado, se dictó la Resolución de 17 de noviembre de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación⁴³⁹, por la que se establecen los modelos de los documentos oficiales de evaluación de Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

Durante el curso escolar 2022-2023, se implantó en los cursos impares de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato lo previsto en la Orden EFP/754/2022, de 28 de julio⁴⁴⁰, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, así como en la Orden EFP/755/2022, de 31 de julio⁴⁴¹, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación del Bachillerato en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, respectivamente. En los cursos pares de ambas etapas siguió siendo de aplicación el currículo regulado en la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio⁴⁴², por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas, si bien los estándares de aprendizaje evaluables que figuran en los anexos de la citada orden pasaron a tener un carácter meramente orientativo. Asimismo, siguió siendo de aplicación para estos mismos cursos pares lo establecido en la Orden EFP/279/2022, de 4 de abril⁴⁴³, por la que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por otro lado, se publicaron la Resolución de 2 de diciembre de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación⁴⁴⁴, por la que se establecen los modelos de los documentos oficiales de evaluación de Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Resolución de 5 de diciembre de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación⁴⁴⁵, por la que se establecen los modelos de los consejos orientadores, de la certificación oficial al concluir la escolarización en Educación Secundaria Obligatoria y de los documentos oficiales de evaluación correspondientes a esta etapa educativa para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Asimismo, a consecuencia de las modificaciones introducidas en la normativa básica estatal sobre las convalidaciones entre materias de educación secundaria y asignaturas de las enseñanzas profesionales de Música, se publicó la Orden EFP/533/2023, de 23 de mayo⁴⁴⁶, que modifica la Orden EDU/2739/2009, de 1 de octubre, por la que se determinan las convalidaciones entre dichas enseñanzas profesionales de Música y de Danza y la Educación secundaria obligatoria y el Bachillerato, y la exención de la Educación Física, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación.

Por último, en línea con la normativa de aplicación nacional relacionada con la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, se publicó la Resolución de 13 de febrero de 2023, de la Subsecretaría⁴⁴⁷, por la que se publica la Resolución de 8 de febrero de 2023, conjunta de la Secretaría de Estado de Educación y la Secretaría General de Universidades, por la que se establecen las adaptaciones de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad a las necesidades y situación de los centros españoles situados en el

438. <BOE-A-2022-5687 >

439. <BOE-A-2022-19486 >

440. <BOE-A-2022-13172 >

441. <BOE-A-2022-13173 >

442. <BOE-A-2015-7662 >

443. <BOE-A-2022-5687 >

444. <BOE-A-2022-20804 >

445. <BOE-A-2022-21189 >

446. <BOE-A-2023-12784 >

447. <BOE-A-2023-3846 >

exterior del territorio nacional, los programas educativos en el exterior, los programas internacionales, el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros y las enseñanzas a distancia, en el curso 2022-2023.

Educación de Personas Adultas

Con carácter general, la Educación de Personas Adultas en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional no sufrió modificaciones durante el curso 2022-2023 y continuó rigiéndose por la Orden ECD/651/2017, de 5 de julio⁴⁴⁸, por la que se regula la enseñanza básica y su currículo para las personas adultas en modalidad presencial, a distancia y a distancia virtual, en el ámbito de gestión del Ministerio, con la excepción de su artículo 23, que fue derogado por la Orden EFP/279/2022, de 4 de abril⁴⁴⁹, por la que se regulaban la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Siguió siendo de aplicación, sin embargo, la Orden ECD/2008/2015, de 28 de septiembre, que regula las enseñanzas de Bachillerato para personas adultas en régimen nocturno, a distancia y a distancia virtual.

Por otro lado, durante el curso 2022-2023, fue aprobada la Orden EFP/822/2023, de 19 de julio⁴⁵⁰, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la enseñanza básica para las personas adultas, y se establecen las características de la prueba para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria para mayores de dieciocho años, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, y la Orden EFP/824/2023, de 19 de julio⁴⁵¹, por la que se regula la ordenación de la enseñanza de Bachillerato para personas adultas y se establecen las características de la prueba para la obtención del título de Bachiller para personas mayores de veinte años, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. El contenido de ambas órdenes se aplica a partir del curso 2023-2024.

Enseñanzas de régimen especial

Enseñanzas de Idiomas

Durante el curso de referencia del INFORME, volvieron a aplicar los criterios de evaluación para la obtención de los certificados de nivel de idiomas reflejados en el Real Decreto 1/2019, de 11 de enero⁴⁵², y dejaron de utilizarse los que se señalaban en la Resolución, de 23 de marzo de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dictan instrucciones complementarias sobre determinados aspectos de la organización de las enseñanzas en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional en cumplimiento del Real Decreto-Ley 31/2020, de 29 de septiembre⁴⁵³, por el que se adoptan medida urgentes en el ámbito de la educación no universitaria, que habían estado vigentes los cursos anteriores.

Enseñanzas Artísticas

Enseñanzas profesionales de Artes Plásticas y Diseño

Durante el curso que se analiza en este INFORME no se publicaron nuevos currículos de Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño, ni se modificaron los ya existentes, por lo que se continuó con la oferta de enseñanzas de cursos precedentes con total normalidad, una vez superadas las especiales circunstancias generadas por la alerta sanitaria de los dos años anteriores.

Enseñanzas elementales y profesionales de Música y de Danza

Durante el curso escolar 2022-2023, a consecuencia de las modificaciones introducidas en la normativa básica estatal sobre los documentos de evaluación y las convalidaciones entre materias de educación secundaria y asignaturas de las enseñanzas profesionales de Música, el Ministerio de Educación y Formación Profesional publicó, para su ámbito de gestión, la Orden EFP/533/2023, de 23 de mayo⁴⁵⁴, por la que se modifican la Or-

448. < BOE-A-2017-7983 >

449. < BOE-A-2022-5687 >

450. < BOE-A-2023-16814 >

451. < BOE-A-2023-16816 >

452. < BOE-A-2019-317 >

453. < BOE-A-2020-11417 >

454. < BOE-A-2023-12784 >

den ECI/1890/2007, de 19 de junio, por la que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de Música y se regula su acceso en los conservatorios profesionales de música de Ceuta y Melilla, y la Orden EDU/2739/2009, de 1 de octubre, por la que se determinan las convalidaciones entre dichas enseñanzas profesionales de Música y de Danza y la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y la exención de la Educación Física, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación.

Enseñanzas Deportivas

En el curso objeto de este INFORME, el Ministerio de Educación y Formación Profesional aprobó, para su ámbito de gestión, los currículos correspondientes a los títulos de Técnico Deportivo en Balonmano (Orden EFP/169/2023, de 21 de febrero⁴⁵⁵) y Técnico Deportivo Superior en Balonmano (Orden EFP/170/2023, de 21 de febrero⁴⁵⁶).

E1.2 La inspección educativa

La Inspección Central

La unidad de la Inspección Central de Educación está compuesta por 11 inspectores e inspectoras y una adjuntía con una Subdirectora General Adjunta. Esta unidad está integrada en la Subdirección General de Centros, Inspección y Programas, cuya Subdirectora General también pertenece al cuerpo de Inspectores de Educación

La actuación de la Inspección Central del Ministerio se desarrolla en el ámbito de la educación en el exterior y, en el ámbito nacional, supervisando las academias militares que imparten enseñanzas de Formación Profesional, el Centro Superior de Enseñanzas Deportivas, las aulas itinerantes de los circos y el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD).

Corresponde a la Subdirección General de Centros, Inspección y Programas del Ministerio de Educación y Formación Profesional la valoración de la práctica docente y del desempeño profesional de los funcionarios (Real Decreto 1138/2002, de 31 de octubre⁴⁵⁷, y Orden ECD/493/2004, de 23 de febrero⁴⁵⁸), así como participar en su selección a través de los concursos de méritos para funcionarios docentes y asesores técnicos en el exterior.

El 7 de octubre de 2021, mediante Resolución del Director General de Planificación y Gestión Educativa, se aprobó el Plan Cuatrienal para el periodo 2021-2025 de la Inspección Central del Ministerio. Este Plan Cuatrienal se concreta en planes anuales de trabajo donde se determinan las actuaciones habituales, preferentes e incidentales. El objetivo del plan de actuación ha sido el seguimiento pormenorizado y actualizado del funcionamiento y organización de los centros y programas en el exterior, así como la evaluación puntual de docentes y asesores sometidos a la prórroga en sus puestos de trabajo.

La Inspección de Educación realizó 85 informes de visitas y 50 informes de seguimiento de centros y programas y se emitieron en total más de 500 informes de inspección. Se ha valorado a un total de 200 docentes y 16 asesores.

La Inspección educativa en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla

Ceuta

El trabajo del Servicio de Inspección Técnica Educativa del Servicio Provincial de Educación de Ceuta responde al seguimiento y evaluación del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa 2022-2026, realizado con carácter ordinario en las reuniones semanales que mantienen los miembros del Servicio de Inspección, en las que se evalúan las tareas realizadas y son establecidas las propuestas de mejora, así como las adaptaciones que se consideraran necesarias para su ejecución.

A continuación se describen algunas de las actuaciones realizadas en el curso 2022-2023:

455. < BOE-A-2023-5027 >

456. < BOE-A-2023-5028 >

457. < BOE-A-2002-21183 >

458. < BOE-A-2004-3716 >

- Actuaciones habituales:
 - Supervisión de las enseñanzas de Formación Profesional y de los Ciclos Formativos de Grado Básico. Revisión de la oferta formativa de estas enseñanzas.
 - Impulso y supervisión de planes de mejora de resultados en los centros.
 - Participación en tribunales y comisiones de valoración según lo establecido en las diferentes convocatorias del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
 - Supervisión y asesoramiento en los programas relacionados con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la competencia digital en los centros y disminución progresiva de la «brecha digital». Evaluación de la formación del profesorado en este ámbito y del grado de utilización de estas tecnologías como recurso didáctico en las aulas.
 - Participación en la difusión y supervisión de la implantación de los cambios legislativos que se producen.
 - Participación en la evaluación acreditativa de la fase de prácticas del profesorado de acuerdo con la Resolución de la Subsecretaría por la que se regula la fase de prácticas que deben realizar los aspirantes seleccionados en los procedimientos selectivos.
 - Participación en el proceso de escolarización del alumnado.
 - Participación en procedimientos de selección y evaluación de la función directiva.
 - Atención y asesoramiento a los miembros de la comunidad educativa.
- Actuaciones prioritarias o de carácter preferente:
 - 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 se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.
 - Comprobación, en la actuación habitual de supervisión de horarios de los centros públicos, del cumplimiento del número máximo de grupos y el número mínimo de estudiantes establecido para algunas materias de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de acuerdo con la normativa aplicable en cada momento y lo establecido en las instrucciones anuales de principio de curso.
 - Supervisión de los planes de mejora de resultados implantados por los centros y evaluación de la eficacia de los recursos adicionales asignados para lograr dicho fin.
 - Supervisión de la implantación de las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
 - Supervisión, evaluación y asesoramiento en enseñanzas de Formación Profesional.
- Otras actuaciones y actividades de formación:
 - Organización de las pruebas de acceso a la Universidad, en colaboración con la Universidad de Granada, y de las pruebas de acceso a los Ciclos Formativos de Formación Profesional.
 - Participación en la baremación de las múltiples bolsas y listas abiertas para interinidad en varias especialidades.
 - Presidencia de las comisiones de valoración de méritos del concurso de traslados de funcionarios docentes de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Catedráticos y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores de Música y Artes Escénicas, de Catedráticos, Profesores y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño y de Maestros, para la provisión de plazas en el ámbito de gestión territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional (noviembre de 2022).
 - Presidencia de los tribunales de los procedimientos selectivos extraordinarios de estabilización para el ingreso mediante concurso a los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores Especialistas en Sectores Singulares de Formación Profesional, Profesores de Música y Artes Escénicas y Maestros, para plazas del ámbito de gestión territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional (febrero-marzo 2023).

- Escolarización de la Formación Profesional.
- Planificación y asesoramiento sobre número de unidades, plantilla y cupos.
- Supervisión de las enseñanzas de adultos y de régimen especial.
- Análisis de la situación del sistema educativo en la Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Propuestas de mejora para el curso 2023-2024, etc.

Melilla

Durante el curso 2022-2023, dada la evolución positiva de la situación sanitaria desde la pandemia, se continuó con la normalidad académica comenzada en el curso anterior. Se mantuvo el aumento del número de grupos dependiendo de la disponibilidad de espacios en los centros, efectuando desdobles en aquellos grupos en los que las ratios del alumnado eran más altas. También se incrementó el cupo de docentes en los centros con una dotación especial del programa PROA+.

Durante ese curso continuaron los cupos de Formación Profesional correspondientes a los fondos del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, para profesores y asesores destinados al apoyo de la expansión de las enseñanzas de Formación Profesional, con un total de 16 efectivos concedidos en el mes de marzo de 2022, ampliados en otros 16 desde septiembre del mismo año, y cuya previsión es que se mantengan durante la vigencia de los fondos, hasta el curso 2024-2025.

El absentismo del alumnado motivado por el cierre de fronteras, que había impedido el regreso de las familias a Melilla al haber quedado confinadas en Marruecos, fue desapareciendo casi paulatinamente tras la apertura de la frontera internacional de Beni-Enzar, lo que normalizó el tránsito de residentes de un país a otro.

Como en cursos anteriores se volvió a producir un descenso de la escolarización en la etapa de Educación Infantil, debido a una disminución constatada de la tasa de natalidad, bajando progresivamente la ratio de estudiantes por grupo.

Las actuaciones desarrolladas por el Servicio de Inspección de la Ciudad Autónoma de Melilla durante el curso 2022-2023 se concretaron en:

- Reuniones de coordinación semanal del Servicio de Inspección.
- Realización de las visitas necesarias a los centros, manteniendo reuniones mensuales con las direcciones.
- Participación en la Comisión de Garantías de Admisión, ordinaria y extraordinaria, en los procesos de adscripción y admisión de alumnado.
- Supervisión del cumplimiento de las instrucciones de comienzo de curso, con especial atención a los horarios del profesorado y a los de los grupos del alumnado, así como a los planes de actividades del profesorado acogido a la sustitución parcial de su horario lectivo.
- Supervisión y asesoramiento sobre los documentos institucionales del centro: proyecto educativo, propuestas curriculares y programaciones didácticas.
- Organización y desarrollo de las convocatorias: elección y renovación de la dirección en centros públicos; concursos de traslado del profesorado así como en las diversas pruebas extraordinarias para regular el acceso a las listas de interinidad agotadas, etc.
- Atención al público y a las familias mediante cita previa.
- Supervisión de varios convenios suscritos entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y distintas universidades públicas y privadas, para regular la realización de prácticas del alumnado, tanto de estudios de grado como de diversos másteres.
- Asesoramiento a los centros educativos para el refuerzo de sus Planes de Lectura.
- Organización de las pruebas de acceso a la Universidad, en colaboración con la Universidad de Granada.
- Desarrollo de las pruebas de acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior.
- Desarrollo de las pruebas libres para la obtención de los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato para mayores de dieciocho y veinte años, respectivamente.

- Seguimiento de las nuevas medidas del Plan para el Empleo y otras acciones y programas formativos, así como la preparación del Plan de Acreditación de competencias profesionales. Hay que destacar el gran número de solicitudes recibidas de entidades privadas referidas a Certificados Profesionales de Nivel 1.
- Implantación de nuevas Aulas Abiertas Especializadas para el alumnado con necesidades educativas especiales y supervisión de las ya existentes.
- Supervisión de los procedimientos existentes en los centros que garanticen el derecho del alumnado a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos. Elaboración de informes sobre las reclamaciones presentadas.
- Supervisión de la implantación de las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 19 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.
- Supervisión, evaluación y asesoramiento en enseñanzas de Formación Profesional:
 - Supervisión del Plan de Modernización de la Formación Profesional de acuerdo con la propuesta de la Secretaría General de la Formación Profesional:
 - Implantación de las Aulas de Emprendimiento.
 - Implantación de las Aulas de Tecnología Aplicada.
 - Evaluación y Calidad del Sistema de Formación Profesional.
 - Supervisión y asesoramiento de la implantación de las novedades legislativas en materia de Formación Profesional.

Durante el curso 2022-2023 se han llevado a cabo dos procedimientos de carácter extraordinario relacionados con el personal docente:

- La integración de los funcionarios pertenecientes al Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional, código 0591, declarado a extinguir, en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, código 0590, de los funcionarios de aquellas especialidades para cuyo acceso se requería exclusivamente titulación universitaria, y en el nuevo Cuerpo de Profesores Especialistas en Sectores Singulares de Formación Profesional, código 0598, en el que se incluyen las especialidades de Formación Profesional a las que se puede acceder con titulaciones declaradas equivalentes.
- La consolidación de plazas de carácter estructural ocupadas por personal interino de forma ininterrumpida desde 2016. En Melilla se convocaron un total de 33 plazas pertenecientes a los distintos cuerpos docentes y al que se ha accedido por concurso de méritos de carácter nacional –99 plazas cumplían los requisitos–. También en 2023 se convocó un segundo procedimiento de estabilización, realizado por concurso-oposición, en el que se ofertó un total de 63 plazas del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, y se cubrieron 56 de ellas.

E1.3 La educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla

Las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla tenían una población a 1 de enero de 2023, de 83.039 habitantes en Ceuta y de 85.491 en Melilla. Ambas 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 60 % 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 de 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.

Alumnado, profesorado, centros docentes

Alumnado matriculado

Durante el curso 2022-2023 hubo 21.669 estudiantes escolarizados en enseñanzas no universitarias en la Ciudad Autónoma de Ceuta. De ellos, 19.370 (89,4 %) cursaron Enseñanzas de Régimen General, 1.306 (6,0 %) Enseñanzas de Régimen Especial y 993 (4,6 %) Educación de Personas Adultas.

En la Ciudad Autónoma de Melilla, el número total ascendió a 22.908 y se repartió del siguiente modo: 20.686 estudiantes cursaron Enseñanzas de Régimen General, lo que supuso el 90,3 % de todos los matriculados; 1.661 estudiantes estuvieron escolarizados en Enseñanzas de Régimen Especial (7,3 %), y 561 cursaron Educación de Personas Adultas (2,4 %).

En la **tabla E1.3.1**, que muestra el alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General en Ceuta, observamos que en el curso 2022-2023 hubo 351 estudiantes menos en estas enseñanzas que el curso anterior. Los mayores descensos se dieron en la Educación Primaria y en el segundo ciclo de Educación Infantil, afectando principalmente a la escuela pública. Por otro lado, se produjeron incrementos en Bachillerato y en todos los Ciclos Formativos de Formación Profesional presenciales. Teniendo en cuenta el total de todas las enseñanzas, el número de matrículas aumentó en los centros privados concertados (168) y disminuyó en los públicos (-307) y privados no concertados (-212).

Tabla E1.3.1

Ceuta. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022

	Curso 2022-2023				Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2021-2022			
	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	231	0	533	38	231	-229	40
Educación Infantil - Segundo ciclo	1.908	692	0	2.600	-188	-24	0	-212
Educación Primaria	4.995	1.497	0	6.492	-372	-40	0	-412
Educación Especial	115	0	0	115	-8	0	0	-8
Educación Secundaria Obligatoria	3.648	1.144	0	4.792	36	12	0	48
Bachillerato	1.203	0	108	1.311	-96	0	17	-79
Bachillerato a distancia	212	0	0	212	76	0	0	76
C.F. FP Grado Básico	468	38	0	506	41	-4	0	37
C.F. FP Grado Medio	1.106	0	0	1.106	91	0	0	91
C.F. FP Grado Superior	899	0	0	899	80	0	0	80
C.F. FP Grado Medio a distancia	310	0	0	310	-43	0	0	-43
C.F. FP Grado Superior a distancia	257	0	0	257	-1	0	0	-1
Cursos de Especialización G. Medio	16	0	0	16	16	0	0	16
Cursos de Especialización G. Superior	13	0	0	13	9	0	0	9
Otros programas formativos	39	169	0	208	14	-7	0	7
Total	15.491	3.771	108	19.370	-307	168	-212	-351

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En la Ciudad Autónoma de Melilla se produjo una disminución de la matrícula de 203 alumnos y alumnas respecto al curso anterior (ver **tabla E1.3.2**). Los incrementos más importantes se produjeron en los diferentes grados de Formación Profesional. Por el contrario, las disminuciones más importantes se dieron en los centros públicos, en las etapas de Educación Primaria (-233) y de segundo ciclo de Educación Infantil (-150). En cifras totales, se produjeron disminuciones en el número de matrículas en todos los centros: públicos (-113), centros privados concertados (-48) y centros privados no concertados (-42).

Tabla E1.3.2
Melilla. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022

	Curso 2022-2023				Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2021-2022			
	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	605	263	121	989	22	43	-27	38
Educación Infantil - Segundo ciclo	2.445	638	17	3.100	-150	-53	-10	-213
Educación Primaria	5.996	1.576	52	7.624	-233	-16	0	-249
Educación Especial	119	0	0	119	-1	0	0	-1
Educación Secundaria Obligatoria	4.359	508	0	4.867	46	-2	0	44
Bachillerato	1.364	0	57	1.421	-15	0	-5	-20
Bachillerato a distancia	101	0	0	101	6	0	0	6
C.F.FP Grado Básico	551	0	0	551	73	0	0	73
C.F.FP Grado Medio	725	0	0	725	34	0	0	34
C.F.FP Grado Superior	726	0	0	726	10	0	0	10
C.F.FP Grado Medio a distancia	50	0	0	50	50	0	0	50
C.F.FP Grado Superior a distancia	191	0	0	191	19	0	0	19
Cursos de Especialización G. Medio	0	0	0	0	0	0	0	0
Cursos de Especialización G. Superior	25	0	0	25	25	0	0	25
Otros programas formativos	25	172	0	197	1	-20	0	-19
Total	17.282	3.157	247	20.686	-113	-48	-42	-203

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En la **tabla E1.3.3**, que muestra la distribución porcentual del alumnado que cursaba religión en las Ciudades Autónomas, se observa que las religiones islámica y católica son las más cursadas. En Ceuta, el 52,9 % de los alumnos y alumnas del segundo ciclo de Educación Infantil estaba matriculado en religión islámica y el 26,6 % en religión católica. En Melilla los valores eran del 36,7 % y el 9,5 %, respectivamente. En Educación Primaria los porcentajes se elevaron en ambas Ciudades y en ambas religiones. En ESO y Bachillerato la tendencia se invierte y hay más alumnado cursando religión católica que islámica.

En número medio de alumnos y alumnas por unidad, en el curso 2022-2023, en las Enseñanzas de Régimen General en Ceuta y Melilla queda reflejado en la **tabla E1.3.4**. En ella se aprecia que, en Ceuta, se superaron los 25 estudiantes por grupo o unidad en: los centros públicos, en las enseñanzas de Educación Primaria, ESO y Bachillerato; los centros privados concertados, en Educación Primaria y ESO, y los centros privados no concertados, en Bachillerato. En Melilla se superaron en: los centros públicos, en las enseñanzas de Educación Primaria, ESO y Bachillerato, y los centros privados concertados, en el primer ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y ESO.

Tabla E1.3.3
Ceuta y Melilla. Distribución porcentual del alumnado que cursa las enseñanzas de religión, por religión y enseñanza.
Curso 2022-2023

	Ceuta				Melilla			
	Islámica	Católica	Otras	No cursa	Islámica	Católica	Otras	No cursa
Educación Infantil - Segundo ciclo	52,9	26,6	0,0	20,5	36,7	9,5	0,5	53,3
Educación Primaria	59,5	28,5	0,0	12,0	59,0	18,1	0,7	22,2
Educación Secundaria Obligatoria	4,2	23,3	0,0	72,6	2,2	23,3	0,0	74,5
Bachillerato	0,0	12,5	0,0	87,5	0,0	4,1	0,0	95,9

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

Tabla E1.3.4
Ceuta y Melilla. Número medio de alumnos y alumnas por unidad o grupo educativo en Enseñanzas de Régimen General por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2022-2023

	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	15,4	*	15,7	15,9	16,4	24,2	16,8	12,2
Educación Infantil - Segundo ciclo	19,3	23,1	*	20,2	23,3	26,6	5,7	23,5	19,0
Educación Primaria	22,6	25,0	*	23,1	25,1	32,8	8,7	26,0	21,0
Educación Especial	4,8	*	*	4,8	6,0	*	*	6,0	5,2
Educación Secundaria Obligatoria	26,8	28,6	*	27,2	28,3	31,8	*	28,6	25,0
Bachillerato	24,3	*	27,0	24,5	26,4	*	14,3	25,4	25,4
C.F. FP Grado Básico	17,6	19,0	*	17,7	18,0	*	*	18,0	12,0
C.F. FP Grado Medio	20,2	*	*	20,2	19,5	*	*	19,5	19,4
C.F. FP Grado Superior	16,6	*	*	16,6	19,9	*	*	19,9	19,4
Cursos de Especialización G. Medio	16,0	*	*	16,0	.	*	*	*	7,9
Cursos de Especialización G. Superior	13,0	*	*	13,0	12,5	*	*	12,5	11,2
Otros programas formativos	6,5	12,1	*	10,4	8,3	14,3	*	13,1	11,6

* No hay alumnado matriculado.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El número de alumnos y alumnas que cursaron Enseñanzas de Régimen Especial durante el curso 2022-2023 disminuyó respecto al curso anterior en Ceuta (45 estudiantes menos) y aumentó en Melilla (100 estudiantes más). En ambas Ciudades Autónomas fueron las enseñanzas de idiomas las que concentraron el mayor número de estudiantes: 1.041 en Ceuta y 1.178 en Melilla (ver **tablas E1.3.5** y **E1.3.6**). Las cifras menores corresponden a las Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño: 34 en la Ciudad Autónoma de Ceuta y 216 en la Ciudad Autónoma de Melilla. No se imparten Enseñanzas Deportivas en ninguna de las dos Ciudades.

Las **tablas E1.3.7**, **E1.3.8**, **E1.3.9** y **E1.3.10** 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 2022-2023, así como la variación absoluta producida con respecto al curso anterior.

El alumnado de enseñanzas de adultos de carácter formal aumentó en Ceuta respecto al curso anterior en 149 estudiantes y disminuyó en 28 en Melilla.

Tabla E1.3.5
Ceuta. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial por sexo.
Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022

	Curso 2022-2023			Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2021-2022		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
A. Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño						
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño - Grado Medio	13	6	19	6	-7	-1
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño - Grado Superior	7	8	15	4	-5	-1
Total A	20	14	34	10	-12	-2
B. Enseñanzas de Música						
Enseñanzas Elementales de Música	65	69	134	-3	-4	-7
Enseñanzas Profesionales de Música	47	50	97	1	0	1
Total B	112	119	231	-2	-4	-6
C. Enseñanzas de idiomas						
Enseñanzas de Idiomas nivel básico	178	354	532	-3	3	0
Enseñanzas de Idiomas nivel intermedio	159	215	374	3	-59	-56
Enseñanzas de Idiomas nivel avanzado	26	31	57	11	5	16
Enseñanzas de Idiomas nivel básico a distancia	12	13	25	4	2	6
Enseñanzas de Idiomas nivel intermedio a distancia	17	22	39	-8	3	-5
Enseñanzas de Idiomas nivel avanzado a distancia	7	7	14	3	-1	2
Total C	399	642	1041	10	-47	-37
D. Enseñanzas Deportivas¹						
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)	531	775	1.306	18	-63	-45

1. No se imparten Enseñanzas Deportivas en ninguna de las dos Ciudades Autónomas.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla E1.3.6
Melilla. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial por sexo.
Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022

	Curso 2022-2023			Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2021-2022		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
A. Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño						
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño - Grado Medio	74	29	103	1	0	1
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño - Grado Superior	55	58	113	17	10	27
Total A	129	87	216	18	10	28
B. Enseñanzas de Música						
Enseñanzas Elementales de Música	78	88	166	14	9	23
Enseñanzas Profesionales de Música	49	52	101	-8	-13	-21
Total B	127	140	267	6	-4	2
C. Enseñanzas de idiomas						
Enseñanzas de Idiomas nivel básico	198	373	571	12	79	91
Enseñanzas de Idiomas nivel intermedio	184	313	497	-1	-5	-6
Enseñanzas de Idiomas nivel avanzado	27	32	59	-4	0	-4
Enseñanzas de Idiomas nivel básico a distancia	6	9	15	-9	-4	-13

(Continúa)

Tabla E1.3.6 continuación
Melilla. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial por sexo.
Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022

	Curso 2022-2023			Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2021-2022		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Enseñanzas de Idiomas nivel intermedio a distancia	15	21	36	-2	4	2
Enseñanzas de Idiomas nivel avanzado a distancia	0	0	0	0	0	0
Total C	430	748	1178	-4	74	70
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)	686	975	1661	20	80	100

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla E1.3.7
Ceuta. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Adultos de carácter formal por sexo.
Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022

	Curso 2022-2023			Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2021-2022		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
EE. Iniciales I	26	83	109	2	22	24
EE. Iniciales II	17	109	126	7	45	52
E. Secundaria de Personas Adultas presencial	310	275	585	92	48	140
E. Secundaria de Personas Adultas a distancia	70	73	143	-15	-1	-16
Preparación pruebas libres de E. Secundaria de Personas Adultas	0	0	0	-20	-13	-33
Preparación prueba acceso a la Universidad mayores 25 años	7	6	13	-11	-11	-22
Preparación prueba acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio	3	14	17	3	14	17
Preparación prueba acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior	0	0	0	-5	-8	-13
Total	433	560	993	53	96	149

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla E1.3.8
Melilla. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Adultos de carácter formal por sexo.
Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022

	Curso 2022-2023			Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2021-2022		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
EE. Iniciales I	11	86	97	-4	-9	-13
EE. Iniciales II	6	54	60	2	9	11
E. Secundaria de Personas Adultas presencial	83	139	222	4	-14	-10
E. Secundaria de Personas Adultas a distancia	56	69	125	-36	-14	-50
Preparación pruebas libres de E. Secundaria de Personas Adultas	21	15	36	13	9	22
Preparación prueba acceso a la Universidad mayores 25 años	0	0	0	0	0	0
Preparación prueba acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio	0	0	0	0	0	0
Preparación prueba acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior	8	13	21	5	7	12
Total	185	376	561	-16	-12	-28

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En el caso de las Enseñanzas de Adultos de carácter no formal, se produjo un aumento tanto en la Ciudad Autónoma de Ceuta (92) como en la Ciudad Autónoma de Melilla (114) (ver **tablas E1.3.9** y **E1.3.10**).

Tabla E1.3.9
Ceuta. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Adultos de carácter no formal por sexo.
Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022

	Curso 2022-2023			Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2021-2022		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Lengua Castellana para inmigrantes	60	219	279	17	75	92
Total	60	219	279	17	75	92

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla E1.3.10
Melilla. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Adultos de carácter no formal por sexo.
Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022

	Curso 2022-2023			Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2021-2022		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Lengua Castellana para inmigrantes	24	158	182	4	9	13
Enseñanzas técnico-profesionales	13	135	148	12	89	101
Total	37	293	330	16	98	114

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En la **tabla E1.3.11** se muestra el alumnado extranjero matriculado en las distintas enseñanzas, según la titularidad del centro y financiación. En la Ciudad Autónoma de Ceuta, 756 estudiantes (el 86,3 %) estaban matriculados en centros públicos y 120 (el 13,7 % restante) en centros privados concertados. En la Ciudad Autónoma de Melilla, el 95,1 % de los estudiantes (2.318) estaban matriculados en centros públicos, el 4,3 % (106) en centros privados concertados y 13 (el 0,5 % restante) en centros privados no concertados.

El porcentaje de alumnado extranjero respecto al número de estudiantes matriculados en las enseñanzas obligatorias queda reflejado en la **tabla E1.3.12**. En el curso 2022-2023, en Ceuta el porcentaje total ascendió al 3,8 % y en Melilla al 12,8 %.

Profesorado

Durante el curso 2022-2023 ejercieron 1.817 docentes en Enseñanzas de Régimen General en la Ciudad Autónoma de Ceuta (30 más que en el curso anterior), entre los que predominaron las mujeres (699 más que hombres). En cuanto a las Enseñanzas de Régimen Especial, cabría destacar que hubo un total de 59 docentes (1 menos que el curso anterior) y que este curso hubo más profesoras (33) que profesores (26) (ver **tabla E1.3.13**). En la Educación de Personas Adultas ejercieron 43 docentes (19 profesores y 24 profesoras).

En Melilla, impartieron Enseñanzas de Régimen General 1.805 docentes (745 mujeres más que hombres), lo que supuso un aumento de 24 profesores y 31 profesoras respecto al curso 2021-2022. Este aumento se produjo tanto en los centros públicos (49) como en los centros privados que ganaron 6 docentes. La cifra total de profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial fue 93 docentes (52 hombres y 41 mujeres). En Educación de Personas Adultas ejercieron 36 docentes (13 hombres y 23 mujeres) (ver **tabla E1.3.14**).

Tabla E1.3.11
Ceuta y Melilla. Alumnado extranjero matriculado en las distintas enseñanzas por titularidad de centros y financiación de las enseñanzas. Curso 2022-2023

	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	132	12	0	144	416	13	9	438
Educación Primaria	296	9	0	305	1.077	13	4	1.094
Educación Especial	1	0	0	1	12	0	0	12
Educación Secundaria Obligatoria	111	13	0	124	506	0	0	506
Bachillerato ¹	19	0	0	19	65	0	0	65
C.F. FP Básica	21	2	0	23	54	0	0	54
C.F. FP Grado Medio ^{1,2}	26	0	0	26	47	0	0	47
C.F. FP Grado Superior ^{1,2}	24	0	0	24	54	0	0	54
Otros programas formativos FP	0	84	0	84	2	80	0	82
EE. Artísticas	1	0	0	1	8	0	0	8
EE. de Idiomas	125	0	0	125	77	0	0	77
EE. Deportivas	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	756	120	0	876	2.318	106	13	2.437

1. Incluye el alumnado extranjero que cursa esta enseñanza en los regímenes presencial y a distancia.

2. Incluye los estudiantes de los cursos de especialización.

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla E1.3.12^{1,2}
Ceuta y Melilla. Porcentaje de alumnado extranjero respecto al matriculado en las enseñanzas obligatorias por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2022-2023

	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 Primaria	5,9	0,6	0,0	4,7	18,0	0,8	7,7	14,3
Educación Secundaria Obligatoria	3,0	1,1	0,0	2,6	11,6	0,0	0,0	10,4
Total	4,7	0,8	0,0	3,8	15,3	0,6	7,7	12,8

1. No incluye el alumnado de Educación Especial.

2. La Secretaría General de Formación Profesional, mediante Resolución de 10 de octubre de 2022 (BOE de 19 de octubre), 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. La cuantía de estas subvenciones ascendió a 1.274.000,00 euros (ver tabla E1.3.24).

Fuente: «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Centros docentes

Las **tablas E1.3.15** y **E1.3.16** recogen el número de centros educativos que impartieron los diferentes tipos de Enseñanzas de Régimen General en el curso 2022-2023. Respecto al curso 2021-2022, en Ceuta hubo 1 centro más, destacando que los 5 centros no concertados que impartieron el primer ciclo de Educación Infantil pasaron a la educación concertada. En Melilla hubo un incremento de 5 centros, todos ellos públicos.

Tabla E1.3.13
Ceuta. Profesorado según la enseñanza que imparte, por titularidad del centro y sexo.
Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022

	Curso 2022-2023						Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2021-2022					
	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	144	569	31	131	175	700	3	-1	1	-6	4	-7
ESO, Bachillerato y Formación Profesional	322	427	51	73	373	500	9	7	-2	9	7	16
Ambos grupos ¹	1	7	4	4	5	11	1	3	0	1	1	4
Educación Especial específica	6	47	0	0	6	47	1	4	0	0	1	4
Total A	473	1.050	86	208	559	1.258	14	13	-1	4	13	17
B. Enseñanzas de régimen especial												
EE. de Artes Plásticas y Diseño	7	10	0	0	7	10	-1	1	0	0	-1	1
EE. de Música	13	12	0	0	13	12	0	0	0	0	0	0
EE. de Idiomas	6	11	0	0	6	11	-2	1	0	0	-2	1
EE. Deportivas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total B	26	33	0	0	26	33	-3	2	0	0	-3	2
C. Educación de Personas Adultas												
Total C	19	24	0	0	19	24	2	1	0	0	2	1

1. Profesorado que compatibiliza la enseñanza en Educación Infantil y Educación Primaria y en Educación Secundaria y Formación Profesional.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla E1.3.14
Melilla. Profesorado según la enseñanza que imparte, por titularidad del centro y sexo.
Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022

	Curso 2022-2023						Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2021-2022					
	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	138	664	23	139	161	803	-4	19	-1	11	-5	30
ESO, Bachillerato y Formación Profesional	336	393	25	33	361	426	35	17	-3	-4	32	13
Ambos grupos ¹	2	6	2	9	4	15	-3	-13	1	2	-2	-11
Educación Especial específica	4	31	0	0	4	31	-1	-1	0	0	-1	-1
Total A	480	1.094	50	181	530	1.275	27	22	-3	9	24	31
B. Enseñanzas de régimen especial												
EE. de Artes Plásticas y Diseño	24	22	0	0	24	22	-3	2	0	0	-3	2
EE. de Música	19	12	0	0	19	12	-1	1	0	0	-1	1
EE. de Idiomas	9	7	0	0	9	7	1	-1	0	0	1	-1
EE. Deportivas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total B	52	41	0	0	52	41	-3	2	0	0	-3	2
C. Educación de Personas Adultas												
Total C	13	23	0	0	13	23	1	1	0	0	1	1

1. Profesorado que compatibiliza la enseñanza en Educación Infantil y Educación Primaria, y en Educación Secundaria y Formación Profesional.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla E1.3.15
Ceuta. Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por titularidad/financiación del centro y enseñanza. Curso 2022-2023

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Educación Infantil - Primer ciclo ¹	2	5	0	7
Educación Infantil - Segundo ciclo	17	6	0	23
Educación Primaria	17	6	0	23
Educación Especial	3	0	0	3
Educación Secundaria Obligatoria	6	6	0	12
Bachillerato presencial	7	0	1	8
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
Cursos de Especialización G. Medio	1	0	0	1
Cursos de Especialización G. Superior	1	0	0	1
Otros programas formativos ²	3	4	0	7
Bachillerato a distancia	1	0	0	1
C.F. FP Grado Medio a distancia	2	0	0	2
C.F. FP Grado Superior a distancia	2	0	0	2

1. Solo se incluyen los centros autorizados por la Administración educativa.

2. Se incluyen centros docentes y actuaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla E1.3.16
Melilla. Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por titularidad/financiación del centro y enseñanza. Curso 2022-2023

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Educación Infantil - Primer ciclo ¹	5	4	2	11
Educación Infantil - Segundo ciclo	13	3	1	17
Educación Primaria	13	3	1	17
Educación Especial	2	0	0	2
Educación Secundaria Obligatoria	6	2	0	8
Bachillerato presencial	7	0	1	8
C.F. FP Básica ²	8	0	0	8
C.F. FP Grado Medio presencial	6	0	0	6
C.F. FP Grado Superior presencial	6	0	0	6
Cursos de Especialización G. Medio	0	0	0	0
Cursos de Especialización G. Superior	2	0	0	2
Otros programas formativos ²	2	6	0	8
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	2	0	0	2

1. Solo se incluyen los centros autorizados por la Administración educativa.

2. Se incluyen centros docentes y actuaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Las **tablas E1.3.17** y **E1.3.18** muestran el número de unidades/grupos en los que se impartieron las Enseñanzas de Régimen General en los distintos tipos de centros, en el curso 2022-2023. En Ceuta hubo una reducción respecto al curso 2021-2022 de 5 unidades, afectando especialmente a la Educación Primaria (-7) y al Bachillerato (-3); por el contrario la Formación Profesional de Grado Superior en Régimen Ordinario aumentó en 4 unidades. En Melilla se produjo una disminución global de 21 unidades, siendo lo más significativo la pérdida de 10 unidades en la Educación Secundaria Obligatoria y de 6 en el Bachillerato en Régimen Ordinario, todas ellas en los centros públicos.

Las **tablas E1.3.19** y **E1.3.20** muestran el número de centros que impartían las diferentes enseñanzas de régimen especial en Ceuta y Melilla en el curso 2022-2023. En ambas Ciudades Autónomas se mantuvieron los mismos centros que el curso anterior.

Tabla E1.3.17

Ceuta. Número de unidades en las que se imparten Enseñanzas de Régimen General por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, según la enseñanza. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022

	Curso 2022-2023				Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2021-2022			
	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	15	0	34	1	15	-16	0
Educación Infantil - Segundo ciclo	99	30	0	129	-1	0	0	-1
E. Infantil-Mixtas ambos ciclos	0	0	0	0	0	0	0	0
Educación Primaria	221	60	0	281	-5	-2	0	-7
Mixtas E. Infantil/E. Primaria	0	0	0	0	0	0	0	0
Educación Especial	24	0	0	24	-1	0	0	-1
Educación Secundaria Obligatoria	136	40	0	176	1	0	0	1
Bachillerato - Rég. Ordinario	45	0	4	49	-3	0	0	-3
Bachillerato - Rég. Adultos	2	0	0	2	0	0	0	0
C.F.FP Básica ²	26	2	0	28	-1	0	0	-1
C.F.FP Grado Medio - Rég. Ordinario	50	0	0	50	2	0	0	2
C.F.FP Grado Medio - Rég. Adultos	2	0	0	2	0	0	0	0
C.F.FP Grado Superior- Rég. Ordinario	43	0	0	43	4	0	0	4
C.F.FP Grado Superior - Rég. Adultos	7	0	0	7	-2	0	0	-2
Cursos de Especialización G. Medio	1	0	0	1	1	0	0	1
Cursos de Especialización G. Superior	1	0	0	1	0	0	0	0
Otros programas formativos ²	6	14	0	20	3	-1	0	2

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 la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla E1.3.18

Melilla. Número de unidades en las que se imparten Enseñanzas de Régimen General por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas y según la enseñanza. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022

	Curso 2022-2023				Variación absoluta Curso 2022-2023 / Curso 2021-2022			
	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	38	16	5	59	1	4	-3	2
Educación Infantil - Segundo ciclo	105	24	3	132	-4	0	0	-4
E. Infantil-Mixtas ambos ciclos	0	0	0	0	0	0	0	0
Educación Primaria	239	48	6	293	-3	0	0	-3
Mixtas E. Infantil/E. Primaria	0	0	0	0	0	0	0	0
Educación Especial	20	0	0	20	-2	0	0	-2
ESO	154	16	0	170	-10	0	0	-10
Bachillerato - Rég. Ordinario	47	0	4	51	-6	0	0	-6
Bachillerato - Rég. Adultos	4	0	0	4	0	0	0	0
C.F. FP Básica ²	30	0	0	30	3	0	0	3
C.F. FP Grado Medio - Rég. Ordinario	34	0	0	34	0	0	0	0
C.F. FP Grado Medio - Rég. Adultos	0	0	0	0	0	0	0	0
C.F. FP Grado Superior- Rég. Ordinario	35	0	0	35	1	0	0	1
C.F. FP Grado Superior - Rég. Adultos	0	0	0	0	0	0	0	0
Cursos de Especialización G. Medio	0	0	0	0	0	0	0	0
Cursos de Especialización G. Superior	2	0	0	2	0	0	0	0
Otros programas formativos ²	3	12	0	15	-1	-1	0	-2

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 la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla E1.3.19

Ceuta. Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas por titularidad del centro y enseñanza. Curso 2022-2023

	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 de Música	1	0	1
Enseñanzas de Idiomas	1	0	1
Enseñanzas Deportivas de Grado Medio	0	0	0
Total A	5	0	5
B. Educación de Personas Adultas			
Centros específicos de 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 la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla E1.3.20
Melilla. Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas por titularidad del centro y enseñanza. Curso 2022-2023

	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	0	0
Total A	5	0	5
B. Educación de Personas Adultas			
Centros específicos de 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 la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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 de este INFORME. En ese apartado se ofrece información sobre las políticas educativas realizadas durante el curso 2022-2023, de las que cabe destacar las siguientes actuaciones para potenciar la equidad en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla:

- Incremento del cupo docente y reducción de la ratio de alumnado por unidad educativa en el segundo ciclo de Educación Infantil, en la Educación Primaria, así como en la Educación Secundaria Obligatoria, continuando con la reducción iniciada en cursos anteriores.
- Extensión de los programas de refuerzo, dentro o fuera del horario lectivo, para la adquisición de aprendizajes no alcanzados.
- Potenciación y dinamización de las bibliotecas escolares.
- Mejora de las bibliotecas escolares en dos sentidos: aumentando los fondos sobre el tema de igualdad y trabajando por hacerlas más igualitarias (equilibrando la oferta entre autores y autoras o potenciando la diversidad cultural).
- Puesta en marcha de planes de lectura y de mejora de las competencias lingüísticas del alumnado.
- Desarrollo de un plan de inmersión lingüística para el alumnado con deficiencias básicas en el conocimiento y uso de la lengua castellana.
- Creación de jornadas interculturales destinadas a docentes de la Ciudad Autónoma de Melilla con el objetivo de integrar al alumnado de origen amazigh y adaptar las propuestas metodológicas a sus necesidades.
- Extensión del Plan Corresponsables y mantenimiento del servicio Aulas Matinales gratuitas, con prioridad para hijos e hijas de familias vulnerables y mujeres víctimas de violencia de género en la Ciudad Autónoma de Melilla.
- Ampliación de las becas de comedores escolares.
- Ejecución de los convenios firmados con la Ciudad de Ceuta y la Ciudad de Melilla, para el desarrollo de un «Programa de actividades», un «Programa de formación» y mantenimiento de la «Unidad de apoyo de orientación y seguimiento del abandono escolar temprano» orientado a establecer acciones de compensación educativa y de formación de personas jóvenes y adultas desfavorecidas en 2022-2023.

A
B
C
D
E
F

- Ejecución del convenio con la Ciudad Autónoma de Melilla para el apoyo técnico a alumnado con dificultades graves de autonomía, escolarizados en centros docentes sostenidos con fondos públicos durante el curso escolar 2022-2023. Este convenio se llevó a cabo mediante la contratación, mínima, de veinticinco técnicos y técnicas en Atención a Personas en Situación de Dependencia o equivalente.
- 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 Medio y Grado Superior, y la habilitación y formación del profesorado.
- Implantación y potenciación de los Ciclos Formativos de Grado Superior de Promoción de Igualdad de Género, Integración social, Mediación comunicativa y Educación Infantil.
- Mantenimiento del convenio con la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE), para la aportación de recursos y personal, y el convenio con la Confederación Nacional de Sordos de España (CNSE), para la aportación de personal especializado.
- Colaboración con el Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO) para la adecuada escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales que ingresan con tres años en el sistema educativo.
- Desarrollo de los planes anuales de mejora en todos los centros educativos, en todas las etapas y niveles.
- Continuación del Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo en centros de especial complejidad educativa PROA+, con la finalidad de apoyar el éxito educativo del alumnado, especialmente del vulnerable, mediante la aportación de recursos y formación a los centros con mayores dificultades. Este programa está previsto 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).
- Dotación de recursos a los centros educativos para el desarrollo de Planes de Igualdad.
- Elaboración de Proyectos Educativos y colaboración con diversas instituciones en la realización de actividades orientadas hacia la promoción de la igualdad.
- Diseño de actuaciones que orientan el aprendizaje a lo 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 del alumnado.
- Implantación del Plan de Mejora de la Competencia Digital Educativa para Ceuta y Melilla con el propósito de que todo el alumnado del sistema educativo adquiriera las competencias digitales necesarias para su plena integración social y profesional.

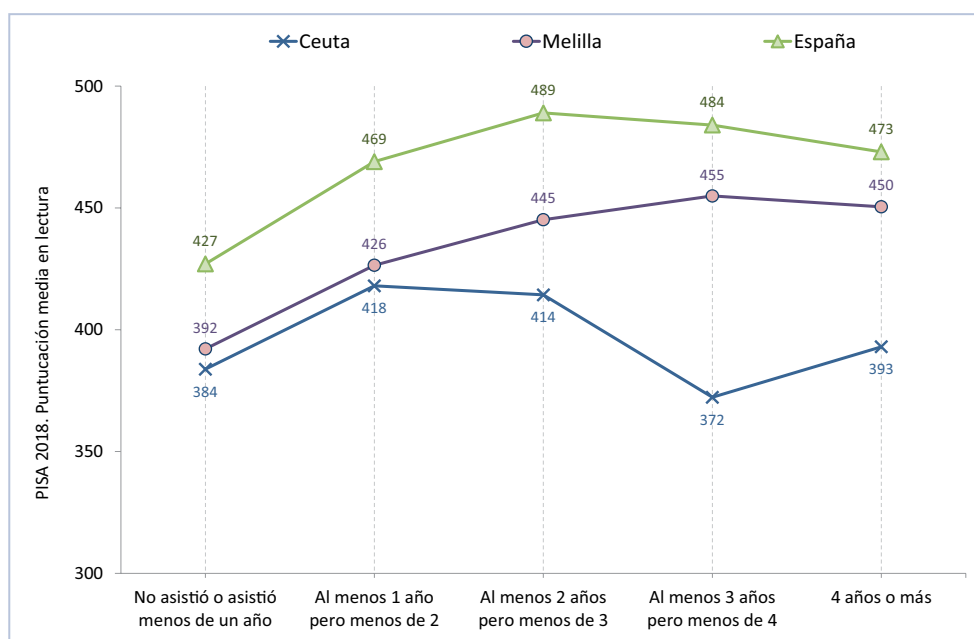
Actuaciones en Educación Infantil

El impulso de la Educación Infantil, particularmente en los entornos socialmente desfavorecidos, constituye una de las políticas favorecedoras del éxito escolar. Son varios los estudios que señalan la relación entre una educación de calidad en esta etapa de desarrollo y el bienestar en el futuro de los estudiantes y en sus resultados académicos.

Los datos del informe PISA 2018 permiten ver la relación entre la asistencia a Educación Infantil y el rendimiento en lectura de los estudiantes de 15 años. En la **figura E1.3.1** se observa que las personas que asistieron al segundo ciclo de Educación Infantil durante un periodo superior a un año obtuvieron mayor rendimiento en la prueba de lectura de PISA que los que no estuvieron escolarizados en esa etapa educativa o lo hicieron durante un tiempo inferior a un año.

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 este nivel educativo, a fin de que alcancen los valores medios nacionales, ya que las Ciudades Autónomas presentan una tasa baja de escolarización en este primer ciclo (alumnado de 0 a 3 años de edad) con respecto a la media del conjunto del territorio nacional (ver **figuras E1.3.2** y **E1.3.3**).

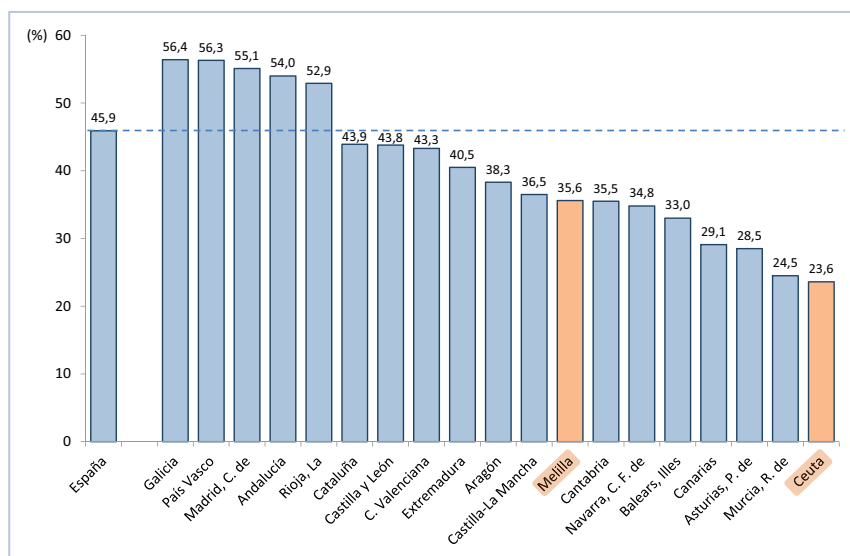
Figura E1.3.1
PISA 2018. Periodo de asistencia al segundo ciclo de Educación Infantil y rendimiento en lectura en Ceuta, Melilla y España.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018. *La organización escolar. Informe español* del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la **figura E1.3.2** se muestran 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 2022-2023. 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 bajas (23,6 %). El valor para Melilla fue del 35,6 %. Las diferencias con la tasa del territorial nacional (45,9 %) fueron, respectivamente, de 22,3 y de 10,3 puntos porcentuales.

Figura E1.3.2¹
Tasas netas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



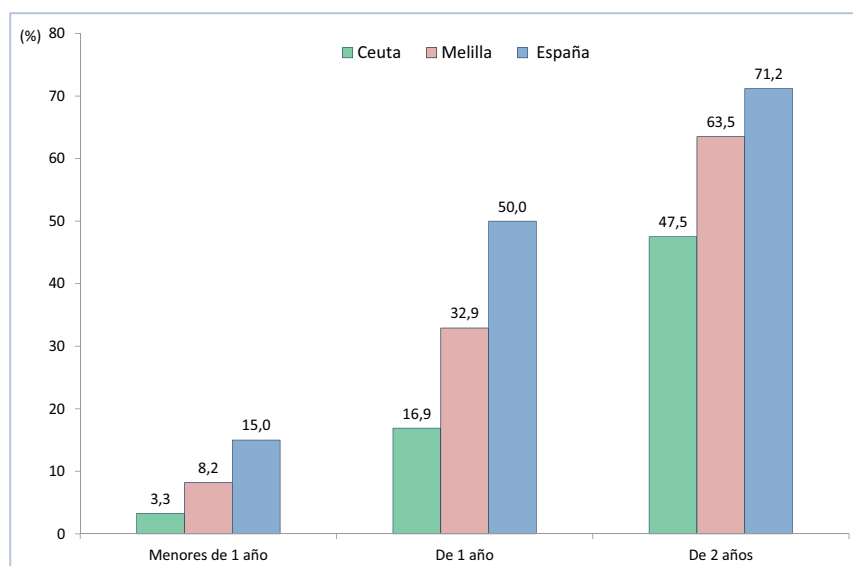
1. Para su cálculo se considera el alumnado de Educación Infantil y Educación Especial. Los datos de población utilizados corresponden a la «Estadística continua de población» a fecha de 1 de enero de 2023 del Instituto Nacional de Estadística.

Del análisis de la **figura E1.3.3** que muestra las tasas de escolarización en el curso 2022-2023, para cada una de las edades comprendidas entre 0 y 2 años, en las Ciudades Autónomas, se aprecia que para los menores de 1 año las diferencias con la tasa española (15,0 %) estuvieron por encima de los 6 puntos porcentuales

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A
B
C
D
E
F

Figura E1.3.3¹
Tasas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad, en Ceuta, Melilla y España. Curso 2022-2023



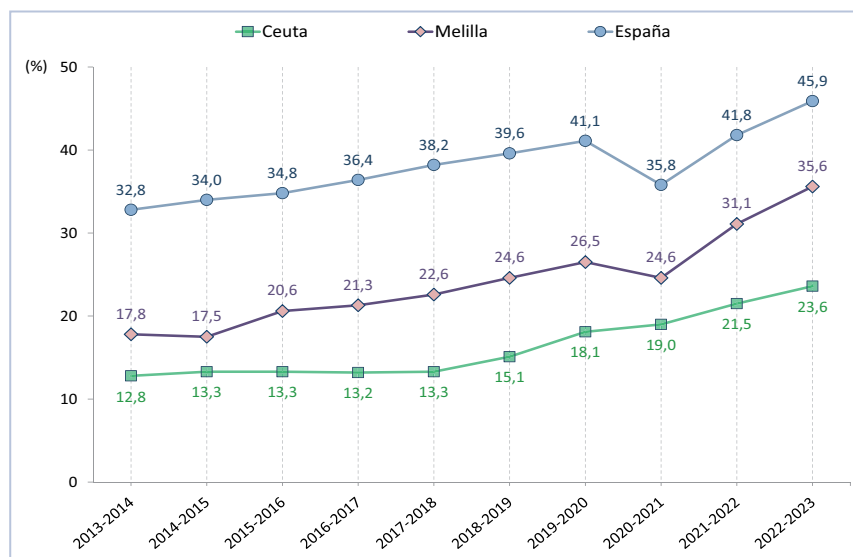
1. Para su cálculo se considera el alumnado de Educación Infantil y Educación Especial. Los datos de población utilizados corresponden a la «Estadística continua de población» a fecha de 1 de enero de 2023 del Instituto Nacional de Estadística.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

(diferencia del 11,7 para Ceuta y de 6,8 para Melilla). Estos valores aumentaron para la edad de 1 año, al presentar Ceuta una tasa del 16,9 % y Melilla un valor del 32,9 %, lo que supuso unas diferencias respecto a la tasa nacional de 33,1 y de 17,1 puntos porcentuales respectivamente. La tasa neta de escolaridad a la edad de 2 años también tuvo valores inferiores en comparación con la tasa de España (71,2 %): 47,5 % en Ceuta (diferencia de 23,7 puntos porcentuales con el valor nacional) y 63,59 % en Melilla (diferencia 7,7 puntos).

La evolución de los valores de las tasas netas de escolarización de 0 a 2 años desde el curso 2013-2014 muestra un crecimiento sostenido en ambas Ciudades Autónomas similar a la evolución del total nacional. En Ceuta, la tasa en el curso 2013-2014 era del 12,8 % alcanzando en el curso 2022-2023 un 23,6 %, lo que supone un incremento del 84,4 %. En Melilla, el incremento fue del 100 %, partiendo de un 17,8 % y alcanzando al final del decenio analizado un 35,6 % (ver **figura E1.3.4**).

Figura E1.3.4¹
Evolución de las tasas netas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad en Ceuta, Melilla y España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



1. Incluye Educación Infantil y Educación Especial.

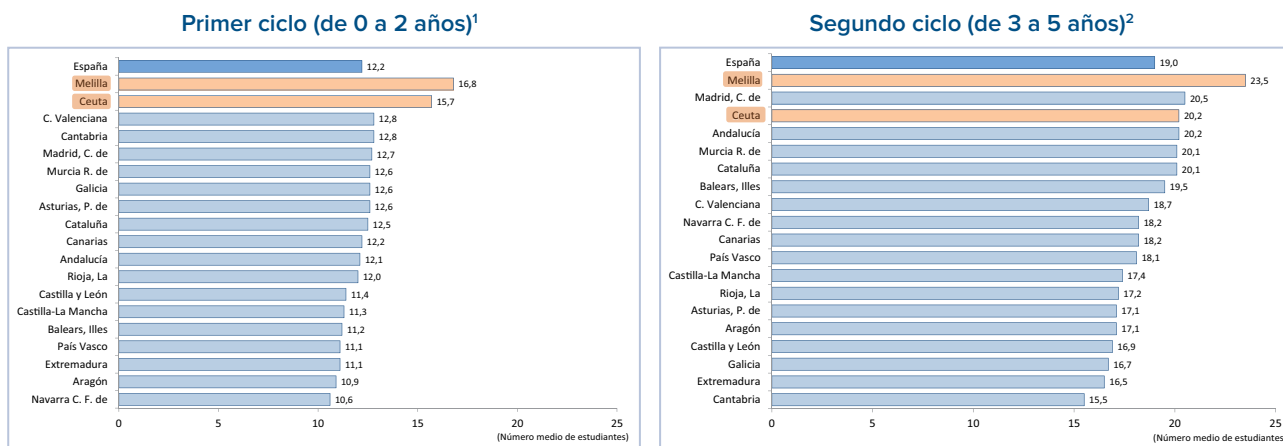
Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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 y a la aparición de bolsas de escolaridad en función de los fenómenos de inmigración hacen especialmente difícil la adecuación de las ratios a las cifras deseables.

En la **figura E1.3.5**, que muestra el número medio de estudiantes por unidad en los distintos territorios durante el curso 2022-2023 en Educación Infantil, se observa que en el primer ciclo de este nivel educativo las cifras

más altas se dieron en las Ciudades Autónomas, alcanzando los valores de 14,7 alumnos y alumnas por unidad en Ceuta y de 16,8 en Melilla. En el segundo ciclo, el número medio de estudiantes por grupo en Ceuta fue de 20,2 y en Melilla alcanzó la cifra de 23,5 (el valor de la media estatal fue de 19,0).

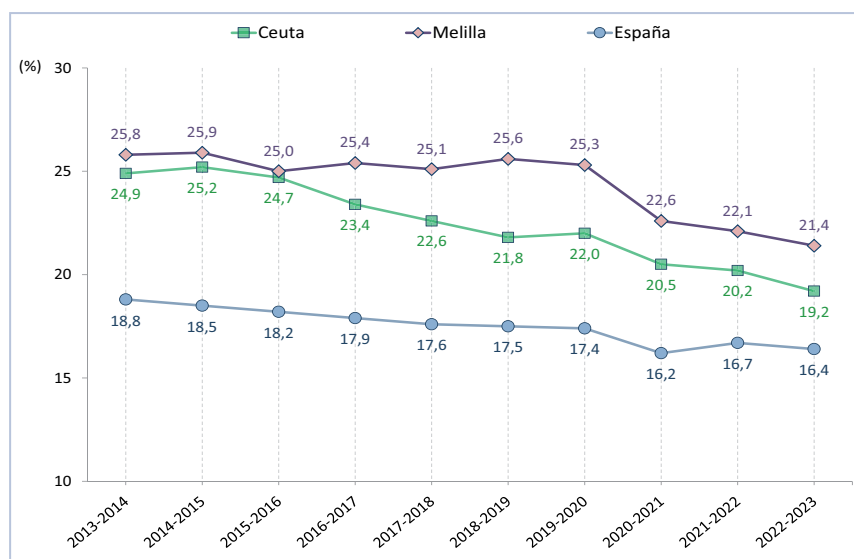
Figura E1.3.5
Número medio de estudiantes por unidad en los centros que imparten Educación Infantil, según el ciclo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023



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 la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura E1.3.6¹
Evolución del número medio de estudiantes por unidad en los centros que imparten Educación Infantil, en Ceuta, Melilla y España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023



1. Incluye Educación Infantil y Educación Especial.

Fuente: Elaboración propia a partir de la «Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La evolución respecto al número medio de estudiantes de Educación Infantil por aula muestra que el valor para ambas Ciudades Autónomas en el curso 2013-2014 era similar (24,9 para Ceuta y 25,8 para Melilla). En Ceuta se ha producido una disminución paulatina a partir del curso 2015-2016 consiguiendo al final del periodo estudiado un valor de 19,2 alumnos y alumnas por aula. La evolución de Melilla muestra que la ratio analizada alcanzó y superó los 25 estudiantes por aula hasta el curso 2019-2020; a partir de entonces empezó a disminuir hasta los 22,4 estudiantes del curso 2022-2023 (ver **figura E1.3.6**).

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 con las Ciudades Autónomas para la creación de una escuela de Educación Infantil en cada Ciudad Autónoma. El crédito que aporta el Ministerio de Educación y Formación Profesional se destina al incremento de plazas del primer ciclo de Educación Infantil mediante la construcción de nuevas escuelas de Educación Infantil públicas o la adaptación y ampliación de las ya existentes. En la determinación de los puestos escolares se considera prioritario atender la demanda de plazas para niños y niñas de dos años y responder a necesidades derivadas de la situación laboral de los padres y las madres promoviendo un incremento progresivo de la oferta educativa de este ciclo.

La Resolución de 29 de abril de 2021, de la Subsecretaría, hizo público el Acuerdo del Consejo de Ministros de 27 de abril de 2021, por el que se aprobaba el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Este plan tiene como finalidad dar respuesta a la crisis causada por la COVID-19 y entre las líneas de acción que desarrollan las políticas palanca en él establecidas se encuentra la educación temprana de 0 a 3 años.

Por este motivo, en el curso 2022-2023, se publicó por Resolución de 30 de septiembre de 2022 de la Secretaría General Técnica⁴⁵⁹, la primera adenda al Convenio con la Ciudad de Ceuta para la creación de una nueva escuela de primer ciclo de Educación Infantil, con cargo al Mecanismo de Recuperación, Transformación y Resiliencia, dependiente del Gobierno de la Ciudad de Ceuta.

A su vez, por Resolución de 19 de diciembre de 2022 de la Secretaría General Técnica⁴⁶⁰, se publicó la Adenda al Convenio con la Ciudad de Melilla, para la creación de una nueva escuela infantil de primer ciclo, con cargo al Mecanismo de Recuperación, Transformación y Resiliencia, dependiente del Gobierno de la Ciudad de Melilla 2021-2024.

Atención al alumnado con necesidades educativas especiales

Durante el curso 2022-2023, los centros específicos de Educación Especial y los centros docentes públicos ordinarios de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, escolarizaron a un total de 1.777 alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (1.013 en Ceuta y 764 en Melilla).

En la Ciudad Autónoma de Ceuta, el 86,6 % (877 estudiantes) de este alumnado estuvo matriculado en centros públicos y el 13,4 % (136) en centros privados concertados; en la Ciudad Autónoma de Melilla el 89,9 % del alumnado (687 personas) estuvo matriculado en centros públicos y el 10,1 % (77) en centros privados. Los datos quedan reflejados en la **tabla E1.3.21**.

Tabla E1.3.21

Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, según el tipo de escolarización, enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en Ceuta y Melilla. Curso 2022-2023

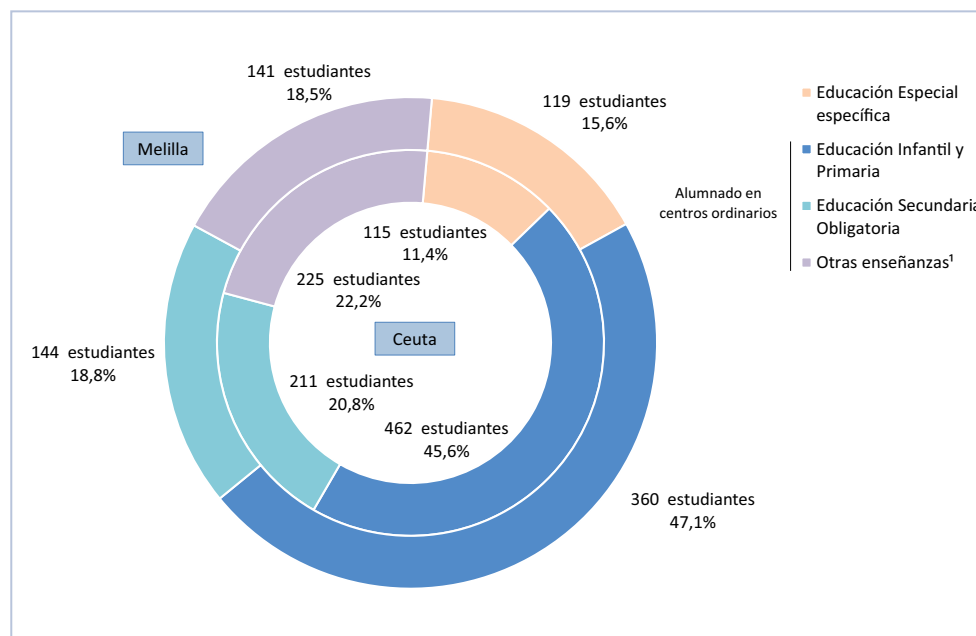
	Ceuta			Melilla		
	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
A. Educación Especial específica						
Total A	115	0	115	119	0	119
B. Alumnado integrado en centros ordinarios						
Educación Infantil	107	27	134	102	23	125
Educación Primaria	275	53	328	185	50	235
Educación Secundaria Obligatoria	171	40	211	140	4	144
Bachillerato	13	0	13	24	0	24
Ciclos Formativos de FP de Grado Básico	59	8	67	50	0	50
Ciclos Formativos de FP de Grado Medio	76	0	76	22	0	22
Ciclos Formativos de FP de Grado Superior	22	0	22	20	0	20
Otros programas formativos	0	1	1	0	0	0
Otros programas formativos E. Especial	39	7	46	25	0	25
Total B	762	136	898	568	77	645
Total (A+B)	877	136	1.013	687	77	764

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

459. < BOE-A-2022-16322 >

460. < BOE-A-2022-22655 >

Figura E1.3.7
Distribución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por enseñanza, en Ceuta y Melilla. Curso 2022-2023



1. Bachillerato, Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Básico, de Grado Medio y de Grado Superior, otros programas formativos y otros programas formativos de Educación Especial.

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

La **figura E1.3.7** muestra la distribución del alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad por nivel educativo, en Ceuta y Melilla, para el curso 2022-2023.

En Ceuta, el 11,4 % de estos estudiantes estuvo escolarizado en centros específicos de Educación Especial, mientras que el 88,6 % restante estuvo en centros ordinarios en los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria (45,6 %), Educación Secundaria Obligatoria (20,8 %) y en otras enseñanzas (22,2 %) que incluyen Bachillerato, Ciclos Formativos de Formación Profesional, otros programas formativos y otros programas formativos de Educación Especial.

En el caso de Melilla, la distribución porcentual de este alumnado fue: el 15,6 % estuvo escolarizado en centros específicos de educación especial, mientras que el resto (84,4 %) estuvo en centros ordinarios, en los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria (47,1 %), Educación Secundaria Obligatoria (18,8 %) y en otras enseñanzas (18,5 %).

Las cifras correspondientes a la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en las Ciudades de Ceuta y Melilla para el curso 2022-2023, según la tipología de la discapacidad, quedan reflejadas en la **tabla E1.3.22**. De la distribución del alumnado que se muestra en la tabla, se observa que las necesidades educativas especiales de la mayoría de estos estudiantes derivaban de una discapacidad intelectual –un 58,1 % en Ceuta y un 40,7 % en Melilla– o de trastornos del espectro autista –un 22,1 % en Ceuta y un 31,5 % en Melilla–.

Para atender al alumnado los centros de las Ciudades Autónomas dispusieron de 13 fisioterapeutas, 42 auxiliares técnico educativos y 2 profesionales diplomados universitarios en enfermería, junto con 278 maestros y maestras especialistas –194 en Pedagogía Terapéutica (PT) y 84 en Audición y Lenguaje (AL)–.

Tabla E1.3.22
Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por tipología y enseñanza en Ceuta y Melilla. Curso 2022-2023

	Ceuta									Melilla								
	Intelectual	TGC ¹	Auditiva	Visual	Motora	TEA ²	TGCL ³	Pluridiscapacidad	Totales	Intelectual	TGC ¹	Auditiva	Visual	Motora	TEA ²	TGCL ³	Pluridiscapacidad	Totales
A. Centros de Educación Especial específica																		
Educación Infantil Educación Básica Obligatoria	22	0	0	0	1	37	0	43	103	26	0	0	0	1	41	0	39	107
Transición a la Vida Adulta	4	0	0	0	0	7	0	1	12	9	0	0	0	0	1	0	2	12
Ciclos Formativos de FP de Grado Básico / OPFEE ⁴	30	5	0	0	0	6	0	5	46	19	1	0	0	0	1	0	4	25
Todos los centros A	56	5	0	0	1	50	0	49	161	54	1	0	0	1	43	0	45	144
B. Centros de Educación Infantil y Primaria																		
Educación Infantil	63	1	2	1	6	59	2	0	134	14	1	4	2	13	85	4	2	125
Educación Primaria	193	7	4	8	12	81	17	6	328	76	3	7	5	28	79	27	10	235
Todos los centros B	256	8	6	9	18	140	19	6	462	90	4	11	7	41	164	31	12	360
C. Institutos de educación secundaria																		
ESO (1.º y 2.º)	97	5	6	2	5	14	8	0	137	55	9	6	2	6	9	0	1	88
ESO (3.º y 4.º)	48	1	4	2	2	9	1	7	74	39	2	4	1	2	6	0	2	56
PMAR (2.º ESO) Diversificación (3.º ESO)	4	0	1	0	0	1	0	0	6	3	0	0	0	0	0	0	0	3
Ciclos Formativos de Grado Básico / OPF ⁵	52	4	4	1	2	4	0	1	68	31	3	1	1	1	9	0	4	50
Ciclos Formativos de FP de Grado Medio	58	3	2	3	3	4	0	3	76	17	0	0	1	1	3	0	0	22
Ciclos Formativos de FP de Grado Superior	12	1	5	0	1	2	0	1	22	11	0	3	1	2	2	0	1	20
Bachillerato	10	0	1	0	1	1	0	0	13	14	1	0	2	2	5	0	0	24
Todos los centros C	277	14	22	8	14	34	9	12	390	167	15	14	8	14	34	0	8	260
Total (A+B+C)	589	27	28	17	33	224	28	67	1.013	311	20	25	15	56	241	31	65	764

1. TGC (Trastornos graves de conducta).

2. TEA (Trastornos del espectro autista).

3. TGCL (Trastornos graves de la comunicación y lenguaje).

4. OPFEE (Otros programas formativos de Educación Especial).

5. OPF (Otros programas formativos).

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



Aulas Abiertas Especializadas para el alumnado con trastorno de espectro autista

En 2016 se crearon las Aulas Abiertas Especializadas⁴⁶¹ 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 albergarlas, con el objeto de lograr los siguientes objetivos:

- 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.

Mediante 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 Universidades⁴⁶² se designaron los siguientes centros participantes:

- El CEIP Lope de Vega y el CEIP Maestro José Acosta de la Ciudad Autónoma de Ceuta.
- El CEIP Pedro de Estopiñán y el CEIP Reyes Católicos de la Ciudad Autónoma de Melilla.

Mediante la Resolución de 21 de junio de 2018 (BOE de 10 de julio de 2018) de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional⁴⁶³ se amplía el número de Aulas Abiertas Especializadas en los siguientes centros:

- El CEIP Ortega y Gasset de la Ciudad Autónoma de Ceuta.
- El CEIP Juan Caro Romero de la Ciudad Autónoma de Melilla.

La Resolución de 13 de julio de 2021 (BOE de 21 de julio de 2021) de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades⁴⁶⁴ amplía el número de Aulas Abiertas Especializadas para el alumnado con trastorno del espectro autista. Los centros designados para su creación son:

- El CEIP Maestro Juan Morejón y el CEIP Federico García Lorca de la Ciudad Autónoma de Ceuta.
- El CC Enrique Soler de la Ciudad Autónoma de Melilla.

Aulas Abiertas Especializadas para el alumnado con necesidades educativas especiales

Mediante la Resolución de 28 de julio de 2021 de la Secretaría de Estado de Educación⁴⁶⁵, se autoriza y se concreta el funcionamiento de aulas abiertas especializadas en centros de educación primaria y secundaria sostenidos con fondos públicos en las ciudades de Ceuta y Melilla.

Las aulas abiertas especializadas en centros de Educación Primaria se destinan al alumnado que precise apoyo extenso o generalizado, asociado a necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad para el que se considere que esta medida es más ventajosa que la escolarización en un centro de educación especial. Las aulas en centros de educación secundaria se destinan al alumnado con las mismas características que en la etapa de primaria y perseguirán que este, al acabar su escolarización en Educación Primaria,

461. <BOE-A-2016-7180 >

462. <BOE-A-2016-7180 >

463. <BOE-A-2018-9625 >

464. <BOE-A-2021-12233 >

465. <BOE-A-2021-14005 >

A

pueda continuar la línea de aprendizaje basada en una mayor normalización e inclusión evitando que sea derivado a un centro de educación especial.

B

Se designaron tres centros en Ceuta (dos de Educación Primaria y uno de educación secundaria) y otros dos en Melilla (uno de Educación Primaria y otro de educación secundaria) para implementarlas:

C

- El CEIP Mare Nostrum, el CEIP Santa Amelia y el IES Siete Colinas de la Ciudad Autónoma de Ceuta.
- El CEIP Anselmo Pardo Alcaide y el IES Virgen de la Victoria de la Ciudad Autónoma de Melilla.

D

Dicha Resolución autoriza, además, el funcionamiento del aula puesta en marcha con carácter experimental en el curso 2019-2020 en el IES Puertas del Campo de la Ciudad Autónoma de Ceuta.

E

Los objetivos de estas aulas, según consta en la citada Resolución, son los siguientes:

F

- Proporcionar una medida extraordinaria de atención a la diversidad para atender al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria mediante su incorporación a unidades especializadas en centros ordinarios, de manera transitoria o prolongada, por precisar de una intervención socioeducativa específica y diferente al aula ordinaria que implica un apoyo extenso y generalizado en todas las áreas del currículo.
- Garantizar al alumnado que presenta estas características la adquisición del mayor grado de los objetivos y las competencias establecidos en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.
- Conseguir que el alumnado con necesidades educativas especiales se integre desde su edad escolar más temprana en un centro de educación ordinaria con los apoyos necesarios.
- Establecer y consolidar normas y hábitos de comportamiento que mejoren el proceso de adaptación del alumnado de estas aulas a un contexto escolar y social normalizado, favoreciendo su integración social al compartir con el resto de alumnos del centro diferentes actividades.
- Hacer consciente a todo el alumnado de que la diversidad forma parte de la vida, haciéndolos más tolerantes y empáticos con sus compañeros.
- Establecer una adecuada coordinación con el equipo docente para ofrecer una respuesta más ajustada a las necesidades específicas de cada alumno y alumna.
- Facilitar la incorporación del alumnado al aula ordinaria de los centros en los que se ubiquen las aulas, cuando sea posible, fomentando procesos de acogida que favorezcan la integración del alumnado en su aula de referencia.

La Resolución de 20 de agosto de 2022 (BOE de 29 de agosto de 2022) de la Secretaría de Estado de Educación⁴⁶⁶, amplía el número de Aulas Abiertas Especializadas para el alumnado con necesidades educativas especiales en centros de Educación Primaria y secundaria y designa los siguientes centros para su creación:

- El CEIP Andrés Manjón en Ceuta.
- El CEIP Real, el IES Juan Antonio Fernández Pérez y el Centro Concertado «La Salle-El Carmen» en 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), de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades⁴⁶⁷, 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.

466. < BOE-A-2022-14200 >

467. < BOE-A-2018-697 >

- 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.
- 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.

Tabla E1.3.23
Alumnado con altas capacidades intelectuales por enseñanza, en Ceuta y Melilla. Curso 2022-2023

	Ceuta	Melilla
Segundo ciclo Educación Infantil	0	0
Educación Primaria	11	14
Educación Secundaria Obligatoria	27	7
Bachillerato	2	2
Formación Profesional de Grado Básico	0	0
Formación Profesional de Grado Medio	1	0
Formación Profesional de Grado Superior	0	0
Total	41	23

Fuente: Estadística de las «Enseñanzas no universitarias. Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo» Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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 8 estudiantes. Durante el curso 2022-2023 se mantiene el número de centros designados.

En total, el alumnado de altas capacidades de las Ciudades Autónomas ascendía a 41 estudiantes en Ceuta y a 23 en Melilla, la mayoría de ellos escolarizados en la educación obligatoria (ver **tabla E1.3.23**).

Programa de cooperación territorial para la orientación, el avance y el enriquecimiento educativo PROA+ Ceuta y Melilla

Es responsabilidad del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en su ámbito de gestión directa en las ciudades de Ceuta y Melilla, dar respuesta a las necesidades de los centros que presenten mayor complejidad educativa con la finalidad de mejorar los resultados escolares de todo su alumnado, especialmente de los más vulnerables, e incrementar el porcentaje de alumnado que permanece en el sistema educativo.

El Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo PROA+ que se plantea con carácter plurianual, 2021-2024, se presenta como mecanismo de ayuda financiera, fortalecimiento institucional y formativo a los centros, para apoyar y reforzar sus actuaciones durante el período 2021-2024 y con el objetivo de mejorar los índices de éxito escolar y garantizar la permanencia del alumnado en aquellos centros sostenidos con fondos públicos de educación infantil, primaria y secundaria, incluyendo la secundaria postobligatoria, que impartan todas las etapas consideradas, o parte de ellas, en los que se concentre un porcentaje elevado de alumnado en clara situación de vulnerabilidad socioeducativa (en un porcentaje mínimo del 30 %). Este programa sustituye al anterior Programa de Apoyo Educativo.

Se entiende por alumnado vulnerable en un sentido amplio aquel que presente alguna de las circunstancias que se describen a continuación: necesidades asistenciales (alimentación, vivienda y suministros básicos, etc.), escolares (clima familiar propicio, brecha digital, material escolar, etc.), necesidades socioeducativas (actividades complementarias, extraescolares, etc.), necesidades educativas especiales, altas capacidades, dificultades específicas de aprendizaje, incorporación tardía en el sistema educativo, dificultades para el apren-

dizaje por necesidades no cubiertas. Todas ellas barreras que condicionan, potencial o efectivamente, las posibilidades de éxito educativo del alumnado. También aquel que se encuentra matriculado en centros rurales y/o insulares, ubicados en zonas deprimidas o con gran dispersión de la población.

Para participar en el programa los centros contarán con la aceptación de un mínimo del 60 % del profesorado del claustro. El destinatario último es el alumnado de segundo ciclo de educación infantil, de educación obligatoria y de enseñanzas de secundaria postobligatoria de dichos centros, con atención a los más vulnerables educativamente.

El programa PROA+ se estructura en torno a cinco líneas estratégicas de actuación sobre las que los centros tienen que focalizar sus actuaciones y actividades palanca en su Plan de mejora. Son las siguientes:

- Asegurar las condiciones mínimas de educabilidad del alumnado.
- Apoyar al alumnado con dificultades para el aprendizaje.
- Desarrollar actitudes positivas en el centro.
- Mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de aquellos aspectos de las competencias básicas con dificultades de aprendizaje.
- Aplicar nuevas formas de organización y gestión del centro orientadas a mejorar el éxito educativo de todo el alumnado, contemplando infraestructuras estratégicas y la mejora de la calidad y estabilidad del profesorado o profesionales que participen en el desarrollo del programa.

La financiación de las actuaciones previstas para el desarrollo del programa PROA+ durante el curso 2022-2023 se efectuó con cargo al crédito de la aplicación presupuestaria 18.50.32UB.484.80 del Presupuesto de gastos del Ministerio de Educación y Formación Profesional por un importe de 483.200,00 euros para el año 2022.

Para el desarrollo de las actuaciones del programa, la cuantía máxima del crédito que podía librarse a cada centro seleccionado sería de quince mil euros (15.000 euros), para dar cobertura a los gastos derivados de las actividades palanca planteadas, así como para los recursos didácticos o material fungible necesarios. Dichas actuaciones se llevaron a cabo dentro del periodo de aplicación establecido, comenzando el 1 de septiembre de 2022 y finalizando el 31 de agosto de 2023.

Los centros seleccionados, incluidos en el Itinerario A, desarrollaron a lo largo del curso 2022-2023 su propuesta inicial de Plan estratégico de mejora para dar respuesta a las necesidades del centro, partiendo de sus resultados escolares, con una perspectiva inclusiva y en el que incluían las líneas estratégicas de los diferentes planes, programas o proyectos en los que el centro participaba, de tal manera que cada centro disponía de un solo Plan. En dicho Plan se especificaron las estrategias a desarrollar a través de los ámbitos de actuaciones y las actividades palanca, partiendo de los principios pedagógicos en los que se sustenta el programa, y que se comprometían a poner en marcha para poder mejorar el bienestar y los aprendizajes, especialmente de su alumnado educativamente vulnerable. Para su elaboración contaron con el apoyo y acompañamiento de la Inspección de Educación y técnicos de apoyo, así como la formación necesaria para los equipos directivos y profesorado del centro. Dichos compromisos se canalizaron a través de un acuerdo con formato contrato-programa.

Programa de Cooperación Territorial de Unidades de Acompañamiento y Orientación en Ceuta y Melilla

El programa de Unidades de Acompañamiento y Orientación que se viene desarrollando desde el curso 2021-2022 está financiado por el programa de recuperación de la Unión Europea – NextGenerationEU⁴⁶⁸ y se sitúa en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia de España⁴⁶⁹, concretamente en la política palanca VII, referida a la Educación y conocimiento, formación continua y desarrollo de capacidades⁴⁷⁰, que incluye el Componente 21: Modernización y digitalización del sistema educativo, incluida la educación temprana de 0 a 3 años⁴⁷¹.

468. < https://next-generation-eu.europa.eu/index_es >

469. < <https://planderecuperacion.gob.es/politicas-y-componentes> >

470. < <https://planderecuperacion.gob.es/politicas-y-componentes/educacion-y-conocimiento-formacion-continua-y-desarrollo-de-capacidades> >

471. < https://planderecuperacion.gob.es/politicas_y_componentes/componente-21-modernizacion-y-digitalizacion-del-sistema-educativo-incluida-la-educacion-temprana >

La función del programa es que las Unidades de Acompañamiento y Orientación (UAO) acompañen las trayectorias educativas del alumnado más vulnerable de una zona o sector para prevenir fracasos y promover su aprendizaje y éxito escolar, en colaboración con otros profesionales de la zona o sector. Los destinatarios son el alumnado más vulnerable en riesgo de repetición y abandono del sistema educativo, y sus familias, de centros de Educación Primaria y secundaria sostenidos con fondos públicos. Estas Unidades se han situado en zonas o sectores escolares, atendiendo a la organización territorial de los centros y teniendo en cuenta la singularidad del alumnado.

Ha supuesto una nueva dinámica de colaboración y trabajo en los centros y con el entorno comunitario. Se plantea: oferta de un ocio saludable alternativo: deporte, ludotecas, así como el refuerzo educativo en colaboración con los centros educativos.

En cuanto al impacto del programa, se destaca la reducción del nivel de absentismo y el riesgo de abandono escolar temprano en algunos casos. Se ha logrado una mejora en la motivación e interés por los estudios y el rendimiento escolar. Asimismo, ha contribuido a mejorar la gestión de situaciones conflictivas y la implicación familiar. Por otro lado, las intervenciones que implican a alumnos con absentismo extremo, apenas han tenido incidencia sobre la mejora de su situación. En algunos casos, la no finalización de ESO, ha podido derivarse al acceso a un ciclo básico de FP.

En el curso 2022-2023, se crearon seis Unidades en cada una de las Ciudades Autónomas con una financiación de 600.000,00 euros. En Ceuta se atendieron a 88 estudiantes de 16 centros con un éxito de intervención del 71,0 % y una permanencia en el sistema educativo del 83,5 %. En Melilla, se atendieron a 91 alumnos y alumnas de 23 centros; el éxito en la intervención fue del 87,9 % y la permanencia en el sistema educativo fue del 96,7 %.

Ayudas y subvenciones

Ayudas de libros, comedor y transporte escolar

Con el objeto de compensar las situaciones socioeconómicas 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, pudo optar a las ayudas destinadas a la adquisición de libros y material didáctico e informático y a sufragar el servicio de comedor y el transporte escolar que se convocan anualmente.

En el curso 2022-2023, las ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico e informático para alumnado matriculado en centros docentes españoles en el exterior, en el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia y en centros sostenidos con fondos públicos de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, se convocaron por Resolución de 24 de mayo de 2022 (BOE de 24 de mayo de 2022) de la Secretaría de Estado de Educación⁴⁷². El importe de las ayudas para ambas ciudades asciende a un millón doscientos ochenta y ocho mil cuatrocientos cincuenta y cinco euros (1.288.455,00 euros).

Las ayudas para sufragar el servicio de comedor y de transporte escolar para el alumnado matriculado en centros docentes no universitarios de Ceuta y Melilla en el curso 2022-2023, se convocaron mediante la Resolución de 6 de junio de 2022 (BOE de 14 de junio de 2022) de la Secretaría de Estado de Educación⁴⁷³, modificada por Resolución de 11 de octubre de 2022 (BOE de 12 de octubre de 2022)⁴⁷⁴.

Se concedieron un total de 1.380 ayudas destinadas a sufragar el servicio de comedor escolar en ambas Ciudades para el alumnado en desventaja social (situación de acogimiento, víctimas de violencia de género, víctimas del terrorismo o situación de desventaja socioeconómica). En Ceuta, las ayudas de comedor escolar contaron con un presupuesto de 651.000,00 euros para 930 ayudas concedidas. En Melilla, se concedieron 450 ayudas por un total de 413.437,50 euros. El importe individual de las ayudas ascendió a 700 euros en Ceuta y a 918,75 euros en Melilla.

Las ayudas para la financiación del servicio de transporte están destinadas al alumnado de centros públicos que presenta necesidades educativas especiales. Su cuantía total ascendió a 366.067,00 euros y se con-

472. < BOE-B-2022-16662 >

473. < BOE-B-2022-19111 >

474. < BOE-B-2022-31238 >

A

cedieron 138 ayudas para el transporte adaptado y 90 para alumnado que no requiere transporte adaptado. La distribución fue la siguiente:

B

– Para el alumnado con dictamen de necesidades educativas especiales que requiere transporte adaptado, se concedieron 89 ayudas en Ceuta (presupuesto total de 170.784,48 euros) y 49 ayudas para el alumnado de Melilla (presupuesto total de 22.480,59 euros).

C

– Para el alumnado con dictamen de necesidades educativas especiales pero que no requieren transporte adaptado, se concedieron 46 ayudas en Ceuta y 44 en Melilla (las cuantías totales fueron 77.231,83 euros y 46.521,55 euros, respectivamente).

D

E

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

F

Mediante Resolución de 10 de octubre de 2022 (BOE de 19 de octubre de 2022) de la Secretaría General de Formación Profesional⁴⁷⁵, se convocaron subvenciones, en régimen de concurrencia competitiva, a organizaciones sindicales y asociaciones privadas sin fines de lucro, 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 las ciudades de Ceuta y Melilla para el ejercicio 2022 (cuya ejecución debía finalizar antes de diciembre de 2023).

El importe máximo de estas subvenciones ascendía a 1.300.000,00 euros. Los proyectos seleccionados junto con sus cuantías y el importe total, se muestran en la **tabla E1.3.24**.

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

La Secretaría de Estado de Educación, mediante la Resolución de 29 de abril de 2022⁴⁷⁶ (BOE de 18 de mayo de 2022), 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 2022-2023.

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 solicitó 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 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. El importe máximo de subvención por entidad es de 20.000 euros. Resultaron subvencionados ocho proyectos con las cantidades y ámbito de actuación que se indican en la **tabla E1.3.25**.

475. < BOE-B-2022-32080 >

476. < BOE-B-2022-15577 >

Tabla E1.3.24
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 2022-2023

	Entidad	Programa formativo en	Importe (euros)
Ceuta	Cruz Roja Española	Auxiliar de limpieza en edificios y locales	65.000,00
Ceuta	Cruz Roja Española	Auxiliar de información	65.000,00
Ceuta	Cruz Roja Española	Auxiliar de albañilería de fábricas y cubiertas	52.000,00
Ceuta	Cruz Roja Española	Auxiliar de comercio y almacén	39.000,00
Ceuta	Unión General de Trabajadores	Estética corporal y facial	39.000,00
Ceuta	Unión General de Trabajadores	Auxiliar de peluquería	39.000,00
Ceuta	Unión General de Trabajadores	Administración y Atención al cliente	39.000,00
Ceuta	Unión General de Trabajadores	Corte y Confección	39.000,00
Ceuta	CC, OO.	Operaciones básicas de pastelería	65.000,00
Ceuta	CC. OO.	Operaciones básicas de cocina	39.000,00
Ceuta	CC. OO.	Operaciones básicas de restaurante bar	39.000,00
Ceuta	Docentes por la Igualdad	Actividades auxiliares de comercio	39.000,00
Ceuta	Docentes por la Igualdad	Operaciones de grabación y tratamiento de datos y documentos	52.000,00
Ceuta	Docentes por la Igualdad	Operaciones auxiliares de servicios administrativos y generales	39.000,00
Melilla	Cruz Roja Española	Auxiliar de comercio y almacén	39.000,00
Melilla	Cruz Roja Española	Auxiliar de oficina y digitalización	39.000,00
Melilla	Cruz Roja Española	Auxiliar de peluquería	52.000,00
Melilla	Fundación Diagrama Intervención Psicosocial	Artes gráficas e informática	65.000,00
Melilla	Fundación Diagrama Intervención Psicosocial	Operaciones básicas de cafeterías, bares y restaurantes	65.000,00
Melilla	Asociación Milver	Asistente de tratamientos capilares	39.000,00
Melilla	Asociación Milver	Ayudante de corte y confección	65.000,00
Melilla	Asociación Evolutio	Auxiliar de cocina, colectividades y catering	52.000,00
Melilla	Asociación Evolutio	Auxiliar de reforma y mantenimiento de edificios	52.000,00
Melilla	Unión General de Trabajadores	Auxiliar de mantenimiento de viviendas	52.000,00
Melilla	Unión General de Trabajadores	Auxiliar de informática y comunicaciones	52.000,00
Melilla	Asociación Melilla Integra	Auxiliar de mecánica	52.000,00
Total			1.274.000,00

Fuente: Subdirección General de Centros y Programas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla E1.3.25
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 2022-2023

Entidad	Título del proyecto	Importe (euros)
Centro Unesco De La Ciudad Autónoma De Melilla	Atención educativa complementaria a menores acogidas en Centro Divina Infantita	5.241,57
Fundación Cruz Blanca	Educación en valores e interculturalidad en el ocio y tiempo libre para niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Ceuta.	7.656,94
Cruz Roja Española	Servicio de atención educativa domiciliaria	14.083,42
Cruz Roja Ceuta	Servicio de apoyo educativo a la infancia hospitalizada	15.587,04
Movimiento por la paz el desarme y la libertad	Escuelas de familias, talleres de refuerzo escolar y teatro (CEIP Mediterráneo).	9.415,12
Fundación Marcelino Champagnat	Acompañamiento hacia la inclusión educativa de menores en situación de vulnerabilidad social de Melilla	9.793,81
Asociación Evolutio	Transición a la vida adulta	9.155,71
Centro Asistencial de Melilla	Compensación educativa para menores a través de la enseñanza y perfeccionamiento de la lengua castellana.	9.066,39
Total		80.000,00

Fuente: Subdirección General de Centros y Programas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Actuaciones en relación con las entidades locales

El Ministerio de Educación y Formación Profesional formalizó durante el curso 2022-2023 los siguientes convenios 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:

- Sendos convenios formalizados entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y Ceuta y Melilla, para la creación y funcionamiento de escuelas infantiles dependientes de los Gobiernos de las Ciudades Autónomas.
- Por Resolución de 12 de septiembre de 2023 (BOE de 18 de septiembre de 2023) de la Secretaría General Técnica⁴⁷⁷, por la que se publica el Convenio con la Ciudad de Ceuta, por el que se canaliza la subvención nominativa prevista en los Presupuestos Generales del Estado para el año 2023, destinada al funcionamiento de escuelas infantiles dependientes del Gobierno de la Ciudad de Ceuta.
- Por Resolución de 28 de agosto de 2023 (BOE de 1 de septiembre de 2023) de la Secretaría General Técnica⁴⁷⁸, por la que se publica el Convenio con la Ciudad de Melilla, por el que se canaliza la subvención nominativa prevista en los Presupuestos Generales del Estado para el año 2023, destinada al funcionamiento de escuelas infantiles dependientes del Gobierno de la Ciudad de Melilla.
- El importe transferido a cada Consejería ascendió a 615.750 euros.
- 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. Estos convenios tenían como objeto:

477. < BOE-A-2023-19627 >

478. < BOE-A-2023-18900 >

- 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.

Por Resolución de 1 de agosto de 2022 (9 de agosto de 2022) de la Secretaría General Técnica⁴⁷⁹, se publicó el Convenio con la Ciudad de Ceuta, para el desarrollo de diversos programas de interés mutuo centrados en acciones de compensación educativa y de formación de personas jóvenes y adultas desfavorecidas en 2022-2023. En la ejecución de este convenio se desarrollaron una serie de actuaciones dentro de un «Programa de actividades» y un «Programa de formación» dirigidos al alumnado que requería una atención educativa diferente a la ordinaria. El importe total supuso una cantidad de 805.750,42 euros.

Por Resolución de 27 de junio de 2022 (BOE de 5 de julio de 2022), de la Secretaría General Técnica,⁴⁸⁰ se publicó el Convenio con la Ciudad de Melilla, para el desarrollo de programas de interés mutuo centrados en acciones de compensación educativa y de formación de personas jóvenes y adultas desfavorecidas en 2022-2023. El importe total supuso una cantidad de 813.667,08 €.

- Convenio con la Ciudad 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 de esta ciudad.

Por Resolución de 27 de septiembre de 2022 (BOE de 6 de octubre de 2022) de la Secretaría General Técnica⁴⁸¹, se publicó el Convenio con la Ciudad 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 2022-2026.

Su objeto es la realización de actividades complementarias a las enseñanzas regladas, proporcionando experiencias de aprendizaje de la lengua castellana que permitan la adquisición de un nivel de competencia lingüística tanto para comunicarse como para participar en los procesos ordinarios de enseñanza y aprendizaje.

Convenio con la Ciudad de Melilla, para el apoyo técnico en educación infantil en centros docentes sostenidos con fondos públicos de esta ciudad.

Por Resolución de 1 de agosto de 2022 (BOE de 8 de agosto de 2022) de la Secretaría General Técnica⁴⁸², se publicó el Convenio con la Ciudad de Melilla, para el apoyo técnico en educación infantil en centros docentes sostenidos con fondos públicos durante el curso escolar 2022-2023.

Se llevó a cabo mediante la contratación mínima de 75 Técnicos y Técnicas Superiores en Educación Infantil, que realizaron las funciones que les son propias desde su contratación hasta la finalización del curso 2022-2023, con veinte horas semanales de trabajo.

Actuaciones en relación al 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 en un porcentaje que ha ido aumentando progresivamente los últimos cursos. Se considera interesante la incorporación de 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*, desde el curso 2016-2017 se implantó el programa bilingüe español-inglés.

479. < BOE-A-2022-13449 >

480. < BOE-A-2022-11121 >

481. < BOE-A-2022-16323 >

482. < BOE-A-2022-13359 >

Con el fin de facilitar el aprendizaje de las lenguas extranjeras, se promueve la formación de 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 en Educación Infantil y primer curso de Primaria en centros sostenidos con fondos públicos seleccionados según la Resolución de 18 de julio de 2016⁴⁸³ que se amplió en la Resolución 8 de mayo de 2017⁴⁸⁴. Los colegios de Ceuta que imparten sus enseñanzas en la modalidad bilingüe son 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 tienen programa 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 apoyo a estos centros destacándose:

- El plan de formación y orientaciones didácticas para el profesorado de los centros del programa.
- La incorporación de auxiliares de conversación de lengua inglesa.
- La posibilidad de que el alumnado del centro pueda 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.

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.
- 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 se incluyen las disciplinas de *Phonics*, que desarrolla una base fonológica sobre la que ir construyendo una competencia comunicativa en inglés, y de *Literacy*, que 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.

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 el alumnado sea capaz 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.

Los centros de Educación Infantil y Primaria que se acogen a este convenio son: el CEIP Federico García Lorca y el CEIP Andrés Majón en Ceuta; y el CEIP Pintor Eduardo Morillas, en Melilla. Y de Educación Secundaria: el IES Clara Campoamor de Ceuta y el IES Enrique Nieto de Melilla.

Escuelas Oficiales de Idiomas

Tanto en la Ciudad Autónoma de Ceuta como en la de Melilla hay una Escuela Oficial de Idiomas. En ellas se imparten estudios oficiales que permiten adquirir o mejorar las competencias en lenguas extranjeras, y se convocan anualmente pruebas de acceso libre que permiten obtener un certificado del nivel de competencia. Las enseñanzas de idiomas se imparten en modalidad presencial, y en el caso de Inglés también en modalidad a distancia.

483. < BOE-A-2016-7597 >

484. < BOE-A-2017-6219 >

El número de alumnos matriculados y la oferta formativa ha sido para el curso 2022-2023:

- Ceuta: 1.100 matrículas oficiales y 71 matrículas de acceso libre a las pruebas de certificación. Se ofrecen enseñanzas de Alemán, Francés, Árabe, Inglés, Inglés a distancia y Español como lengua extranjera, en nivel básico (A1) e intermedio (B1 y B2). Inglés, Inglés a distancia y Francés también se oferta para el nivel avanzado (C1).
- Melilla: 1.170 matrículas oficiales y 176 matrículas de acceso libre a las pruebas de certificación. Se ofrecen enseñanzas de Alemán, Francés, Árabe, Inglés e Inglés a distancia en nivel básico (A1) e intermedio (B1 y B2). Inglés también se oferta para el nivel avanzado (C1).

Actuaciones en los centros educativos

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 Prácticum 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 profesorado tutor 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 octubre⁴⁸⁵.

Las diferentes órdenes de delegación de competencias habidas en el curso objeto del INFORME (Orden EFP/1422/2018, de 27 de diciembre; Orden EFP/111/2020, de 4 de febrero y Orden EFP/43/2021, de 21 de enero) han permitido la suscripción de los siguientes convenios con Universidades a lo largo del curso escolar 2022-2023, para la realización del Prácticum de los títulos de Grado de Maestro en Educación Infantil, Grado de Maestro en Educación Primaria, del Máster universitario en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, así como de alumnos y alumnas de esta Universidad que cursen la formación equivalente a la Formación Pedagógica y Didáctica para Profesores Técnicos de Formación Profesional en los centros educativos dependientes de las Direcciones Provinciales. Estos convenios fueron suscritos por los titulares de las Direcciones Provinciales de Educación con esas universidades, previa autorización por parte de la Dirección General de Planificación y Gestión Educativa.

Dirección de centros docentes públicos

En el curso 2022-2023 en aplicación de lo dispuesto en la Orden EFP/376/2021, de 21 de abril, por la que se regula el procedimiento para la selección, nombramiento, cese, renovación y evaluación de directoras y directores en los centros docentes públicos no universitarios de Ceuta y Melilla, se publican dos resoluciones.

Por Resolución de 2 de diciembre de 2022 (BOE de 8 de diciembre de 2022) de la Secretaría de Estado de Educación⁴⁸⁶, se convocó procedimiento de renovación de directores y directoras en los centros docentes públicos no universitarios en las ciudades de Ceuta y Melilla. En el anexo I de Resolución de 2 de diciembre de 2022, se publicaba el listado de los siete centros educativos de Ceuta y de los dos de Melilla, en los que a la finalización del curso 2022-2023 se produciría la vacante del cargo de director o directora con derecho a renovación.

Asimismo, por Resolución de 7 de febrero de 2023 (BOE del 10 de febrero de 2023) de la Secretaría de Estado de Educación⁴⁸⁷, se convocó concurso para la selección y nombramiento de directores en los centros docentes públicos no universitarios en las ciudades de Ceuta y Melilla para el curso 2023-2024. En el anexo III de la Resolución de 7 de febrero de 2023, se publicaba el listado de centros docentes en los que a la finalización del curso 2022-2023 se produciría la vacante del cargo de Director o Directora, concretamente en siete centros de Ceuta y trece de Melilla.

485. < BOE-A-2017-12355 >

486. < BOE-A-2022-20724 >

487. < BOE-A-2023-3532 >

Actuaciones en centros privados con enseñanzas concertadas

La Orden EFP/776/2022, de 28 de julio, por la que se resuelven los expedientes de modificación de los conciertos educativos de Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Ciclos Formativos de Grado Básico, a partir del curso 2022-2023, de los centros docentes privados de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, incrementó en media unidad de pedagogía terapéutica en los centros Beatriz Silva, La Inmaculada y Severo Ochoa de Ceuta y media unidad de pedagogía terapéutica en los centros Enrique Soler y La Salle-El Carmen de Melilla. 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 E1.3.26**.

Tabla E1.3.26
Unidades concertadas y profesorado de apoyo en centros privados, por nivel educativo, en Ceuta y en Melilla. Curso 2022-2023

	Educación Infantil (2.º ciclo)				Educación Primaria				Educación Secundaria Obligatoria				Ciclos Formativos de FP de Grado Básico
	Unidades	Profesores de apoyo			Unidades	Profesores de apoyo			Unidades	Profesores de apoyo			Unidades
		PT ¹	AL ²	AE ³		PT ¹	AL ²	AE ³		PT ¹	AL ²	AE ³	
Ceuta	30	0,0	2,5	2,5	60	7,0	6,5	5,5	40	2,5	1,0	5,5	2
Melilla	24	1,5	1,5	0,0	48	6,0	5,0	10,0	16	0,5	0,0	3,0	0
Total	54	1,5	4,0	2,5	108	13,0	11,5	15,5	56	3,0	1,0	8,5	2

1. PT (Pedagogía terapéutica).

2. AL (Audición y lenguaje).

3. AE (Apoyo educativo).

Fuente: Subdirección General de Centros y Programas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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 2022-2023, fueron los establecidos en el anexo V de la Ley 31/2022 de 23 de diciembre⁴⁸⁸, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2023. Los módulos de la enseñanza concertada se incrementaron en el Proyecto de Presupuestos Generales del Estado para el año 2023 en un 2,5 % y, posteriormente, un 1,0 % más. Estos datos quedan reflejados en la **tabla E1.3.27**.

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 junio⁴⁸⁹, por la que se crea el Foro de la Educación en la Ciudad Autónoma de Ceuta y Orden EDU/1500/2009, de 4 de junio⁴⁹⁰, 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. Las citadas órdenes definen los Foros como órganos colegiados consultivos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para el asesoramiento sobre situaciones referidas al aprendizaje escolar y propuesta de medidas que ayuden a mejorar los resultados escolares en las ciudades citadas.

Asimismo, fijan cuáles son sus funciones: actuar como órgano de asesoramiento, análisis y difusión de información periódica; promover la mejora de la equidad y la calidad de la enseñanza; recoger y analizar información sobre medidas y actuaciones puestas en marcha desde las diferentes instancias, públicas y privadas, para mejorar la gestión educativa; difundir las buenas prácticas educativas en relación con la atención a la diversidad, la integración y el éxito escolar, la inmigración, el maltrato infantil y la igualdad de género; promover la colaboración entre todas las instituciones implicadas en materia de distribución de alumnado a efectos de escolarización; formular propuestas relacionadas con la calidad de la enseñanza y para mejorar la convivencia en los centros educativos; y elaborar informes periódicos sobre la evolución de la situación educativa.

488. < BOE-A-2022-22128 >

489. < BOE-A-2009-9624 >

490. < BOE-A-2009-9625 >

Tabla E1.3.27^{1,2}

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 2023

A
B
C
D
E
F

Unidades: euros

Educación Infantil. Relación docente/unidad 1,17:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	39.642,81
	Gastos variables	4.403,83
	Otros gastos ⁵	7.756,69
	Importe total anual	51.803,33
Educación Primaria. Relación docente/unidad 1,17:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	39.642,81
	Gastos variables	4.403,83
	Otros gastos ⁵	7.756,69
	Importe total anual	51.803,33
Educación Secundaria Obligatoria. Primer y segundo cursos ³ . Relación docente/unidad: 1,49:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	50.660,62
	Gastos variables	5.180,74
	Otros gastos ⁵	10.083,73
	Importe total anual	65.925,09
Educación Secundaria Obligatoria. Primer y segundo cursos ⁴ . Relación docente/unidad: 1,49:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	57.151,47
	Gastos variables	8.959,83
	Otros gastos ⁵	10.083,73
	Importe total anual	76.195,03
Educación Secundaria Obligatoria. Tercer y cuarto cursos. Relación docente/unidad: 1,65:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	63.288,53
	Gastos variables	9.921,94
	Otros gastos ⁵	11.129,79
	Importe total anual	84.340,27
Formación Profesional Básica. Primer y segundo cursos. Relación docente/unidad: 1,20:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	57.862,33
	Gastos variables	9.921,94
	Otros gastos ⁵	11.129,79
	Importe total anual	78.914,06

1. Módulos:

Los salarios del personal docente, incluidas las cotizaciones por cuota patronal a la Seguridad Social que correspondan a las titularidades de los centros.

Otros gastos: cantidades asignadas que comprenderán las de personal de administración y servicios, las ordinarias de mantenimiento, conservación y funcionamiento, así como las cantidades que correspondan a la reposición de inversiones reales. Asimismo, podrán considerarse las derivadas del ejercicio de la función directiva no docente. En ningún caso, se computarán intereses del capital propio. Las citadas cantidades se fijarán con criterios análogos a los aplicados a los centros públicos.

Gastos variables: comprende las cantidades pertinentes para atender el pago de los conceptos de antigüedad del personal docente de los centros privados concertados y consiguiente repercusión en las cuotas de la Seguridad Social; pago de las sustituciones del profesorado y los derivados del ejercicio de la función directiva docente; pago de las obligaciones derivadas del ejercicio de las garantías reconocidas a los representantes legales de los trabajadores y trabajadoras según lo establecido en el artículo 68 del Estatuto de los Trabajadores. Tales cantidades se recogerán en un fondo general que se distribuirá de forma individualizada entre el personal docente de los centros privados concertados, de acuerdo con las circunstancias que concurran en cada docente y aplicando criterios análogos a los fijados para el profesorado de los centros públicos.

- 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.
- A los maestros que imparten 1.º y 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria se les abonó en el año 2023 la misma cuantía que la que se estableció para los maestros y maestras de los mismos cursos en los centros públicos.
- A los licenciados y licenciadas que impartan 1.º y 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria se les aplicó este módulo.
- Para las unidades concertadas en las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional Básica, este módulo se incrementó en 1.358,38 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.

Fuente: Subdirección General de Centros y Programas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A

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.

B

El Foro de la Educación de Ceuta, en el periodo correspondiente a este INFORME, se reunió en cuatro ocasiones:

C

- Sesión ordinaria del 13 de octubre de 2022 para la aprobación de la memoria del curso 2021-2022; la constitución de los grupos de trabajo para el curso 2022-2023 y el establecimiento del calendario de reuniones de los grupos de trabajo.

D

- Sesión ordinaria del 23 de febrero de 2023 para la creación de la página web del Foro de la Educación; el seguimiento de los grupos de trabajo y el informe sobre el estado de la educación en Ceuta.

E

- Sesión ordinaria del 12 de abril de 2023 para el estudio de la propuesta del calendario escolar del curso académico 2023-2024; el estudio de la propuesta de conversión del Foro de la Educación en Consejo Escolar de la Ciudad de Ceuta y la visibilización de buenas prácticas educativas.

F

- Sesión ordinaria del 6 de junio de 2023 para las conclusiones de los grupos de trabajo sobre «Inmersión Lingüística», «El proceso de transición de enseñanza primaria a secundaria» y «Digitalización de centros y la brecha digital».

Resultados de las evaluaciones de diagnóstico

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOMLOE), en su Título VI, introduce modificaciones en las Evaluaciones de diagnóstico que se han desarrollado en «La evaluación del sistema educativo», en el epígrafe D3 del presente INFORME.

Según el calendario de implantación de la LOMLOE, las evaluaciones de diagnóstico comenzarán a aplicarse en el curso escolar en el que se implanten los cursos 4.º de Educación Primaria y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria.

E1.4 La educación en el exterior⁴⁹¹

La acción en materia educativa del 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)⁴⁹², 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)⁴⁹³, 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 en el exterior, se establece una red de atención educativa 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 de otros Estados, Escuelas Europeas, agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, centros de convenio, secciones bilingües de español en Europa Central y Oriental y China, *International Spanish Academies* en América del 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.

Las consejerías de educación de las embajadas de España tienen como principal cometido promover, dirigir y gestionar las acciones antes mencionadas, así como todas las actuaciones derivadas de lo establecido en las normas citadas.

491. < <http://www.educacionyfp.gob.es/mc/accion-exterior/inicio.html> >

492. < BOE-A-1993-20613 >

493. < BOE-A-2002-21183 >

Además de esta red de atención educativa en el exterior asociada al Ministerio de Educación y Formación Profesional, adscrito al Ministerio de Asuntos Exteriores se encuentra el Instituto Cervantes, que promueve universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuye a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior.

Centros docentes de titularidad del Estado español

En la actualidad existen 18 centros de titularidad del Estado español 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 con 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 alumnado 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 el que el alumnado de Bachillerato puede optar por el programa de doble titulación hispano-francés 'Bachibac' y así obtener el título español de Bachiller y el francés de *Baccalauréat* al finalizar los estudios de Bachillerato.
- 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 su cultura y de la española desde una perspectiva intercultural que propicia una mayor integración. Los proyectos educativos de los centros adoptan este enfoque, favoreciendo así el desarrollo de la competencia ciudadana de los alumnos y alumnas para que puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica de ambos países.
- 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 y alumnas 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.

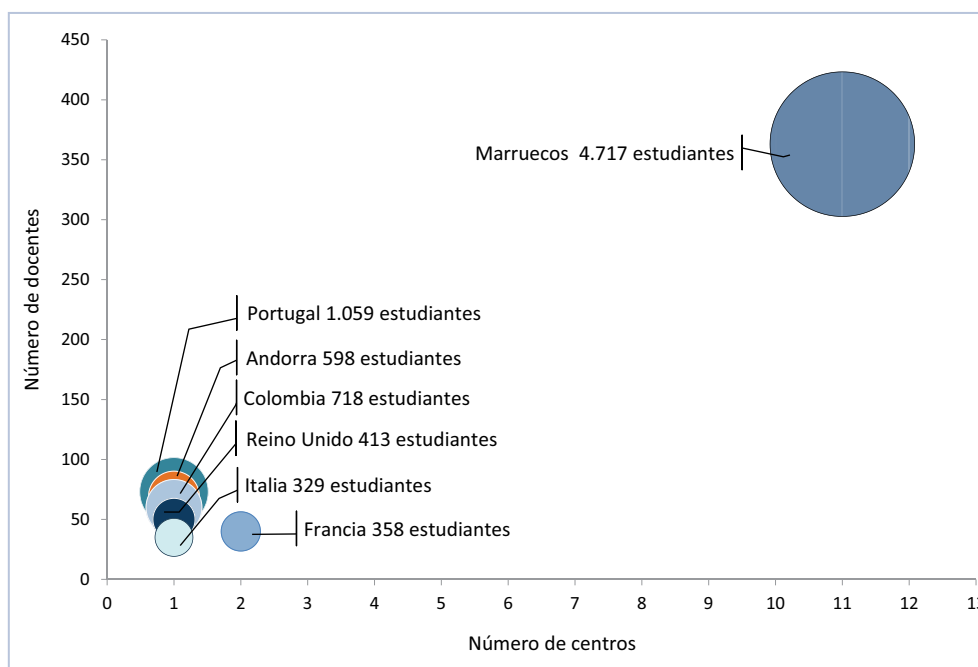
Durante el curso 2022-2023, los 18 centros educativos de titularidad del Estado español contaban con un total de 690 profesores para atender a 8.192 alumnos y alumnas. El detalle de esta red –en relación con el número de centros, profesorado y alumnado, en cada país donde radican– puede verse en la **figura E1.4.1**. De los siete países donde están situados este tipo de centros destaca el área de influencia territorial de la Consejería de Marruecos que, con 11 centros y 363 profesores, atendió a 4.717 estudiantes.

En estos centros, al ser de titularidad del Estado español, se realizan las evaluaciones de diagnóstico de las competencias adquiridas por el alumnado, reguladas actualmente en los artículos 21 y 29 de la LOMLOE, pero no se realizaron en el curso 2022-2023 como consecuencia del nuevo marco legislativo ya explicado en el apartado «D3.1 La evaluación del sistema educativo» de este INFORME.



Figura E1.4.1

Centros docentes en el exterior de titularidad del Estado español. Número de centros, docentes y estudiantes. Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de la Acción Educativa Exterior». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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.

Estos centros tienen las siguientes características generales:

- 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 2022 el Estado español participó en dos centros: en el colegio hispanobrasileño Miguel de Cervantes de São Paulo (Brasil) y en el colegio Parque de España de Rosario (Argentina). En el centro brasileño trabajan 177 docentes (14 de ellos proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional) y atendieron a 1.726 estudiantes, y en el argentino 41 docentes (siendo 4 los facilitados por el Ministerio) se ocuparon de 284 alumnos y alumnas. 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)⁴⁹⁴, modificada por la Orden ECI/1044/2008, de 4 de abril (BOE de 16 de abril de 2008)⁴⁹⁵, en el caso de São Paulo y de 28 de noviembre de 1996 (BOE de 11 de diciembre de 1996)⁴⁹⁶ en el de Rosario.

494. < BOE-A-2001-16754 >

495. < BOE-A-2008-6780 >

496. < BOE-A-1996-27790 >

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 dentro del propio sistema de educación reglada no universitaria de otros países. Se trata de un contexto de enseñanza en español en el marco de centros con altos resultados académicos en el que España ofrece una experiencia educativa intercultural. En el curso 2022-2023 existían 29 secciones españolas ubicadas en cinco países.

El alumnado de las secciones españolas cursa el currículo del país en la lengua propia, que se completa con enseñanzas en español de la lengua y literatura españolas, así como de la geografía y la 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 puede solicitar también la titulación española de acuerdo a la nueva Resolución de la Secretaría de Estado de Educación de 12 de octubre de 2022, por la que se dictan instrucciones para la expedición de títulos académicos españoles correspondientes a las enseñanzas reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, al alumnado de secciones españolas en centros de otros Estados o de organismos internacionales y en las Instrucciones operativas de la UAEE de 21 de febrero de 2023 para las secciones dependientes de las consejerías de Educación en Alemania, Estados Unidos (UNIS), Italia y Bélgica (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 está integrado por funcionarias y funcionarios docentes del estado español en adscripción temporal en el exterior en comisión de servicios, en algunos casos por funcionarias o funcionarios interinos y por profesorado del propio país.

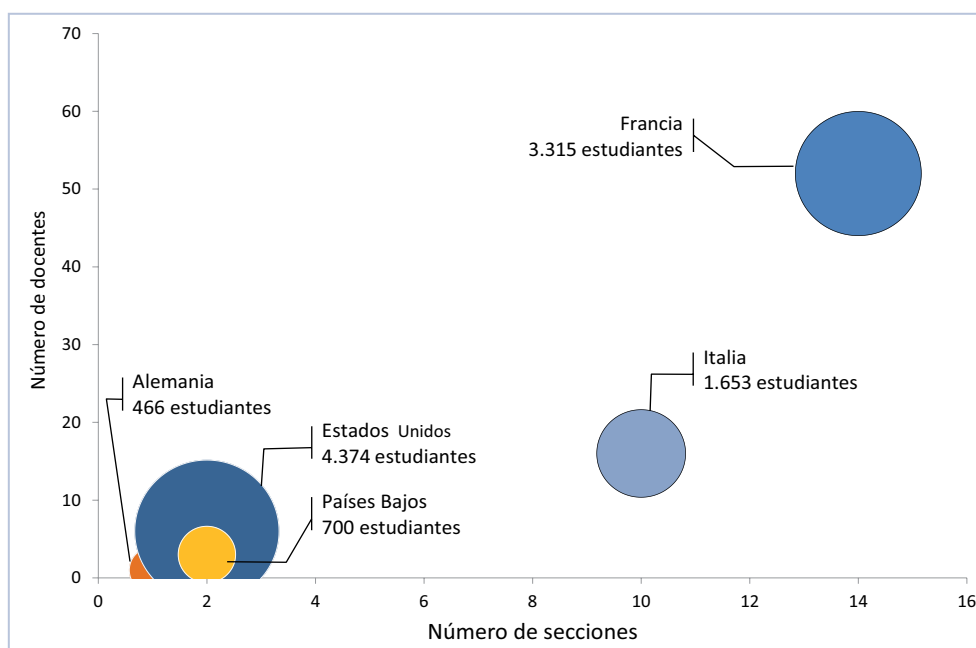
El Estado español tiene establecidas secciones españolas en centros escolares de Alemania, Estados Unidos, Francia, Italia y Países Bajos:

- 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 2 secciones españolas con 9 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 8 centros integrados en el Programa de Estudios Internacionales (PEI) del Distrito Escolar Público de Miami-Dade, en el Estado de Florida. El alumnado de esta última sección puede 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 14 secciones (Brest, Burdeos, Estrasburgo, Ferney-Voltaire, Grenoble, Lille, 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 32 centros. Los estudiantes que finalizan estas enseñanzas obtienen el título francés de *Baccalauréat* en la modalidad de internacional 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 10 secciones ubicadas en centros de educación secundaria de Cagliari, Ivrea, Maglie, Milán, Palermo, Potenza⁴⁹⁷, Roma, Sassari y Turín (que cuenta con dos secciones).
- En los Países Bajos hay 2 secciones españolas dependientes de la Consejería de Educación de Benelux. Están ubicadas en el centro de secundaria Het Amsterdams Lyceum de Ámsterdam y en el Het Visser't Hooft Lyceum, con 2 sedes, una en Leiden y otra en Leiderdorp.

Los datos correspondientes a las secciones españolas en centros de titularidad de otros Estados durante el curso 2022-2023 se representan en la **figura E1.4.2**.

497. Potenza tiene un estatus específico derivado de una adenda al memorando, firmado entre ambos países que se prevé que finalice en el curso escolar 2023-2024.

Figura E1.4.2
Secciones españolas en centros docentes de titularidad de otros estados. Número de centros, docentes y estudiantes.
Curso 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de la Acción Educativa Exterior». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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 estudiantes que son, preferentemente, los hijos e hijas de los funcionarios y funcionarias de las instituciones europeas. La enseñanza de la lengua materna del alumnado constituye un aspecto prioritario.

Las Escuelas Europeas constituyen un organismo intergubernamental que se gestiona de manera conjunta por los 27 Estados miembros de la Unión Europea. Se crearon 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)⁴⁹⁸. Un nuevo texto revisado del Estatuto se firmó en Luxemburgo el 17 de junio de 1994 (DOCE L-212/15)⁴⁹⁹. En la actualidad existen 13 Escuelas Europeas ubicadas en seis Estados miembros. La enseñanza del español 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.

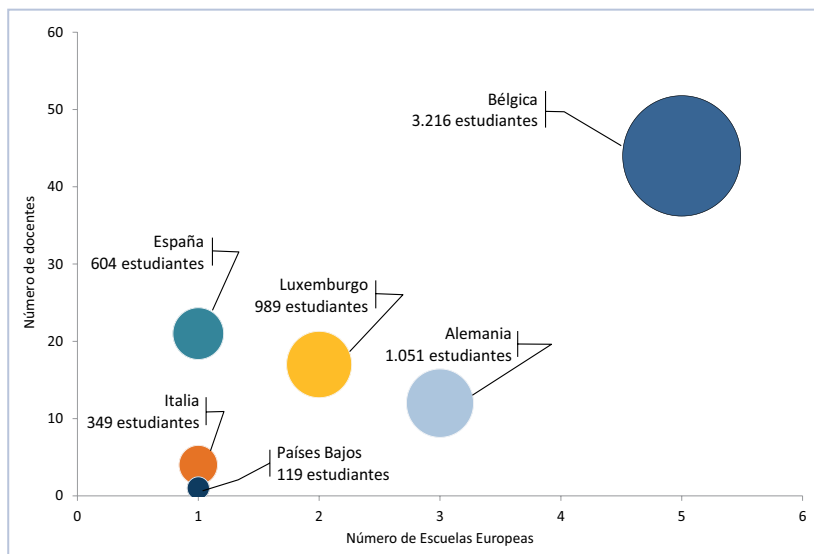
Al finalizar la educación secundaria se obtiene el título de Bachillerato Europeo, que goza del mismo estatus que los títulos y pruebas nacionales oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea.

El alumnado se distribuye por secciones lingüísticas según su lengua materna. En aquellos casos en los que el número de alumnos y alumnas de la misma lengua materna no alcance el mínimo exigido para abrir una determinada sección, los estudiantes se pueden inscribir en una de las secciones lingüísticas correspondien-

498. < BOE-A-1986-33754 >

499. < <http://bit.ly/2e4fEWJ> >

Figura E1.4.3^{1,2}
Número de Escuelas Europeas, docentes y estudiantes. Curso 2022-2023



1. Incluye alumnado de secciones españolas y de español como lengua extranjera.
2. Los docentes contratados localmente por las escuelas no están contabilizados.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de la Acción Educativa Exterior». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Frankfurt, Luxemburgo I y Múnich. En las secciones españolas en Frankfurt y en Múnich se imparten las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. 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, Karlsruhe y Varese– o solo existe para algunos ciclos, para el alumnado español se imparte la materia de español como lengua materna y español como lengua extranjera.

En el curso 2022-2023 existían 13 Escuelas Europeas ubicadas en 6 países miembros y la enseñanza del español estaba presente en todas ellas. Los datos totales de alumnado y profesorado se muestran en la **figura E1.4.3**.

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)⁵⁰⁰ y la Orden EDU/3122/2010 de 23 de noviembre (BOE de 3 de diciembre de 2010)⁵⁰¹, que regula sus enseñanzas.

El objetivo prioritario de este programa es el mantenimiento de los vínculos de la ciudadanía española residente en el exterior con su lengua y cultura de origen, desde el convencimiento del valor que ello aporta, para el enriquecimiento personal de estos ciudadanos y ciudadanas y para la difusión del acervo cultural español en sus países de residencia.

Las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas imparten enseñanzas complementarias en horario extraescolar y se dirigen al alumnado español de entre 7 y 18 años. Se organizan en «aulas», distribuidas en diferentes centros educativos del país en que se ubican. Las enseñanzas se estructuran en 5 niveles (del A1 al C1 del Marco Común Europeo de Referencia), comprendiendo un total de 10 años. Se imparten 3 horas semanales, mitad presencial y mitad en línea. Al completar estas enseñanzas se obtiene el Certificado de Lengua y Cultura Españolas, emitido por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, con expresión del nivel alcanzado (B1, B2 o C1). El objetivo es que la gran mayoría del alumnado alcance el nivel C1.

500. < BOE-A-1993-20613 >

501. < BOE-A-2010-18555 >

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. Estas enseñanzas se imparten en 12 países, en los que hay 14 agrupaciones y 360 aulas con 15.623 alumnos y alumnas (ver **tabla E1.4.1**).

Para el apoyo de la enseñanza en línea, desde el año 2009 se imparten cursos de formación al profesorado sobre el uso de la plataforma virtual. Tanto para la administración y gestión de la plataforma virtual «Aula Internacional» como para la creación de los materiales y para la preparación de contenidos del curso de formación para el profesorado, que imparte sus enseñanzas en línea, se cuenta con el apoyo del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla E1.4.1
Agrupaciones y aulas de Lengua y Cultura Españolas. Número de agrupaciones, aulas, estudiantes y docentes.
Curso 2022-2023

	Agrupaciones	Aulas	Docentes	Estudiantes
Alemania	3	103	29	3.394
Australia ¹	1	13	5	469
Austria ²	0	1	1	156
Bélgica	1	22	10	1.325
Canadá ³	0	1	1	48
Estados Unidos	1	7	8	944
Francia	2	60	19	1.737
Irlanda ⁴	0	2	2	304
Luxemburgo ⁵	0	1	1	207
Países Bajos	1	21	8	1.105
Reino Unido	1	25	17	1.949
Suiza	4	104	35	3.985
Total	14	360	136	15.623

1. El curso escolar coincide con el año natural.
2. Forma parte de la ALCE de Zúrich (Suiza).
3. Forma parte de la ALCE de Nueva York (Estados Unidos).
4. Forma parte de la ALCE de Londres (Reino Unido).
5. Forma parte de la ALCE de Bruselas (Bélgica).

Fuente: «Estadística de la Acción Educativa Exterior». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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)⁵⁰², 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 exterior. Tales centros gozan de un reconocido prestigio en sus países 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,

502. < BOE-A-2010-14842 >

de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional (BOE de 26 de julio de 2011)⁵⁰³. El alumnado que cursa estos estudios recibe una doble titulación: la de su propio país y la española.

Los centros de convenio autorizados actualmente se encuentran 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), Villa los Pinabetes (Guatemala), México D.F. (México), Veracruz (México), Santo Domingo (República Dominicana) y Montevideo (Uruguay). En la **tabla E1.4.2** aparecen reflejados los datos de la distribución del alumnado en los 13 centros con convenio por niveles educativos.

Tabla E1.4.2¹
Centros de convenio en el exterior. Curso 2022-2023

	Centros	Estudiantes		
		Total	Ed. Infantil y Primaria	ESO y Bachillerato
Argentina	1	757	421	336
Brasil	1	1.716	1.093	623
Chile	2	3.351	1.600	1.751
Colombia	1	1.206	689	517
Costa Rica	1	663	328	335
Ecuador	1	337	157	180
El Salvador	1	1.846	983	863
Guatemala	1	574	345	229
México	2	2.966	1.428	1.538
República Dominicana	1	681	303	378
Uruguay	1	599	388	211
Total	13	14.696	7.735	6.961

1. Los datos corresponden al año 2022 por coincidir el curso escolar en los países del hemisferio austral con el año natural; salvo en Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México y República Dominicana, donde los datos corresponden al curso 2022-2023.

Fuente: «Estadística de la Acción Educativa Exterior». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Secciones bilingües de Europa Central y Oriental y China

El principal objetivo del programa de secciones bilingües en Europa Central, Oriental y China 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, China, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía y Rusia.

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 acuerdos bilaterales suscritos por España con los mencionados países.

Para el curso 2022-2023 se convocaron, mediante Resolución del 4 de abril de 2022 ⁵⁰⁴, de la Secretaría de Estado de Educación, un máximo de 133 plazas para docentes de secciones bilingües en centros educativos y se cubrieron un total de 120. Los docentes fueron contratados por los países de destino para impartir en español disciplinas de distintas áreas y Español como Lengua Extranjera en los niveles educativos equivalentes a los españoles de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

503. < BOE-A-2011-12868 >

504. < BOE-B-2023-8269 >

El profesorado español que ocupa estas plazas tiene el régimen de trabajo que se establece en los contratos que las autoridades del país anfitrión suscriben con los interesados y percibe unas retribuciones equivalentes a las de un profesor local, con derecho a alojamiento gratuito y a asistencia sanitaria. El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, a su vez, concede dos tipos de ayudas económicas por docente: una mensual complementaria al sueldo y otra anual para gastos de desplazamiento. El programa está abierto a docentes funcionarios y no funcionarios y la permanencia en el mismo se limita a un máximo de 6 años, consecutivos o no.

Además de las ayudas al profesorado ya citadas, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes contribuye a este programa, en función de su disponibilidad presupuestaria, con el envío de material didáctico a los centros, cursos y actividades de formación del profesorado español y local, la concesión de ayudas para la participación en cursos de formación de profesorado –presenciales en España o en línea– organizados en colaboración con universidades españolas, becas dirigidas al alumnado de las secciones para cursar estudios de Grado a través de acuerdos con universidades españolas, condiciones preferentes para la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) mediante la firma de un convenio con el Instituto Cervantes, y la organización de un festival europeo de teatro escolar en español.

En resumen, el número total de secciones bilingües de español en estos países durante el curso 2022-2023 fue de 74, distribuidas en 8 países. Los datos de centros, alumnado y docentes en este programa se muestran en la **tabla E1.4.3**.

Tabla E1.4.3
Secciones bilingües de Europa y China. Número de centros, docentes y estudiantes. Curso 2022-2023

	Secciones	Centros	Docentes españoles	Estudiantes		
				Total	Sección bilingüe	Español como lengua extranjera
Bulgaria	16	16	18	6.756	4.979	1.777
China	4	4	3	891	575	316
Hungría	7	7	16	1.777	1.073	704
Polonia	14	14	21	6.212	1.423	4.789
Rep. Checa	6	6	16	2.033	922	1.111
Rep. Eslovaca	7	7	26	2.411	1.346	1.065
Rumanía	11	11	11	4.260	1.022	3.238
Rusia	9	9	9	6.317	1.409	4.908
Total	74	74	120	30.657	12.749	17.908

Fuente: «Estadística de la Acción Educativa Exterior». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

International Spanish Academies

El programa *International Spanish Academies* (ISA) nace de la cooperación educativa entre el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y las autoridades educativas de Estados Unidos, Canadá y Australia, mediante la cual centros educativos de reconocido prestigio de enseñanza primaria y secundaria que imparten programas bilingües en español e inglés se adhieren a la red ISA mediante la firma de acuerdos de colaboración. El programa empezó en 1999, a iniciativa de la Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá, que emprendió 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*). En 2021 el programa se extendió a Australia.

Entre las diversas iniciativas y medidas de apoyo que el Ministerio presta a este programa cabe destacar: participación de profesores y profesoras visitantes españoles –135 en el curso 2022-2023–; partici-

pación de auxiliares de conversación españoles –20 en el curso 2022-2023–; cursos de formación para el profesorado local de las ISA organizados por las Consejerías de Educación; realización de seminarios para directores y directoras de ISA; la concesión de ayudas para la participación en cursos de formación de profesorado (presenciales en España o en línea) organizados en colaboración con universidades españolas; condiciones preferentes para la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) mediante la firma de un convenio con el Instituto Cervantes como certificación que garantice niveles comunes de competencia lingüística al finalizar los estudios.

Durante el curso 2022-2023 el programa atendió a 46.564 estudiantes, repartidos en los 126 centros (31 en Canadá, 94 en Estados Unidos y 1 en Australia).

Centros españoles en el exterior de titularidad privada

Se trata de 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 le otorga las titulaciones españolas. En la **tabla E1.4.4** se muestra la relación de los centros privados españoles en el extranjero y su ubicación.

Tabla E1.4.4
Distribución de los centros privados españoles en el extranjero por país y localidad. Curso 2022-2023

País	Ciudad	Denominación del centro
Andorra	Andorra la Vella	Sant Ermengol
Andorra	La Massana	Ágora International School Andorra
Andorra	Les Escaldes	Sagrada Familia
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
Irlanda	Bray	Elián's Dublin
Irlanda	Youghal, Co Cork	Youghal International College
República Dominicana	Higüey-La Altagracia	Juan Pablo Duarte

Fuente: Unidad de Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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 21 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 docentes 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 y movilidad, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes convoca anualmente plazas para centros de enseñanza primaria y secundaria de Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Canadá, Estados Unidos, Francia, Irlanda, Italia, Malta, Noruega, Nueva Zelanda, Portugal, Reino Unido, Suiza y Suecia y Tailandia en las que pueden participar maestros, graduados 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 añade la colaboración con Bulgaria, China, Costa de Marfil, Dinamarca, Filipinas, India, Islandia, Marruecos, Países Bajos, Países Oceánicos, Polonia, Portugal, República Checa, Singapur y Túnez.

Estos se destinan en España a centros de Educación Primaria y secundaria y Escuelas Oficiales de Idiomas (desde el curso 2016-2017 hay un auxiliar de conversación en un centro español en el Principado de 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 2022-2023, por país de destino o de procedencia, queda reflejada en la **tabla E1.4.5**. El número de auxiliares de conversación españoles en el extranjero ascendió a 854, mientras que el número de auxiliares extranjeros del sistema educativo español fue de 7.187. Asimismo, en el curso 2021-2022 comenzó el programa de auxiliares de conversación españoles en Brasil.

Tabla E1.4.5
Auxiliares de conversación por país de destino y de procedencia. Curso 2022-2023

	Españoles en el extranjero	Extranjeros en España ¹	Total
Alemania	125	58	183
Australia	3	190	193
Austria	40	76	116
Bélgica	15	27	42
Brasil	5	19	24
Bulgaria	0	12	12
Canadá	5	218	223
China	0	7	7
Dinamarca	0	1	1

(Continúa)

Tabla E1.4.5 continuación
Auxiliares de conversación por país de destino y de procedencia. Curso 2022-2023

	Españoles en el extranjero	Extranjeros en España ¹	Total
Estados Unidos	35	3.887	3.922
Fiji	0	4	4
Filipinas	0	467	467
Finlandia	0	2	2
Francia	392	453	845
Hungría	0	21	21
India	0	389	389
Irlanda	36	65	101
Italia	18	23	41
Luxemburgo	0	1	1
Malta	4	0	4
Marruecos	0	53	53
Noruega	5	1	6
Nueva Zelanda	6	42	48
Países Bajos	0	5	5
Polonia	0	44	44
Portugal	5	12	17
Reino Unido	157	1.042	1.199
Singapur	0	21	21
Suiza	3	10	13
Túnez	0	35	35
Vanuatu	0	2	2
Total	854	7.187	8.041

1. En el total se contabiliza un auxiliar extranjero de lengua inglesa en un centro de titularidad del Estado español del Principado de Andorra.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de la Acción Educativa Exterior». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A

B

C

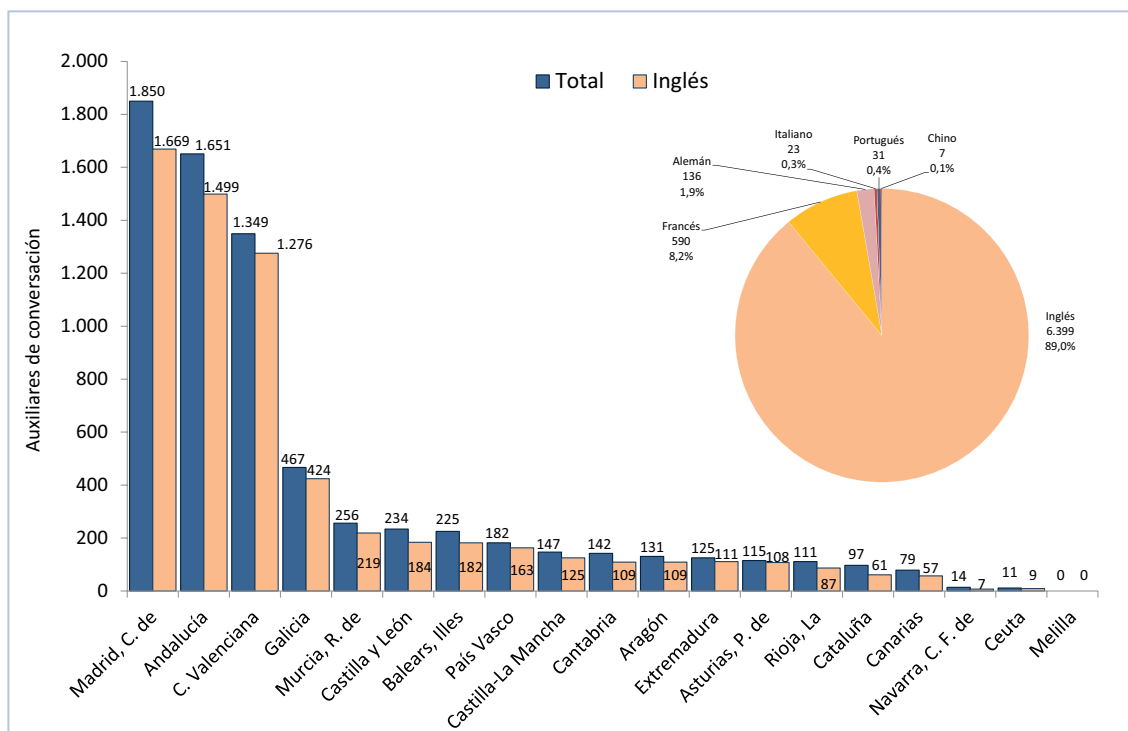
D

E

F

Por su parte, la **figura E1.4.4** 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 2022-2023, el total de auxiliares de conversación de lengua inglesa representaba el 89,0 % del total de auxiliares de conversación.

Figura E1.4.4¹
Auxiliares de conversación extranjeros en España, por idiomas y por Comunidades y Ciudades Autónomas.
Curso 2022-2023



1. En el curso 2022-2023 hubo un auxiliar extranjero de lengua inglesa en un centro de titularidad del Estado español del Principado de Andorra.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de la Acción Educativa Exterior». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Profesorado visitante

El programa de profesorado visitante se implantó en 1986, a iniciativa del Ministerio de Educación en respuesta a la demanda de profesorado de español y de otras materias impartidas en español en los sistemas educativos de Estados Unidos y Canadá, y con el fin de dar la oportunidad a profesorado español, funcionarios o no, de desarrollar sus capacidades profesionales a través del ejercicio docente en centros educativos de esos países.

El programa se sustenta en 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 el Reino Unido. En el año 2020 el programa se extendió a Emiratos Árabes y en 2021 a Irlanda.

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 al profesorado que las imparten.
- Estrechar los lazos culturales y educativos entre España y los países participantes.

El profesorado participante destinado en Estados Unidos, Canadá, Emiratos Árabes y Reino Unido obtiene el correspondiente visado o permiso de trabajo y se contrata en las mismas condiciones en cuanto a horario,

salario, y derechos y obligaciones laborales y profesionales que el profesorado local. La permanencia en el programa oscila entre los 3 y los 5 años, en función del país de destino.

Este programa propicia un enriquecimiento educativo y cultural tanto para el profesorado como para su alumnado, y unos excelentes resultados en términos de formación. Además, fomenta una estrecha colaboración institucional entre los distintos agentes implicados para poder llevarlo a cabo.

Por Resolución de 25 de noviembre de 2021 (BOE del 27 de noviembre de 2021)⁵⁰⁵, de la Secretaría de Estado de Educación, se convocaron 63 plazas para profesorado visitante español en el exterior para el curso 2022-2023.

El número total de profesoras y profesores visitantes españoles ejerciendo en el exterior en el marco del programa en el curso 2022-2023 fue de 1.283: en Estados Unidos 1.252, 25 en Canadá, 3 en Irlanda, 2 en Reino Unido, y 1 en Emiratos Árabes Unidos. (véase la **tabla E1.4.6**).

Tabla E1.4.6
Profesores y profesoras visitantes por país de destino y etapa educativa. Curso 2022-2023

	Educación Primaria	Educación Secundaria	Total
Canadá	18	7	25
Emiratos Árabes Unidos	0	1	1
Estados Unidos de América	927	325	1.252
Irlanda	0	3	3
Reino Unido	0	2	2
Total	945	338	1.283

Fuente: «Estadística de la Acción Educativa Exterior». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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, en Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas y en Escuelas Europeas, se realizó mediante la convocatoria de concurso público de méritos por Resolución de 7 de noviembre de 2022 de la Subsecretaría (BOE del 9 de noviembre de 2022)⁵⁰⁶. Se convocaron 168 vacantes para el Cuerpo de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas y Profesores Técnicos de Formación Profesional. Por Resolución de 12 de mayo de 2023 (BOE de 20 de mayo de 2023), de la Subsecretaría⁵⁰⁷, se resolvió el concurso para la provisión de puestos de personal docente en el exterior. Se adjudicaron 134 vacantes de las 168 convocadas.

Asesorías técnicas docentes

La selección del profesorado para ocupar puestos de asesoras y asesores técnicos en el exterior se realizó mediante la convocatoria de concurso público de méritos por Resolución de 7 de noviembre de 2022 de la Subsecretaría (BOE del 9 de noviembre de 2022)⁴³². Asimismo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional concedió la prórroga de la adscripción temporal en sus respectivas plazas en el exterior a 16 asesoras y asesores técnicos docentes de las Consejerías de Educación.

505. < BOE-B-2021-48425 >

506. < BOE-A-2022-18380 >

507. < BOE-A-2023-11903 >

A
B
C
D
E
F

Respecto a la selección de profesorado para ocupar puestos de asesores y asesoras técnicos en el exterior, de las 240 solicitudes admitidas, 229 superaron la fase general del concurso.

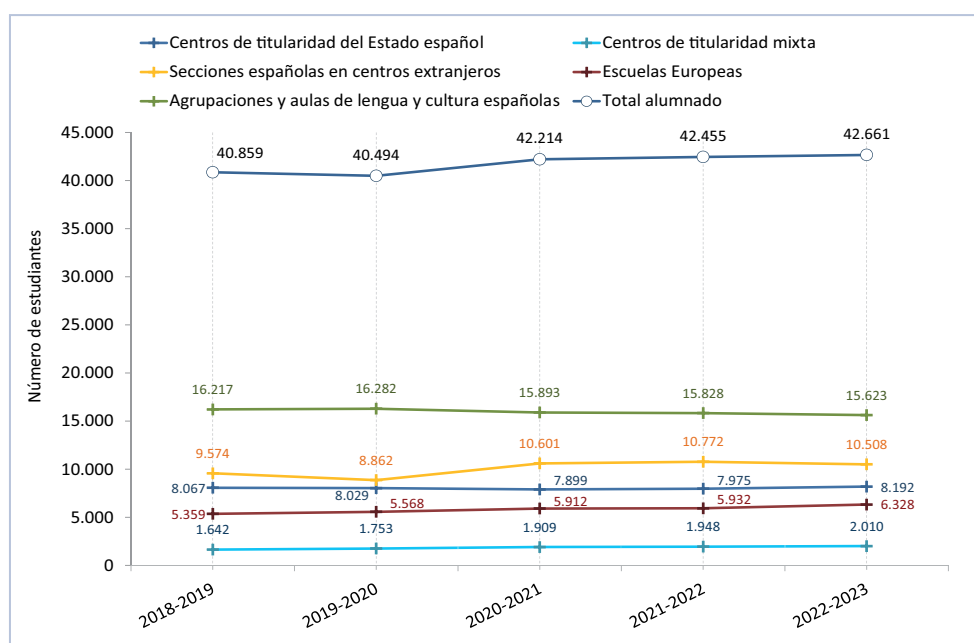
Por Resolución de 11 de mayo de 2023 de la Subsecretaría (BOE del 20 de mayo de 2022)⁵⁰⁸, se resuelve el concurso para la provisión de puestos de asesoras y asesores técnicos en el exterior, convocado por Resolución de 7 de noviembre de 2022, adscribiendo a 22 docentes relacionados en el anexo de la Resolución a los puestos correspondientes. Quedaron desiertos 7 puestos vacantes.

Evolución de los programas de Educación en el exterior

En el curso 2022-2023, los programas de la acción educativa exterior atendidos por funcionariado docente español (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 42.661 estudiantes, lo que supone un incremento del 0,5 % con respecto al curso pasado.

Según las líneas de evolución que presenta la **figura E1.4.5**, el programa que ha contado con el mayor número de alumnos y alumnas durante el periodo considerado ha sido «Agrupaciones y aulas de lengua y cultura españolas» que en el curso 2022-2023 contaba con 15.623 estudiantes. A dicho programa le siguen, en cuanto al número de estudiantes en el curso de referencia, el de secciones españolas en centros extranjeros, con 10.508 alumnos y alumnas, y el de centros docentes de titularidad del Estado español, con 8.192.

Figura E1.4.5
Evolución del alumnado en programas de Educación en el exterior. Cursos 2018-2019 a 2022-2023

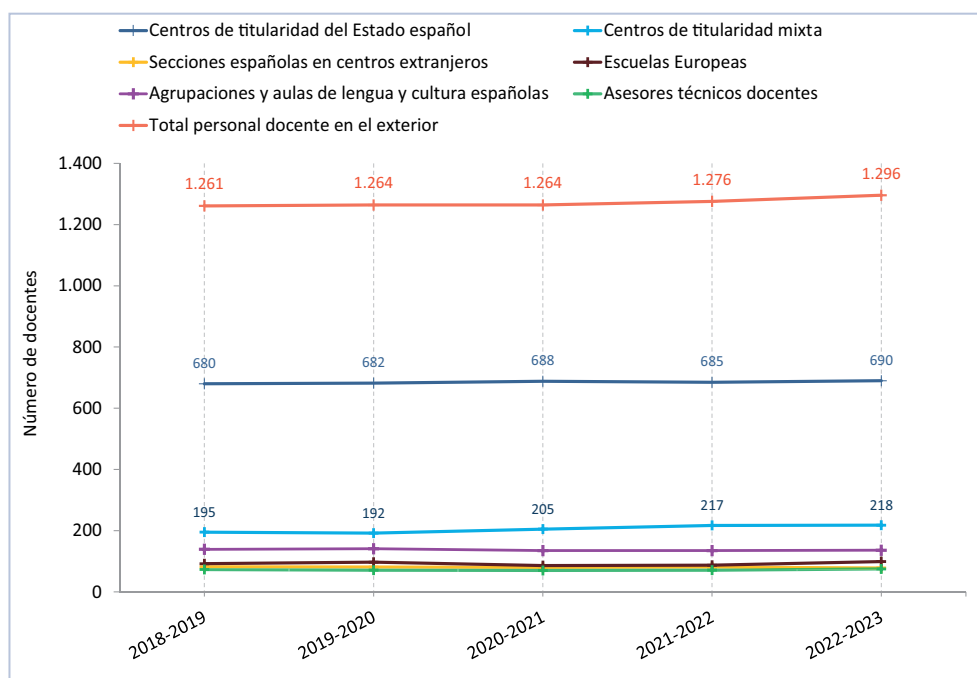


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de la Acción Educativa Exterior». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Desde el curso 2018-2019 y hasta el 2022-2023, el conjunto del personal docente en el exterior aumentó un 1,5 %. Todos los programas de Educación en el exterior aumentaron su profesorado en ese periodo, excepto el programa «Secciones españolas en centros extranjeros» y las «Agrupaciones y aulas de lengua y cultura españolas» (véase la **figura E1.4.6**).

508. < BOE-A-2022-18380 >

Figura E1.4.6
Evolución del número de docentes y de asesores técnicos docentes en programas de Educación en el exterior.
Cursos 2018-2019 a 2022-2023



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Estadística de la Acción Educativa Exterior». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El Instituto Cervantes

Por la Ley 7/1991, de 21 de marzo (BOE de 22 de marzo de 1991)⁵⁰⁹, se creó el Instituto Cervantes⁵¹⁰ para la promoción y difusión del español. Esta institución actúa en el marco general de la acción exterior del Estado y coordina sus actividades con cuantas realizan las Administraciones públicas o cualesquiera otras instituciones orientadas a los fines del Instituto, que son:

- Promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y fomentar cuantas medidas y acciones contribuyan a la difusión y la mejora de la calidad de estas actividades.
- Contribuir a la difusión de la cultura española en el exterior en coordinación con los demás órganos competentes de la Administración del Estado.

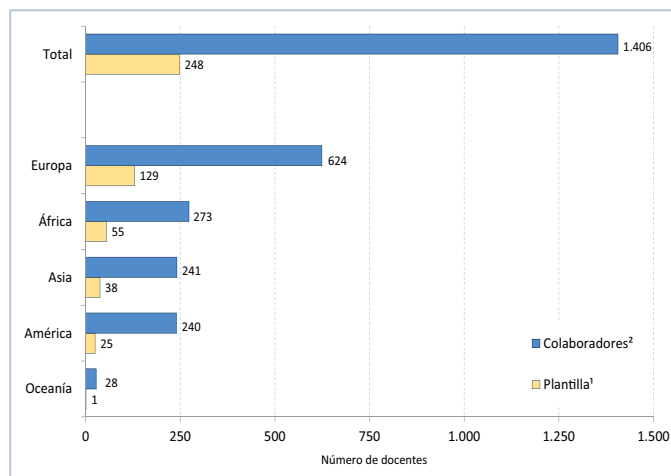
Actualmente, el Instituto está presente en 90 ciudades de 45 países, a través de sus centros, aulas y extensiones, por los cinco continentes. Además, cuenta con dos sedes en España, la sede central en la ciudad de Madrid y la sede de Alcalá de Henares (Madrid).

En la **figura E1.4.7** y en la **tabla E1.4.7** quedan reflejados los datos de profesorado y centros del Instituto Cervantes por continentes del curso 2021-2022 (últimos datos disponibles). En total hubo 62 centros, 2 antenas (establecimientos que dependen de un centro y que cuentan con un reducido número de personal de plantilla, desplazado o local), 11 aulas (pequeñas unidades de ámbito universitario dotadas con una sola persona de plantilla que en ocasiones tienen personal local y colaborador) y 12 extensiones (dependencias de un centro, atendidas por un pequeño número de personas, ya sean de plantilla o colaboradores). Respecto al profesorado en el curso 2021-2022 hubo 248 docentes en plantilla y 1.406 colaboradores. Europa fue el continente que contó con más centros y profesorado.

509. < BOE-A-1991-7354 >

510. < <https://www.cervantes.es> >

Figura E1.4.7
Instituto Cervantes. Número de docentes por continentes.
Curso 2021-2022



1. Docentes en plantilla a fecha 31 de julio de 2022.
2. Docentes que han colaborado impartiendo cursos durante el año académico 2021-2022.

Fuente: *Las cifras de la educación en España. Curso 2021-2022 (Edición 2024)*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tabla E1.4.7
Instituto Cervantes. Número de centros, antenas, aulas y extensiones por continentes. Curso 2021-2022

	N.º de centros ¹	N.º de antenas ²	N.º de aulas ³	N.º de extensiones ⁴
Europa	30	1	4	1
África	11	1	1	8
América	11	0	2	0
Asia	9	0	4	3
Oceanía	1	0	0	0
Total	62	2	11	12

1. Establecimientos dotados de personal de plantilla, especializado para la realización de funciones de dirección o coordinación, actividades culturales, actividades académicas, biblioteca y gestión económico-administrativa.
2. Establecimientos que dependen de un centro. Cuentan solo con un pequeño número de personal de plantilla, desplazado o local, para la actividad académica, cultural y económico-administrativa. No tienen personal directivo propio.
3. Pequeñas unidades de ámbito universitario dotadas con una sola persona de plantilla, que es la responsable del aula. A veces tiene apoyo de personal local y colaborador.
4. Meras dependencias de un centro, atendidas por un pequeño número de personas, ya sean de plantilla o colaboradores.

Fuente: *Las cifras de la educación en España. Curso 2021-2022 (Edición 2024)*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En el curso 2021-2022 se matricularon 119.046 personas en cursos de español: 58.019 en Europa, 20.986 en África, 22.894 en América, 15.723 en Asia y 1.424 en Oceanía. Por niveles, 22.199 lo hicieron en el nivel A2, 7.978 en el B2 y 509 en el C2. En los cursos especiales hubo 37.879 matrículas (ver **tabla E1.4.8**).

Tabla E1.4.8
Instituto Cervantes. Número de matrículas en cursos de español por continente y nivel. Curso 2021-2022

	Cursos generales						Cursos especiales			Total
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	E1	E2	E3	
Europa	17.892	12.583	7.327	4.113	1.620	311	10.030	2.953	1.190	58.019
África	6.189	3.477	2.307	1.468	675	108	4.252	1.104	1.406	20.986
América	5.231	3.310	2.203	1.221	660	45	8.082	1.601	541	22.894
Asia	3.449	2.478	1.760	1.052	558	45	4.270	1.416	695	15.723
Oceanía	336	351	202	124	72	0	223	81	35	1.424
Total	33.097	22.199	13.799	7.978	3.585	509	26.857	7.155	3.867	119.046

Fuente: *Las cifras de la educación en España. Curso 2021-2022 (Edición 2024)*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

E2 La educación en las Comunidades Autónomas

La situación de la educación en las Comunidades Autónomas queda recogida en los informes que realizan los consejos escolares autonómicos en cada territorio.

A continuación se presentan los últimos realizados:

Aragón

Desde su creación, el Consejo Escolar de Aragón realiza la tarea, encomendada en el artículo 21 de la Ley 5/1998, de recoger en un Informe anual los datos más relevantes de la enseñanza no universitaria en Aragón. Además, a través de la página web del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, se publicita principalmente entre la comunidad educativa pero también a la sociedad en general.

El informe 2024 se ha elaborado, como cada año, con la participación de los sectores representados de la enseñanza aragonesa y se enriquece con las reflexiones y aportaciones realizadas desde sus diferentes perspectivas. De esta manera, se consigue un Informe que esperamos cuente con el reconocimiento que conlleva su compleja realización, tanto por el esfuerzo de recopilación de información como por el diálogo y acuerdo de los sectores de la comunidad educativa que incorporan sus enfoques y puntos de vista.

Es por eso, además, que el Informe pretende ser una aportación que favorezca un mayor conocimiento de la enseñanza en Aragón y se dirige tanto al conjunto de la ciudadanía, como a aquellos sectores interesados en su estudio y, por supuesto, a la propia Administración educativa para fomentar la mejora del sistema educativo.

Como es ya conocido, los datos de este Informe 2024 corresponden principalmente al curso 2022-2023 y se obtienen de fuentes oficiales. Queremos agradecer a todas ellas su colaboración y sus aportaciones que nos permiten tener un conocimiento preciso y actualizado de su evolución. El Informe mantiene la estructura de los últimos años.

El orden de los capítulos es el habitual, comienza con los aspectos demográficos relacionados con la distribución de la población en la Comunidad Autónoma. Posteriormente destacamos, en los distintos capítulos, la información referida a los recursos humanos, el alumnado, los centros, los programas educativos, los servicios complementarios, la participación de la comunidad educativa y la financiación. En el penúltimo capítulo destacamos la información de indicadores que nos ofrecen una perspectiva comparada de la educación aragonesa respecto al resto del Estado. Por último, se encuentran las propuestas de mejora del sistema educativo aragonés dirigidas a la Administración educativa.

Informes del Consejo Escolar de Aragón:

< <https://educa.aragon.es/-/consejo-escolar/informes-sistema> >

Principado de Asturias

La Ley 9/96, de 27 de diciembre, reguladora del Consejo Escolar del Principado de Asturias, modificada por la Ley 3/2018, de 20 de abril, dispone en su artículo 12 que, el Consejo Escolar deberá elaborar, con carácter anual, un informe sobre la situación de la enseñanza no universitaria en Asturias. El Reglamento de funcionamiento del Consejo encomienda a la Comisión Permanente la elaboración del proyecto de informe, atribuyendo al Pleno la competencia de su aprobación. El informe *El estado y la situación del sistema educativo asturiano 2022-2023* se aprobó en la sesión del Pleno celebrado el día 19 de diciembre de 2023.

El Informe referido al curso 2022-2023 se sigue sustentando en parámetros que recogen un enfoque descriptivo, integrado y sistémico en la exposición de los datos que se obtienen de fuentes oficiales, a las que agradecemos sus aportaciones, que nos permiten tener un conocimiento preciso y actualizado de su evolución. Para la elaboración de dicho proceso, se ha contado con la participación y colaboración de los diversos sectores de la enseñanza asturiana. Por tanto, agradecemos también sus valiosas aportaciones, enfoques, reflexiones, compromiso y el afán de llegar a acuerdos que ayudan a su enriquecimiento.

El documento va dirigido al conjunto de la ciudadanía y a los sectores interesados en su estudio, incluida, como no, la propia Administración educativa. La pretensión es facilitar a la sociedad la información necesaria para comprender el complejo funcionamiento de nuestro sistema educativo en el curso de referencia A su vez, permite un mejor seguimiento y análisis comparativo de la evolución de la educación en Asturias en los últimos años, para en su caso fomentar planes e iniciativas que propicien la mejora del sistema educativo. Es decir, lograr el máximo desempeño académico gracias a las capacidades y el esfuerzo del alumnado y no que venga determinado por su origen social, cultural y/o económico.

En el capítulo «Principales indicadores de calidad del sistema educativo» se ha seguido el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación según el Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) que deberemos tratar de conseguir en los próximos años.

Informes del Consejo Escolar del Principado de Asturias:

< <https://alojaweb.educastur.es/web/consejoescolar/informes> >

Illes Balears

Para responder a los desafíos actuales y proyectar un futuro educativo más inclusivo y de calidad, el Informe 2024 ha renovado su estructura. Agrupando temáticas y estableciendo vínculos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4) y las prioridades europeas, el informe ofrece una visión integral y comparativa del sistema educativo balear y facilita la toma de decisiones y la orientación de las políticas educativas.

De esta manera, el Informe queda estructurado en los siguientes capítulos:

- Introducción
- Contexto: factores demográficos y factores económicos en el ámbito de les Illes Balears.
- Recursos: Profesorado, inspección, personal de EOEP i EAP, becas y ayudas, centros y aulas, servicios complementarios, personal de administración y servicios, situación laboral del profesorado, tecnologías de la información.
- Alumnado: matrícula, ratios, alumnado con necesidades educativas especiales y alumnado extranjero.
- Calidad de la educación: formación del profesorado, programas educativos, programas formativos, participación educativa, actuaciones de las Direcciones Generales de la Conselleria de Educación.
- Resultados: tasas de idoneidad, porcentajes de repetición y titulación del alumnado, inserción laboral en la FP, pruebas de acceso a la universidad, abandono escolar prematuro, pruebas PISA.
- Análisis i propuestas de mejora.

Además de la publicación de este Informe 2024, y para facilitar el acceso a la información, el CEIB ha puesto a disposición de todos los interesados una versión interactiva de algunos datos sobre el sistema educativo en su página web, que incluye un histórico de cinco años y permite realizar análisis más detallados.

Informes del Consejo Escolar de Illes Balears:

< <https://consellescolariib.es/informes-sistema-educatiu> >

Datos del sistema educativo:

< <https://consellescolariib.es/dades-sistema-educatiu> >

Canarias

El *Informe sobre la realidad educativa de Canarias: Políticas para la igualdad de oportunidades*, culmina un trabajo comenzado en 2019. Este documento aborda la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo, la escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales (Centros Ordinarios de Atención Educativa Preferente, Centros de Educación Especial, Aulas Enclave y Formación Profesional Adaptada) y la gran variedad de profesionales que atiende a este alumnado. Se abordan también otras medidas de atención a la diversidad como la Formación Profesional Básica, el Apoyo Idiomático, el Programa de Mejora de la Convivencia, el Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento y la Atención Específica en 4.º curso de

Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, se incluye información referente a las respuestas educativas para alumnado que no puede acudir a su centro habitual: aulas hospitalarias, atención educativa domiciliaria, el innovador Proyecto Integrado de Enseñanza en Línea, las unidades educativas de los hospitales de día y el centro convivencial para menores con graves problemas de conducta, la atención educativa en los centros penitenciarios y la atención a los y las menores con medidas judiciales.

Por otro lado, siempre teniendo en cuenta su enorme importancia educativa, se estudian los servicios complementarios y compensatorios: comedor escolar, transporte, acogida temprana, actividades extraescolares y el sistema de becas.

Además, este Informe aborda un tema de enorme trascendencia para el Consejo Escolar de Canarias, la implantación del primer ciclo de Educación Infantil, tras lo que se concluye con un capítulo dedicado a proyectos y programas de innovación educativa relacionados con la equidad: los referentes al tránsito entre etapas, igualdad y convivencia (incluido acoso escolar) y el Programa de Cooperación Territorial para la Orientación, el Avance y el Enriquecimiento Educativo.

Informe del Consejo Escolar de Canarias:

< <https://cec.org.es/IREC2022> >

Cantabria

Agrupar las evidencias empíricas resultantes del contexto sociodemográfico de las enseñanzas y de los resultados del desarrollo de cada curso escolar es el objetivo del informe sobre el estado y situación del sistema escolar. A los Consejos Escolares nos corresponde ordenar y resaltar la información en un formato que facilite su análisis y comprensión.

El Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo no Universitario correspondiente al curso 2022-2023 de la Comunidad de Cantabria se presenta con una nueva organización de la información, agrupada en cuatro temas y seis capítulos, tratando de asemejarse al informe anual del Consejo Escolar del Estado.

Con la finalidad de que la consulta sea ágil, precisa y eficaz, presentamos una tabla de contenidos con vínculos directos a los datos que se quieran conocer. De la misma manera, está disponible la información independiente de cada capítulo para favorecer su lectura.

Finalmente, reafirmar que nuestra responsabilidad última, una vez entendida la información facilitada, es definir, ajustar y enfocar las actuaciones con propuestas a los responsables de la Administración educativa de las posibles mejoras, en el camino de crecer en lo que llaman «inteligencia organizacional».

Informe del Consejo Escolar de Cantabria:

< https://www.consejoescolardecantabria.es/documents/4698170/4788396/CURSO_2022-2023.pdf/24151489-bb03-5069-9e72-f48f80603bcd?t=1721329228324 >

Castilla y León

El Consejo Escolar de Castilla y León es el órgano de participación de los sectores sociales implicados en la programación general de la enseñanza en niveles no universitarios, de consulta y asesoramiento en las materias que se contemplan en la Ley 3/1999, de 17 de marzo. En cumplimiento del artículo 9 de la citada ley, este Consejo Escolar elaborara anualmente un informe sobre la situación del sistema educativo en Castilla y León, correspondiendo al Pleno su aprobación. El documento ha contado con la aprobación de sus miembros, lo que ha permitido dar respuesta a la obligación normativa y compromiso institucional de este órgano consultivo, de asesoramiento y de participación social.

A diferencia de cursos anteriores, condicionados claramente por la pandemia provocada por la COVID-19, este Informe contiene datos que reflejan una clara recuperación de la normalidad en todos los ámbitos sociales. El elevado porcentaje de población vacunada y la experiencia acumulada permitieron apostar desde el inicio del curso por la presencialidad, aunque con actuaciones específicas en determinadas situaciones.

A
B
C
D
E
F

El Informe 2021-2022 se sustenta en parámetros que recogen un enfoque descriptivo, integrado y sistémico en la exposición de los datos. La pretensión es facilitar a la sociedad la información necesaria para comprender el complejo funcionamiento de nuestro sistema educativo y fomentar planes e iniciativas que propicien su mejora, desde la cooperación y el compromiso de los diferentes agentes que intervienen en el proceso.

Se organiza en los siguientes capítulos, incluyendo en cada uno de ellos el anexo estadístico correspondiente:

39. El contexto de la educación en Castilla y León.
40. Organización y ordenación de las enseñanzas.
41. Recursos materiales y humanos.
42. Políticas y procesos.
 - 4.1. Políticas para la igualdad de oportunidades y la equidad.
 - 4.2. Políticas para la calidad educativa.
43. Resultados del sistema educativo.
44. Conclusiones, propuestas, valoraciones y recomendaciones.

A todo ello se añade un anexo de referencias que recoge la normativa general en materia de educación no universitaria de aplicación en Castilla y León, publicada en el BOE y en el BOCYL en el curso objeto de este informe.

Este Informe se ha aprobado por asentimiento en la sesión plenaria celebrada el día 15 de octubre 2024. La publicación se encuentra en proceso de tramitación.

Informes del Consejo Escolar de Castilla y León:

< <https://www.educa.jcyl.es/cescolar/es/informacion-especifica/publicaciones/informe-situacion-sistema-educativo-castilla-leon> >

Comunitat Valenciana

El Consell Escolar de la Comunitat Valenciana (CECV) es el órgano superior consultivo y de participación social en la programación general de la enseñanza no universitaria en la Comunitat Valenciana, donde están representados todos los sectores afectados en el ámbito de la Comunidad.

La normativa reguladora del Consell Escolar de la Comunitat Valenciana ha ido evolucionando con el tiempo. El Consell Escolar de la Comunitat Valenciana se ha adaptado a lo largo del tiempo para reflejar las modificaciones legislativas estatales y responder a las necesidades de la Comunidad Autónoma, siendo un pilar fundamental en la participación de la comunidad educativa valenciana.

La normativa que regula el Consell Escolar de la Comunidad Valenciana, incluido el reglamento de funcionamiento de funcionamiento del Consell encomienda a la Comisión de Dictámenes e Informes la elaboración del informe y al pleno su aprobación.

El Pleno tiene, entre otras funciones, Emitir dictámenes o informes sobre las materias previstas en el artículo 5 del Texto Refundido de la Ley de Consells Escolars de la Comunitat Valenciana, aprobado por Decreto Legislativo de 16 de enero de 1989, del Consell.

La Comisión de Dictámenes e informes elaboró el texto (*Informe sobre la situación del sistema educativo de la Comunitat Valenciana*) que fue aprobado por Comisión Permanente el día 4 de julio de 2023 y posteriormente se aprobó en Pleno el día 5 de julio de 2023.

El Informe del curso 2020-2021 y del 2021-2022 se aprobó en la sesión del día 5 de julio de 2022 del pleno, la situación del sistema educativo de la Comunitat Valenciana.

La estructura utilizada es la misma que se venía utilizando en informes anteriores. Y en su elaboración se ha seguido el índice del Informe del Consejo Escolar Estatal.

En la elaboración del informe sobre el estado del sistema educativo de la Comunidad, se ha continuado con los apartados y subapartados, introducidos en el curso anterior, y otros que explicasen lo acontecido en el curso de referencia del informe (en este caso de dos cursos académicos el 2020-2021 y el 2022-2022) o anticipasen nuevos aspectos a explorar a consecuencia de los efectos que causó la COVID-19 en el estudiantado y en la comunidad educativa en general. También se han tenido en cuenta los ODS de la agenda 20-30 en aquellos casos que implican a la comunidad educativa.

En este sentido, se hizo hincapié en la inclusión, la convivencia, eliminar la brecha digital, en la medida de lo posible, la coeducación, la igualdad, la formación del profesorado, y otros aspectos fundamentales para el buen desarrollo de la educación en el sistema educativo de la Comunitat Valenciana.

Informe del Consejo Escolar de la Comunitat Valenciana:
< <https://ceice.gva.es/es/web/consell-escolar-cv/informes> >

Extremadura

La Ley 8/2001, de 14 de junio, por la que se regula el Consejo Escolar de Extremadura, dispone en su artículo 14 que corresponde al Pleno del Consejo Escolar de Extremadura emitir anualmente un informe sobre la situación y estado del sistema educativo en Extremadura, en el que se recoja, además, una memoria de sus actividades. Dicho informe y memoria serán enviados a la Consejería de la Junta de Extremadura competente por razón de la materia y a la Asamblea de Extremadura.

El *Informe del estado y la situación del sistema educativo de Extremadura* correspondiente al curso 2021-2022, se aprobó en la sesión del Pleno celebrada el 15 de marzo de 2024. Mantiene la estructura de los informes anteriores, ya que permite un mejor seguimiento y análisis comparativo de la evolución de la educación en Extremadura, donde se incluyen los siguientes aspectos:

- A. El contexto de la educación en Extremadura
- B. Los recursos materiales y los recursos humanos
- C. Las políticas y los procesos
- D. Los resultados del sistema educativo
- E. Valoraciones y recomendaciones

El objetivo no es solo analizar la situación y realidad del curso objeto del informe, sino reflexionar sobre las valoraciones y recomendaciones propuestas y así favorecer el progreso de nuestro sistema educativo.

Informe del Consejo Escolar de Extremadura:
< https://www.educarex.es/pub/cont/com/0066/documentos/INFORME_SOBRE_EL_ESTADO_DEL_SISTEMA_EDUCATIVO_EXTREME%C3%91O._CURSO_21-22.pdf >

Comunidad de Madrid

El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid es una institución creada como órgano superior de consulta y participación democrática en la programación de la enseñanza, con el propósito de alentar la reflexión y el análisis sobre la realidad educativa madrileña y al servicio de la constante mejora de nuestro sistema educativo.

Entre sus tareas preceptivas se encuentra la elaboración y aprobación de un informe anual sobre el estado del sistema educativo de nuestra comunidad.

La orientación y metodología del Informe 2024 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid se ciñe estrictamente a parámetros académicos y se apoya en tres rasgos esenciales que las concretan:

- Un enfoque descriptivo, integrado y sistémico de los componentes y factores principales del sistema educativo: contexto, recursos, procesos y resultados.
- Una mirada objetiva sobre la educación madrileña y su evolución en el tiempo mediante un conjunto de indicadores que hacen posible una aproximación cuantitativa.

- Una comparación sistemática de la realidad educativa de la Comunidad de Madrid con otras Comunidades Autónomas, con el conjunto de España y con los países de la Unión Europea o de la OCDE.

El Informe presenta el siguiente esquema:

Capítulo A: El contexto de la educación

Capítulo B: Los recursos materiales y los recursos humanos

Capítulo C: Los procesos y las políticas

Capítulo D: Los resultados del sistema educativo y el impacto de la educación

Capítulo E: Propuestas para la mejora del sistema educativo madrileño.

Informes del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid:

< <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/informe-sistema-educativo-comunidad-madrid> >

Región de Murcia

El *informe sobre el sistema educativo en la Región de Murcia. Cursos 2022-2023 y 2023-2024*, será la decimocuarta entrega —once informes bienales y tres anuales—. Con ellos, además de cumplir con una exigencia legal, esta institución ha pretendido siempre aportar una información lo más completa y rigurosa posible, para que tanto las autoridades educativas como el conjunto de la comunidad regional contaran con una visión global sobre el estado de nuestro sistema educativo, de cara a su evaluación, diagnóstico y posterior mejora.

El objetivo de estos informes es mostrar y analizar el sistema educativo y su contexto aprovechando datos y cifras procedentes de las más diversas fuentes de información oficiales. En otras palabras, obtener una foto fija de una realidad tan complicada como lo es el sistema educativo muy dinámico en los últimos años.

Los datos, por sí solos, ayudan a advertir en qué aspectos de la educación hay mayores necesidades y dónde el esfuerzo económico o legal es más necesario. Aumentar inversiones es, a veces, imprescindible para obtener resultados beneficiosos, como en el ámbito, por ejemplo, de la atención a la diversidad —que en la Región de Murcia ha contado siempre con una dedicación preferente— y, sin embargo, en otros aspectos es más importante una buena norma que un esfuerzo económico destacado. Así ocurre, por ejemplo, en la convivencia escolar, donde reglamentos claros y sencillos de aplicar resultan mucho más efectivos que cualquier otra medida.

En estos informes se incluyen, pues, todos los datos homologables con otros Consejos Escolares de otras Comunidades Autónomas y del propio Consejo Escolar del Estado que hemos creído necesarios para aproximarnos al conocimiento de nuestro sistema, al menos en sus manifestaciones más visibles. Agrupados en cinco grandes bloques o capítulos, se han recogido informaciones fundamentales sobre la población regional, el contexto socioeconómico, las inversiones y el coste del sistema, el alumnado, los docentes y su composición, los centros, la participación de la comunidad educativa a través de los consejos escolares, la formación y la salud de los docentes, los programas educativos y una importante información acerca de los resultados del alumnado y del sistema. El informe se cierra con el capítulo dedicado a la participación educativa, pero previamente se resalta en el capítulo 4 de los resultados y la evaluación, el sentido de toda la información anterior y posterior, pues un sistema se justifica y se prueba en sus resultados y en su capacidad de mejorar, lo que puede apreciarse con los datos de la serie histórica.

En julio de 2024 se publicó un *Avance* del informe del curso 2022-2023 y en julio de 2025 se publicará el Informe completo de los dos cursos.

Informes del Consejo Escolar de la Región de Murcia:

< <https://cerm.carm.es/informes-sistema-educativo-de-la-region> >

Avanca 2022-2023:

< <https://cerm.carm.es/wp-content/uploads/2024/07/2024-07-24.-AVANCE-APROBADO-Pleno.pdf> >

País Vasco

El último informe aprobado en el Pleno del Consejo Escolar de Euskadi de 4 de julio de 2024, *La Educación en Euskadi*, corresponde al periodo de los cursos 2021-2022 y 2022-2023.

Consta de seis capítulos y en cada uno de ellos se incluye el análisis de los datos correspondientes, así como un apartado de valoración y propuestas:

Capítulo 1.- Contexto de la educación en Euskadi

Capítulo 2.- Planificación del sistema educativo

Capítulo 3.- La escuela inclusiva

Capítulo 4.- Evaluación y objetivos lingüísticos

Capítulo 5.- Recursos humanos

Capítulo 6.- Financiación

El Informe contiene además un anexo en el que se realiza el seguimiento de las propuestas realizadas en el periodo anterior que abarca los cursos 2019-2020 y 2020-2021.

Informe del Consejo Escolar del País Vasco:

< <https://consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/documents/d/guest/la-educacion-en-euskadi-2021-23> >

Euskadiko Eskola Kontseiluaren 2024ko uztailaren 4ko Osoko Bilkuran onartutako azken txostena, *Hezkuntza Euskadin*, 2021-2022 eta 2022-2023 ikasturteei dagokie..

Euskal Herriko Eskola Kontseiluaren txostena:

< <https://consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/documents/d/guest/la-educacion-en-euskadi-2021-23> >

La Rioja

El *Informe Estado de la educación en La Rioja: cursos 2019-20, 20-21 y 21-22* cumple con las exigencias de la Ley 3/2004, de 25 de junio, de Consejos Escolares de La Rioja en su Artículo 7, apartado 6, que establece entre las competencias del Consejo Escolar de La Rioja: «El Consejo Escolar de La Rioja elaborará una memoria anual de sus actividades y cada tres años elaborará un informe sobre el estado y situación de la educación en La Rioja».

Así, fue el 6 de marzo de 2023 cuando el Pleno del Consejo Escolar de La Rioja aprobó y cumplió con el mandato legal mencionado.

Respecto a la naturaleza y propósito del informe, se ha buscado congrega datos cuantitativos para, posteriormente, analizar cualitativamente las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del sistema educativo. En ese sentido, la estructura del documento es la siguiente: la primera parte recopila y analiza pormenorizadamente los datos relacionados con la educación, políticas educativas, financiación, recursos, etc. La segunda parte del trabajo trata de dar voz a la comunidad educativa y, por último, se establecen conclusiones y propuestas de mejora como referencias en las que trabajar para garantizar un sistema educativo de excelencia.

Por supuesto, no podemos dejar de recordar que el trabajo realizado es producto de la dedicación y esfuerzo de toda la comunidad educativa, pero en especial de todas aquellas personas que de manera desinteresada colaboran para que la educación de La Rioja, el futuro de la región, sea próspero y brillante. En un contexto de pandemia global, de emergencia, muchos dieron lo mejor. A todos ellos: gracias.

Informe del Consejo Escolar de La Rioja:

< <https://www.larioja.org/consejo-escolar/es/actas-publicaciones-consejo/educacion-rioja.ficheros/1475136-LibroConsejoEscolar-2023-para-web.pdf> >

Propuestas de mejora:

< <https://www.larioja.org/consejo-escolar/es/actas-publicaciones-consejo/educacion-rioja.ficheros/1475135-Documento%20de%20propuesta%20de%20mejora-web.pdf> >

Capítulo F

Propuestas de mejora

Introducción.....	697
Propuestas de mejora.....	699
Participación.....	699
Igualdad de oportunidades, equidad e inclusividad.....	700
Centros educativos.....	702
Personal.....	703
Recursos.....	704
Formación del profesorado.....	705
Formación Profesional.....	706
Otras propuestas.....	707

F. Propuestas de mejora

Introducción

La Orden ESD/3669/2008, de 9 de diciembre, por la que se aprueba el reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar del Estado, establece en el artículo 4.3 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.

En este capítulo se recogen las propuestas de mejora aprobadas por el Consejo Escolar del Estado una vez consideradas todas las aportaciones individuales y de los diferentes grupos y sectores representados en el Pleno. La manera en que se ha elaborado su contenido responde especialmente a la naturaleza participativa de este órgano colegiado que ha inspirado la realización de todo el INFORME.

El procedimiento de trabajo para la realización de las propuestas que se presentan es coherente con las líneas estratégicas de actuación del Consejo Escolar del Estado, cuyo tercer objetivo es «Revisar el mecanismo de incorporación de las propuestas de mejora del Informe Anual, para incorporar de manera singular pocas, pero muy relevantes y que cuenten con gran apoyo del Pleno.»

Las propuestas están clasificadas en torno a aspectos fundamentales del sistema educativo: participación; igualdad de oportunidades, equidad e inclusividad; centros educativos; personal; recursos; formación del profesorado; Formación Profesional.

El Consejo Escolar del Estado dirige estas recomendaciones al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, a las Administraciones educativas y a la comunidad educativa en su conjunto, con el propósito de impulsar políticas y actuaciones que favorezcan el buen funcionamiento de los centros, así como el desempeño del personal docente y no docente, la formación del alumnado y que contribuyan al progreso del sistema educativo en España.

Propuestas de mejora

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y a las Administraciones educativas, en sus respectivos ámbitos de gestión, las siguientes propuestas de mejora.

Participación

Propuesta 1

- 1.1 Fomentar la participación de toda la comunidad educativa en los diferentes ámbitos y niveles –centros, municipios, Comunidades Autónomas y Estado–, estableciendo medidas de apoyo realistas y sostenibles.

Para ello, se recomienda actualizar, con la participación de los sectores afectados, la normativa básica de la participación y el asociacionismo de la comunidad educativa con el fin de adaptarla a las nuevas realidades y necesidades, unificando, homogeneizando, minimizando la burocracia y mejorando la regulación de la participación y las garantías para su ejercicio efectivo.

- 1.2 Desarrollar un plan de formación y sensibilización, en colaboración con especialistas, que impulse la implicación activa de la comunidad educativa en las tareas educativas encomendadas por la Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia.
- 1.3 Impulsar desde las administraciones la adopción en los consejos escolares de los centros de medidas que fomenten la coeducación. Estas iniciativas deben promover la participación activa de toda la comunidad educativa en prácticas que fortalezcan la igualdad de género y la inclusión, construyendo una cultura escolar basada en el respeto y la equidad.
- 1.4 Solicitar al Consejo Escolar del Estado, por parte del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, los preceptivos dictámenes sobre legislación básica referida explícitamente a educación, aunque se incorpore en textos normativos de otros Ministerios, de acuerdo a lo establecido en la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, en la que se crea y regula el Consejo Escolar del Estado.
- 1.5 Crear los consejos escolares de Ceuta y Melilla.

Votos particulares n.º 1, 2, 3 y 4 a enmiendas no aprobadas:

< Voto particular n.º 1 > < Voto particular n.º 2 > < Voto particular n.º 3 > < Voto particular n.º 4 >

Igualdad de oportunidades, equidad e inclusividad

Propuesta 2

Con el fin de promover la igualdad de oportunidades y no dejar a nadie atrás, el Consejo Escolar del Estado recomienda:

- 2.1 Intensificar las medidas y recursos estructurales destinados a los Planes de Convivencia en los centros educativos con el objetivo de prevenir el acoso escolar, en especial el ciberacoso, y la violencia en el entorno educativo. Evaluar sistemáticamente los resultados de estos planes, poniendo especial atención en el alumnado más vulnerable, incluyendo a aquellos con discapacidad.
- 2.2 Fomentar la colaboración entre las Administraciones educativas y sanitarias para aprobar y desarrollar programas y planes de acción que, con personal especializado, permitan analizar, estudiar, prevenir, detectar, diagnosticar y atender las necesidades del alumnado en los ámbitos higiénico-sanitario y de salud mental. Este último debe incluir a todos los y las profesionales que trabajan en centros educativos. La planificación y la atención en salud mental, tanto para el alumnado como para el personal docente, requieren una coordinación imprescindible entre ambas administraciones y la intervención de profesionales competentes en cada área.
- 2.3 Impulsar prácticas educativas que promuevan una formación integral de las personas que las capacite para tomar decisiones libres de sesgo de género. Para ello, será necesario:
 - establecer, reforzar o fomentar programas consensuados de coeducación, adaptados a la situación de cada centro, potenciando la enseñanza mixta e incluyendo explícitamente un plan de choque para eliminar la violencia sobre las mujeres;
 - desarrollar acciones educativas que favorezcan actitudes y comportamientos de prevención y resolución positiva de los conflictos y ayuden a la erradicación de la violencia de género y sexual;
 - promover acciones que eliminen el sexismo en los libros de texto y en la elaboración de materiales en los que se incluyan explícitamente las aportaciones de las mujeres al saber a lo largo de la historia;
 - incluir la perspectiva de género en la labor tutorial, docente y de orientación educativa y profesional, así como elaborar protocolos para el tratamiento de estas situaciones;
 - promover formación y planes de actuación para toda la comunidad educativa que permitan construir un entorno digital seguro, integrando perspectivas de género y abordando cuestiones como la violencia, la discriminación múltiple, etc. En este sentido, impulsar medidas que no solo intervengan en situaciones de conflicto, sino que, tras el diagnóstico, también implementen acciones orientadas a la prevención;
 - promover que, tanto los órganos de gobierno de los centros como la inspección educativa, velen por su cumplimiento.
- 2.4 Aplicar un conjunto de medidas para mejorar las condiciones que permitan la igualdad efectiva entre los trabajadores y trabajadoras de los centros educativos en sus retribuciones finales (excedencias, reducciones de jornada no retribuidas, etc.)
- 2.5 Garantizar la atención educativa temprana y personalizada, desde la Educación Infantil, en respuesta a toda la diversidad mediante una detección precoz y que prevenga el abandono, con criterios de inclusión, equidad y calidad, persiguiendo el máximo desarrollo del potencial de cada persona y que permita la plena integración social y laboral para todo el alumnado, dotando a los centros educativos sostenidos con fondos públicos de:
 - personal docente y no docente;
 - instalaciones, recursos materiales y los productos de apoyo que se requieran;
 - medidas organizativas y los programas necesarios;
 - el diseño y realización de las evaluaciones desde el diseño universal del aprendizaje para hacerlas accesibles al alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad.

- 2.6 Abordar de acuerdo con las Comunidades Autónomas, en normativa básica, la reducción de la ratio de estudiantes por aula en todos los niveles educativos y, de forma específica, en aquellos grupos con alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, así como promover el establecimiento de criterios comunes de actuación entre las diferentes Administraciones educativas, con el fin de garantizar una atención más personalizada del alumnado.
- 2.7 Proponer, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, una normativa básica reguladora de servicios complementarios, actividades complementarias y actividades extraescolares que, en todo caso, no tendrán un carácter lucrativo.
- 2.8 Incluir el concepto de «ruralidad» en todas las iniciativas legislativas de carácter educativo, entendiéndolo como un elemento de garantía contra las desigualdades educativas y sociales. Para ello se propone específicamente:
- manifestar un compromiso firme con financiación suficiente y estable;
 - dotar de recursos TIC adecuados a sus necesidades;
 - potenciar la Formación Profesional en estos entornos para facilitar el acceso del alumnado;
 - favorecer mediante incentivos la permanencia del profesorado en estos centros (reconocimiento en los concursos de traslados, prioridad para ocupar determinados puestos educativos, liberación de horario lectivo para asistir a actividades de formación permanente, complemento retributivo de ruralidad, etc.);
 - crear observatorios de Escuela Rural en todas las Comunidades Autónomas coordinados por un observatorio nacional.
- 2.9 Incrementar, reforzar y extender a todos los niveles educativos, los servicios y equipos de orientación en todos los centros sostenidos con fondos públicos, garantizando recursos humanos, materiales y económicos suficientes para la prevención, detección temprana de dificultades de aprendizaje y una adecuada atención a todo el alumnado en su proceso de socialización, así como para el necesario apoyo al profesorado y las familias, entre otras en acciones para la igualdad y el bienestar de todo el alumnado.
- 2.10 Continuar con la mejora observada en las becas:
- modificando los requisitos para ser beneficiario (recogiendo aspectos como condición de familia monoparental, estar en riesgo de exclusión social, alumnado de escuelas rurales, etc.) de manera que se incremente el número de personas beneficiarias;
 - realizando un mayor esfuerzo en inversión económica para aumentar determinadas cuantías, de manera progresiva, aproximándolas a unos costes más actuales;
 - eliminando la cuantía variable para estudios postobligatorios.
- Asimismo, mejorar los procedimientos para que permitan al beneficiario o beneficiaria conocer su concesión en el momento de iniciar los estudios a los que afecta la ayuda.
- 2.11 Reflexionar sobre la conveniencia de que la comunidad educativa debata la extensión de la obligatoriedad de la educación hasta los 18 años.
- 2.12 Reducir el número máximo de alumnos y alumnas de las aulas de Educación Infantil de 3 años. Programar y ofertar, de manera progresiva, suficientes plazas escolares de 0 a 3 años según establece la normativa vigente, priorizando la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales por discapacidad y del atendido en centros de atención temprana.
- 2.13 Estudiar la situación actual de la oferta de plazas públicas en centros específicos de Educación Especial, con el objetivo de, entre otros aspectos, conocer si es necesario un incremento en el número de plazas en estos centros.

A

B

C

D

E

F

Centros educativos

Propuesta 3

- 3.1 Apostar, de manera decidida y con actuaciones verificables, por una autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los recursos materiales y humanos de los centros con el fin de mejorar la capacidad de cada uno de ellos para dar una respuesta efectiva a las necesidades educativas de sus correspondientes entornos sociales, con la imprescindible transparencia y rendición de cuentas.
- 3.2 Aprovechar el descenso de la natalidad y el consiguiente descenso del alumnado como ventana de oportunidad para, a través de la negociación con los agentes sociales y del mantenimiento del empleo, favorecer la calidad del servicio educativo en los centros sostenidos con fondos públicos, en lugar de cerrar unidades escolares. Todo ello en un marco general de políticas públicas que reduzcan las barreras que dificultan la decisión de tener hijos e hijas.
- 3.3 Promover herramientas informáticas de gestión que faciliten el trabajo administrativo del profesorado y los equipos directivos, reduciendo la burocratización de las tareas y estableciendo los convenios necesarios para la salvaguarda de la protección de datos en los programas informáticos de uso generalizado.
- 3.4 Promover el uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación, en todas las áreas y materias del currículo, y la digitalización de los centros con garantías de seguridad, accesibilidad y diseño para todos, equipándolos con el material y las conexiones necesarias, y su correspondiente mantenimiento.
- 3.5 Potenciar los procesos de acceso, formación y evaluación de los equipos directivos, que sean eficaces, transparentes y congruentes, y 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 y lidere el proyecto pedagógico del centro.
- 3.6 Negociar la revisión, modificación y actualización del Real Decreto de normas básicas de conciertos educativos en el marco de la mesa sectorial de la enseñanza concertada contemplada en la LOE y que en los seis meses posteriores a su aprobación, las Comunidades Autónomas, a tenor de lo previsto en el artículo 116.4 de la LOE, dicten las normas de desarrollo del Real Decreto actualizado en su ámbito correspondiente (personal y recursos, entre otros).
- 3.7 Concienciar a la comunidad educativa de los efectos del cambio climático e inculcar el respeto a la sostenibilidad y el cuidado del medioambiente, a través de proyectos realizados en los centros escolares.
- 3.8 Abordar, en el menor plazo de tiempo posible, la mejora de las instalaciones en los centros educativos sostenidos con fondos públicos con el fin de garantizar unos adecuados niveles de calidad del aire, de temperatura en las aulas, de sostenibilidad acústica y prevención del ruido, etc., siguiendo las directrices marcadas por la Unión Europea respecto a la eficiencia energética de los edificios y fomentar que en las nuevas construcciones se favorezca minimizar los impactos ambientales, avanzando hacia la autosostenibilidad y contribuyendo, junto a otros elementos, a reducir el coste energético de los mismos.
- 3.9 Promover un debate público sobre el modelo de jornada y los horarios de impartición de las enseñanzas, abierto a la participación de la sociedad en general, con la intervención activa de la comunidad educativa, de responsables de la Administración educativa y de expertos. El objetivo es establecer conclusiones que faciliten la adopción de políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación.
- 3.10 Ampliar la oferta del primer ciclo de Educación Infantil, asegurando la presencia de personal docente y no docente en condiciones laborales y salariales adecuadas, que garanticen una atención de calidad y un entorno educativo óptimo.
- 3.11 Ampliar la oferta de plazas públicas de los dos ciclos de Educación infantil en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, ya que la baja escolarización, su elevado número de estudiantes por aula y el hecho de que parte de ese alumnado cuenta con lengua materna específica (*tamazight* y *dariya*) recomiendan una atención específica con más medios y cupo de profesores.

Votos particulares n.º 5 y 6 a enmiendas no aprobadas:

< Voto particular n.º 5 > < Voto particular n.º 6 >

Personal

Propuesta 4

- 4.1 Un mayor compromiso con la negociación y el diálogo con la comunidad educativa que permita avanzar en los temas pendientes como la consulta y debate del documento «24 propuestas para la reforma de la profesión docente» en el marco de las Mesas Sectoriales de la Enseñanza Pública y Concertada.
- 4.2 La promulgación del Estatuto de la Función Pública Docente.
- 4.3 Excluir al sector educativo de cualquier limitación de la tasa de reposición de efectivos, convocando todas las vacantes resultantes de esta reposición y de las necesidades de refuerzo de estos, con el fin de fortalecer la estabilidad y mejora de nuestro sistema educativo. En este sentido, convendría revisar el acceso a la función pública docente.
- 4.4 Proponer la modificación de la Ley 4/2019 para que el número máximo de horas lectivas semanales recomendadas para el profesorado –23 horas en Educación Infantil, Primaria y Educación Especial, y 18 horas en el resto de enseñanzas– se establezca como límite máximo, contribuyendo así a reducir las desigualdades entre territorios. Asimismo, en los foros pertinentes, negociar la extensión de estas medidas a todo el profesorado de centros sostenidos con fondos públicos.
- 4.5 Dotar a los centros de personal especializado en perfiles clave como:
 - Coordinación de bienestar: potenciar esta figura fijando, mediante normativa de carácter básico, el perfil que debe cumplir esta persona según las funciones encomendadas, ampliando su formación específica y reduciendo su horario lectivo para que pueda desarrollar sus funciones;
 - Coordinación de igualdad entre los sexos: ampliar la normativa para incorporar el nombramiento de un o una docente en cada centro que ejerza de esta figura, estableciendo dotación presupuestaria para la reducción horaria de este profesorado.
- 4.6 Garantizar el mantenimiento de la jubilación anticipada del profesorado de la enseñanza pública y promover las medidas legislativas necesarias que posibiliten, en el ámbito de la educación y la atención a personas con discapacidad, la jubilación anticipada para el profesorado 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 normativa vigente, equiparando los derechos de todo el profesorado.
- 4.7 Establecer un nuevo marco normativo para la Acción Educativa en el Exterior que dé respuesta a las transformaciones producidas desde la legislación anterior, que regule un complemento económico para el funcionariado interino en estos puestos, que elimine la diferencia retributiva con el funcionariado de carrera en el exterior.
- 4.8 Conceder un mayor reconocimiento al trabajo desempeñado por el personal de administración y servicios de los centros educativos, mejorando y dignificando las condiciones en las que realizan una labor que resulta imprescindible para el buen funcionamiento de los centros educativos.
- 4.9 Asegurar la publicación anticipada y detallada de las Ofertas Públicas de Empleo, especificando la distribución de plazas por cuerpos y especialidades en las convocatorias de procesos selectivos, con un mínimo de ocho meses de antelación.

Voto particular n.º 7 a enmiendas no aprobadas:

< Voto particular n.º 7 >

Recursos

Propuesta 5

- 5.1 Garantizar un gasto educativo del 5,5 % del PIB para 2025, excluyendo los fondos estructurales, y aumentar progresivamente esta inversión para alinearla con la media de los países de nuestro entorno. Este incremento debe permitir una adecuación financiera acorde con las necesidades y demandas educativas actuales –tal como establece el artículo 155 de la LOE–, asegurando un gasto educativo básico por estudiante que garantice el derecho de todo el alumnado a una educación inclusiva y de calidad.
- 5.2 Eliminar totalmente los recortes que aún se derivan del Real Decreto Ley 14/2012 de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, y compensar el deterioro que sufrió la enseñanza pública recuperando la inversión y los derechos laborales, sociales y sindicales de los docentes.
- 5.3 Establecer, en el marco del sistema de financiación de las Comunidades Autónomas⁵¹¹, mecanismos de compensación que ayuden a corregir los déficits preexistentes de la inversión media por estudiante a la media nacional y habilitar las medidas necesarias que permitan dar a conocer el correspondiente seguimiento de los fondos transferidos. Desde este mismo marco, analizar la conveniencia de promover una ley de financiación del sistema educativo.
- 5.4 Garantizar el seguimiento y control de los fondos finalistas destinados a los diferentes programas acordados en la Conferencia Sectorial de Educación, dando cuenta detallada a la representación sindical y al conjunto de la comunidad educativa, tanto a nivel estatal como autonómico, en aquellos aspectos relacionados con la contratación de personal docente o no docente. Asimismo, asegurar la publicación de una memoria final anual que permita conocer al conjunto de la comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto el destino de esos fondos, así como una evaluación de los fines perseguidos y del grado de su consecución.
- 5.5 Constituir, en el seno de la Conferencia Sectorial, una comisión para el estudio de la cuantía de los módulos de concierto –según establezca la disposición adicional vigesimonovena de la LOE– y que la normativa educativa determine que las Administraciones educativas definan sus propios módulos de conciertos en sus leyes presupuestarias, garantizando el cumplimiento de las obligaciones laborales. Asimismo, que el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes promueva la inclusión de los módulos estatales de conciertos y su actualización en las leyes de presupuestos generales del Estado o en normas con rango de ley que se dicten en ausencia de presupuestos.
- 5.6 Incorporar un mecanismo de revisión anual que ajuste los conciertos educativos a las necesidades reales de escolarización en cada Comunidad Autónoma, priorizando la inversión en la red pública y evitando el mantenimiento de conciertos innecesarios.
- 5.7 Reforzar los controles desde las Administraciones públicas educativas para garantizar que los centros concertados no soliciten aportaciones económicas adicionales a las familias, directas o indirectas, por conceptos relacionados con enseñanzas gratuitas.

< Voto particular n.º 8 > < Voto particular n.º 9 >

< Voto particular n.º 10 > < Voto particular n.º 11 >

Votos particulares n.ºs 12, 13, 14 y 15 a enmiendas no aprobadas:

< Voto particular n.º 12 > < Voto particular n.º 13 > < Voto particular n.º 14 > < Voto particular n.º 15 >

511. Una de las funciones de la Conferencia Sectorial es «acordar los criterios de distribución de los créditos presupuestarios destinados a las Comunidades Autónomas y examinar y deliberar sobre los programas desarrollados en los mismos con cargo a dichos créditos»,

Formación del profesorado

Propuesta 6

- 6.1 Implementar una formación específica, tanto inicial (incluida en los planes de estudio de Grado o Máster) como continua, dirigida al profesorado, a la inspección educativa y al personal vinculado a la docencia. Esta formación debe abordar temas como la prevención de la violencia contra las mujeres y las violencias sexuales, la igualdad y la coeducación, la educación afectivo-sexual y el respeto a la diversidad de género, así como el respeto a la identidad sexual y de género.
- 6.2 Desarrollar un plan de formación que involucre activamente al profesorado en las tareas de bienestar y protección de los y las menores, fomentando su compromiso y capacitación en este ámbito fundamental.
- 6.3 Fortalecer la formación del profesorado, dentro de su horario laboral y sin coste económico, para facilitar la adopción del enfoque competencial en los currículos y el desarrollo de competencias digitales, integrando una perspectiva basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
- 6.4 Negociar la inclusión de una formación específica sobre procesos educativos en la escuela rural dentro de la formación inicial del Grado de Magisterio. Asimismo, incorporar en los planes de formación continua del profesorado módulos específicos orientados a capacitar al personal docente que trabaja en escuelas rurales.
- 6.5 Otorgar especial importancia a la formación del profesorado de Formación Profesional, tanto inicial como continua, para facilitar su adaptación a las reformas necesarias que mejoren la calidad de estas enseñanzas y promuevan el desarrollo tecnológico.

A

B

C

D

E

F

A

Formación Profesional

B

Propuesta 7

C

D

E

F

- 7.1 Impulsar la Formación Profesional como un factor esencial para la mejora de la eficacia del sistema educativo conjugando homogeneidad y flexibilidad.
- 7.2 Fomentar la coordinación entre las Administraciones educativas y las Administraciones de ámbito laboral de las Comunidades Autónomas, para la elaboración del mapa de la Formación Profesional de acuerdo a las necesidades productivas, y la creación de puestos escolares públicos suficientes, priorizando la formación presencial.
- 7.3 Desarrollar nuevos ciclos y, en su caso, especialidades que respondan a las necesidades formativas, laborales y económicas del sistema productivo, así como a las demandas de la sociedad en general..
- 7.4 Concretar y desarrollar un marco de colaboración entre la Formación Profesional, la Universidad y los centros de I+D+i, a fin de preparar a las y los mejores profesionales en función de las expectativas existentes, así como seguir prestigiando los estudios de Formación Profesional.
- 7.5 Intensificar el proceso de reconocimiento de las cualificaciones profesionales obtenidas a través de la experiencia laboral y los aprendizajes no formales, así como agilizar la convalidación de estudios. Además, facilitar la oferta de formación complementaria necesaria para que las personas interesadas puedan obtener un certificado o título oficial.
- 7.6 Crear un observatorio de empleabilidad que analice los futuros sectores de empleo y las necesidades formativas que estos requerirán, así como establecer un órgano que asesore y supervise la implantación de la Formación Profesional Dual, prestando especial atención a la equidad en todos los territorios.
- 7.7 Realizar un estudio pormenorizado del crecimiento de la demanda de los estudios de Formación Profesional y ofertar las plazas públicas necesarias para cubrir esa demanda.
- 7.8 Adecuar los recursos humanos, pedagógicos –como la implantación de departamentos de orientación profesional en los centros–, económicos y materiales, para atender las reformas necesarias y obtener una Formación Profesional de calidad.
- 7.9 Desarrollar un programa integral de información y orientación profesional que incorpore actividades específicas en el último curso de Educación Secundaria Obligatoria. Este programa facilitará que el alumnado se acerque al mundo laboral mediante acuerdos con empresas y organizaciones empresariales, ofreciendo experiencias como visitas organizadas o prácticas semanales de corta duración. El objetivo es ayudar a los estudiantes a tomar decisiones informadas sobre su futuro profesional.

Otras propuestas

Propuesta 8

- 8.1 Promover una evaluación independiente, objetiva y participativa de las políticas públicas relacionadas con las medidas educativas adoptadas para afrontar la pandemia de la COVID-19, con el fin de obtener una valoración basada en evidencias sobre su diseño, implementación y efectos. Esto permitirá mejorar los protocolos y políticas para enfrentar situaciones similares que puedan presentarse en el futuro.

A

B

C

D

E

F

Votos particulares⁵¹²

Voto particular n.º 1

Presentado por los consejeros y consejeras representantes de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE)

Motivo:

En la enmienda rechazada número 11, se indica lo siguiente:

- Que los presidentes/as y vicepresidentes/as de los Consejos Escolares sean designados por medio de una votación de los miembros del Consejo, en la que cualquiera de sus componentes puede optar a los cargos anteriormente citados.
- Que la representación ejercida en calidad de presidentes/as de los Consejos Escolares en otros espacios sea acorde a las deliberaciones previas del Consejo Escolar reunido en su Comisión Permanente o Pleno.
- Que aquellas ocasiones en las que un presidente/a de Consejo Escolar deba adoptar en un espacio un posicionamiento anteriormente no discutido en el Consejo Escolar al que representa, este deba comunicarlo y rendir cuentas de lo apoyado ante sus representados.

Justificación:

El presente voto particular se emite tras la aprobación del INFORME 2024 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO, especialmente tras el rechazo de las enmiendas 11, 12, 13 y 14 de CANAE relacionadas con la participación estudiantil y la transformación de los consejos escolares del Estado y demás ámbitos en espacios efectivamente participativos y democráticos.

En primer lugar, es importante destacar que el rechazo de las enmiendas presentadas por CANAE supone la culminación máxima del fomento ficticio de la participación estudiantil por parte del Consejo Escolar del Estado, desde el centro hasta el propio órgano. No será nunca efectiva ninguna de las acciones llevadas a cabo si no se reforma la normativa básica de asociacionismo estudiantil que es una barrera más que evidente y que ha sido rechazada de forma torticera. Con esta negativa cualquier acción del Consejo Escolar del Estado para fomentar la participación de los y las estudiantes ha caído y caerá en vano.

Sumando a esta cuestión las otras enmiendas que pretenden democratizar y convertir en espacios efectivamente participativos los Consejos Escolares consideramos que perpetúan su ineffectividad y prolongan su función de mero trámite. Elegir democráticamente la presidencia y vicepresidencia o tener la misma representación entre sectores son dos ejemplos de éxito en implicación de las partes y en proyectos de éxito en participación estudiantil, como muy bien han demostrado los Consejos Escolares de les Illes Balears y de Canarias, rompiendo clichés y dando sentido a lo que un Consejo Escolar debe ser.

Por otro lado, nuestros valores que defienden una educación de calidad, integradora, integral, democrática, participativa, en valores, verde y que nos prepare para un futuro en sociedad, nos hacen rechazar directamente como el INFORME no refleja la verdadera y precaria realidad de la escuela pública, rechazando aumentos de financiación y de plazas en detrimento de la concertada.

512. El Reglamento de Funcionamiento del Consejo Escolar del Estado (ORDEN ESD/3669/2008, de 9 de diciembre) reconoce, en su artículo 14, el derecho de los consejeros a formular votos particulares, y en el artículo 24 desarrolla el procedimiento para su ejercicio. Con ello se explicita la naturaleza del Consejo como órgano de representación de los sectores concernidos en la educación escolar del Estado.

Con la denominación de «Votos particulares» se recogen en este apartado las propuestas de enmiendas al texto del presente INFORME que, presentadas por diversos consejeros, no fueron aceptadas por el Pleno que lo aprobó. Con ello se da cabida a puntos de vista alternativos o discrepantes con respecto a las posiciones o acuerdos mayoritarios.

Estos votos particulares fueron anunciados por los respectivos consejeros en la sesión del Pleno del Consejo Escolar del Estado de 10 de diciembre de 2024, que aprobó el presente INFORME, y presentados posteriormente en tiempo y forma.

Voto particular n.º 2

Presentado por los consejeros y consejeras representantes de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE)

Motivo:

En la enmienda rechazada número 12, se indica lo siguiente:

- Que en aquellos centros educativos donde exista una Asociación 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 en el centro.

Justificación:

El presente voto particular se emite tras la aprobación del INFORME 2024 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO, especialmente tras el rechazo de las enmiendas 11, 12, 13 y 14 de CANAE relacionadas con la participación estudiantil y la transformación de los consejos escolares del Estado y demás ámbitos en espacios efectivamente participativos y democráticos.

En primer lugar, es importante destacar que el rechazo de las enmiendas presentadas por CANAE supone la culminación máxima del fomento ficticio de la participación estudiantil por parte del Consejo Escolar del Estado, desde el centro hasta el propio órgano. No será nunca efectiva ninguna de las acciones llevadas a cabo si no se reforma la normativa básica de asociacionismo estudiantil que es una barrera más que evidente y que ha sido rechazada de forma torticera. Con esta negativa cualquier acción del Consejo Escolar del Estado para fomentar la participación de los y las estudiantes ha caído y caerá en vano.

Sumando a esta cuestión las otras enmiendas que pretenden democratizar y convertir en espacios efectivamente participativos los Consejos Escolares consideramos que perpetúan su ineffectividad y prolongan su función de mero trámite. Elegir democráticamente la presidencia y vicepresidencia o tener la misma representación entre sectores son dos ejemplos de éxito en implicación de las partes y en proyectos de éxito en participación estudiantil, como muy bien han demostrado los Consejos Escolares de les Illes Balears y de Canarias, rompiendo clichés y dando sentido a lo que un Consejo Escolar debe ser.

Por otro lado, nuestros valores que defienden una educación de calidad, integradora, integral, democrática, participativa, en valores, verde y que nos prepare para un futuro en sociedad, nos hacen rechazar directamente como el INFORME no refleja la verdadera y precaria realidad de la escuela pública, rechazando aumentos de financiación y de plazas en detrimento de la concertada.

Voto particular n.º 3

Presentado por los consejeros y consejeras representantes de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE)

Motivo:

En la enmienda rechazada número 13, se indica lo siguiente:

- Que el alumnado, el profesorado y padres y madres tengan la misma proporción en la composición de los consejos escolares de centro, municipio, Comunidad Autónoma y del Estado.
- A los presidentes/as de los Consejos Escolares fomentar la participación activa de todos los sectores de la comunidad educativa en sus Consejos Escolares, buscando su implicación por igual y poniendo en valor su esfuerzo y sus aportaciones.

Justificación:

El presente voto particular se emite tras la aprobación del INFORME 2024 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO, especialmente tras el rechazo de las enmiendas 11, 12, 13 y 14 de CANAE relacionadas con la participación estudiantil y la transformación de los consejos escolares del Estado y demás ámbitos en espacios efectivamente participativos y democráticos.

En primer lugar, es importante destacar que el rechazo de las enmiendas presentadas por CANAE supone la culminación máxima del fomento ficticio de la participación estudiantil por parte del Consejo Escolar del Estado, desde el centro hasta el propio órgano. No será nunca efectiva ninguna de las acciones llevadas a cabo si no se reforma la normativa básica de asociacionismo estudiantil que es una barrera más que evidente y que ha sido rechazada de forma torticera. Con esta negativa cualquier acción del Consejo Escolar del Estado para fomentar la participación de los y las estudiantes ha caído y caerá en vano.

Sumando a esta cuestión las otras enmiendas que pretenden democratizar y convertir en espacios efectivamente participativos los Consejos Escolares consideramos que perpetúan su ineffectividad y prolongan su función de mero trámite. Elegir democráticamente la presidencia y vicepresidencia o tener la misma representación entre sectores son dos ejemplos de éxito en implicación de las partes y en proyectos de éxito en participación estudiantil, como muy bien han demostrado los Consejos Escolares de les Illes Balears y de Canarias, rompiendo clichés y dando sentido a lo que un Consejo Escolar debe ser.

Por otro lado, nuestros valores que defienden una educación de calidad, integradora, integral, democrática, participativa, en valores, verde y que nos prepare para un futuro en sociedad, nos hacen rechazar directamente como el INFORME no refleja la verdadera y precaria realidad de la escuela pública, rechazando aumentos de financiación y de plazas en detrimento de la concertada.

Voto particular n.º 4

Presentado por los consejeros y consejeras representantes de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE)

Motivo:

En la enmienda rechazada número 14, se indica lo siguiente:

- Al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y a las Comunidades Autónomas actualizar la normativa básica de la participación y asociacionismo de la comunidad educativa para adaptarla a las nuevas realidades y necesidades, facilitarla y fomentarla. En este sentido, modificar expresamente el Real Decreto 1532/1986, por el que se regulan las asociaciones de estudiantes.

Justificación:

El presente voto particular se emite tras la aprobación del INFORME 2024 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO, especialmente tras el rechazo de las enmiendas 11, 12, 13 y 14 de CANAE relacionadas con la participación estudiantil y la transformación de los consejos escolares del Estado y demás ámbitos en espacios efectivamente participativos y democráticos.

En primer lugar, es importante destacar que el rechazo de las enmiendas presentadas por CANAE supone la culminación máxima del fomento ficticio de la participación estudiantil por parte del Consejo Escolar del Estado, desde el centro hasta el propio órgano. No será nunca efectiva ninguna de las acciones llevadas a cabo si no se reforma la normativa básica de asociacionismo estudiantil que es una barrera más que evidente y que ha sido rechazada de forma torticera. Con esta negativa cualquier acción del Consejo Escolar del Estado para fomentar la participación de los y las estudiantes ha caído y caerá en vano.

Sumando a esta cuestión las otras enmiendas que pretenden democratizar y convertir en espacios efectivamente participativos los Consejos Escolares consideramos que perpetúan su ineffectividad y prolongan su función de mero trámite. Elegir democráticamente la presidencia y vicepresidencia o tener la misma representación entre sectores son dos ejemplos de éxito en implicación de las partes y en proyectos de éxito en participación estudiantil, como muy bien han demostrado los Consejos Escolares de les Illes Balears y de Canarias, rompiendo clichés y dando sentido a lo que un Consejo Escolar debe ser.

Por otro lado, nuestros valores que defienden una educación de calidad, integradora, integral, democrática, participativa, en valores, verde y que nos prepare para un futuro en sociedad, nos hacen rechazar directamente como el INFORME no refleja la verdadera y precaria realidad de la escuela pública, rechazando aumentos de financiación y de plazas en detrimento de la concertada.

Voto particular n.º 5

Presentado por los consejeros y consejeras representantes de la Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (CEAPA)

Motivo:

La enmienda número 25 presentada por CEAPA, finalmente rechazada por el Pleno, interesaba añadir a las propuestas de mejora contenidas en la página 702 del INFORME, la necesidad de realizar una revisión anual de los conciertos educativos con el objetivo de ajustarlos a las necesidades reales y evitar la pérdida de plazas públicas, queremos expresar nuestra disconformidad con su rechazo. Consideramos que esta enmienda planteaba una medida fundamental para garantizar una planificación educativa que priorizase el fortalecimiento de la red pública frente a la privatización progresiva del sistema que en los últimos tiempos viene produciéndose de forma preocupante.

Justificación:

- 1. Impacto negativo de los conciertos educativos en la educación pública:** La proliferación de conciertos educativos sin una revisión periódica adecuada contribuye al debilitamiento de la red pública. La falta de ajuste a las necesidades reales de escolarización perpetúa desequilibrios que afectan especialmente a las familias más vulnerables, reforzando desigualdades sociales y económicas en el acceso a una educación de calidad.
- 2. Defensa del papel vertebrador de la escuela pública:** La escuela pública debe ser el eje prioritario del sistema educativo, garantizando su universalidad, inclusividad y calidad. La subsidiariedad de la escuela privada-concertada implica que esta última solo debería cubrir necesidades excepcionales y complementarias, pero en ningún caso sustituir a la oferta pública. Esta enmienda, al proponer una revisión anual de los conciertos, habría permitido un control más riguroso y ajustado a este principio fundamental.
- 3. Evitar la pérdida de plazas públicas:** La experiencia de los últimos años muestra que el mantenimiento indiscriminado de conciertos educativos ha llevado al cierre de líneas en centros públicos. Esto no solo reduce la oferta educativa pública, sino que también desincentiva la inversión en infraestructuras y recursos para fortalecer estos centros, dejando a muchas comunidades sin opciones accesibles y de calidad.
- 4. Promoción de una educación equitativa y sostenible:** La revisión anual de los conciertos, como proponía la enmienda, habría sido una herramienta clave para alinear la inversión educativa con las necesidades reales de la población escolar y para promover una distribución más equitativa de los recursos. Esto habría reforzado el papel de la educación pública como garante del acceso universal y del derecho fundamental a la educación.

Voto particular n.º 6

Presentado por los consejeros y consejeras representantes de la Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (CEAPA)

Motivo:

La enmienda número 26 presentada por CEAPA, finalmente rechazada por el Pleno, interesaba añadir a las propuestas de mejora contenidas en la página 702 del INFORME, la disminución progresiva de los módulos económicos destinados a la financiación de los centros privados concertados, acompañada de un incremento paralelo en la partida presupuestaria dedicada al mantenimiento y mejora de los centros públicos, manifestamos nuestro voto particular y nuestra discrepancia con su rechazo.

Justificación:

- 1. Inversión insuficiente en la educación pública:** La situación actual evidencia un desequilibrio en la asignación de recursos que favorece a los centros privados concertados en detrimento de la red pública. Este modelo perpetúa desigualdades estructurales y priva a los centros públicos de los recursos necesarios para garantizar una educación de calidad y accesible para todo el alumnado.
- 2. Impacto del descenso demográfico:** En un contexto de descenso progresivo de la natalidad, el mantenimiento de módulos económicos elevados para los centros concertados resulta injustificada. La racionalización de los recursos debe priorizar la mejora y la sostenibilidad de los centros públicos, evitando el cierre de líneas y garantizando su función vertebradora en el sistema educativo.
- 3. Defensa de la equidad y la universalidad:** La educación pública constituye la única garantía de acceso equitativo a la educación, independientemente de las circunstancias socioeconómicas de las familias. Reducir los módulos económicos destinados a los centros concertados permitiría reasignar recursos para fortalecer la inclusión y la equidad en los centros públicos, promoviendo así la igualdad de oportunidades.
- 4. Transparencia y eficiencia en el uso de recursos:** La financiación de los centros privados concertados debe responder a criterios de necesidad real y no perpetuar un modelo que favorezca intereses privados en detrimento del bien común. La disminución progresiva de estas partidas y su redirección hacia la red pública contribuiría a un uso más eficiente y justo de los fondos públicos.

Voto particular n.º 7

Presentado por los consejeros y consejeras representantes de la Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (CEAPA)

Motivo:

La enmienda número 53 presentada por CEAPA, finalmente rechazada por el Pleno, interesaba añadir a las propuestas de mejora contenidas en la página 703 del INFORME, establecer un sistema de evaluación serio y riguroso del profesorado en la educación obligatoria. La evaluación de la práctica docente es un componente esencial para garantizar la calidad de la enseñanza, permitiendo mejorar tanto las metodologías de enseñanza como la adaptación a las necesidades del alumnado.

La calidad educativa no solo depende de los recursos disponibles, sino también de la formación continua y la capacidad del profesorado para adaptarse a los nuevos retos pedagógicos y sociales. Sin un sistema de evaluación claro y riguroso, resulta difícil medir y asegurar que los docentes cuenten con las aptitudes y conocimientos necesarios para maximizar el aprendizaje de los estudiantes.

El rechazo a esta enmienda refleja una falta de compromiso con la mejora continua de la enseñanza, un aspecto fundamental para avanzar hacia un sistema educativo de calidad.

Justificación:

La evaluación del profesorado debe ser vista como una herramienta positiva y constructiva, orientada a la mejora continua del sistema educativo. Un sistema riguroso de evaluación no solo permite medir el desempeño de los docentes, sino que también ofrece la oportunidad de detectar áreas de mejora, fomentar el desarrollo profesional y garantizar que el alumnado recibe una enseñanza de calidad.

Además, un sistema de evaluación transparente y objetivo permitiría a las familias y a la sociedad en general contar con la certeza de que quienes desempeñan funciones docentes en la educación obligatoria cumplen con los estándares exigidos, y están preparados para enfrentar los desafíos educativos del siglo XXI. Este sistema no debe ser punitivo, sino que debe ofrecer retroalimentación constructiva que permita a los docentes mejorar sus competencias y adaptarse a las necesidades cambiantes del alumnado.

El rechazo a esta enmienda supone una oportunidad perdida para avanzar en la mejora de la educación. Sin una evaluación adecuada, el sistema educativo corre el riesgo de estancarse. La calidad de la enseñanza está directamente relacionada con la capacidad de los docentes para evaluar y ajustar su labor pedagógica, por lo que un sistema de evaluación eficaz es indispensable para garantizar el éxito del alumnado.

Voto particular n.º 8

Presentado por los consejeros y consejeras representantes de la Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE)

Motivo:

Se presenta voto particular por haberse aprobado la enmienda n.º 41 –incluida en la propuesta 5.6– en la que se *considera necesario incorporar un mecanismo de revisión anual de los conciertos educativos, priorizando la inversión en la red pública y evitando el mantenimiento de conciertos innecesarios.*

Justificación:

Ya existe legislación por la que las Administraciones públicas pueden ajustar anualmente el número de aulas concertadas en función del resultado del proceso de escolarización. El cierre de aulas se produce tanto en el sector de la enseñanza concertada como en la pública.

No existen conciertos innecesarios, igual que entendemos que tampoco hay centros públicos que lo sean. Las Administraciones públicas planifican la oferta educativa en la que, teniendo en cuenta muchos aspectos, también deben tener en consideración la demanda de las familias y su derecho a poder elegir libremente el tipo de centro que consideran más conveniente para la educación de sus hijos.

No existe tampoco desvío de recursos cuando el servicio público de la educación se presta por los centros públicos y concertados según establece la Ley y, por lo tanto, deberán ser financiados en igualdad de condiciones. Debe quedar claro y así lo defendemos, que la enseñanza concertada no es subsidiaria de la enseñanza pública como han dejado bien claro los tribunales. En todo caso, existe una clara insuficiencia presupuestaria en los módulos de los conciertos desde hace muchos años y a la que no se pone solución. Defendemos que el sistema educativo debe ser plural como lo es la sociedad y en él tienen cabida distintas opciones. La gratuidad no debe ser solo para la enseñanza pública pues se acabaría con la libertad de elección.

Voto particular n.º 9

Presentado por los consejeros y consejeras representantes de la Federación de Enseñanza de la Unión Sindical Obrera (FEUSO)

Motivo:

Por haberse aprobado la enmienda n.º 41 –incluida en la propuesta 5.6–:

- Es necesario incorporar un mecanismo de revisión anual que ajuste los conciertos educativos a las necesidades reales de escolarización en cada Comunidad Autónoma, priorizando la inversión en la red pública y evitando el mantenimiento de conciertos innecesarios.

Justificación:

Esta enmienda no tiene nada que ver con el conjunto de la propuesta n.º 5 sobre recursos del sistema educativo y además cuestiona, exclusivamente por motivos ideológicos, que las Administraciones educativas estén realizando una planificación escolar ajustada a la legislación vigente.

Voto particular n.º 10

Presentado por los consejeros y consejeras representantes de la Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE)

Motivo:

Se presenta voto particular por haberse aprobado la enmienda n.º 42 –incluida en la propuesta 5.7– en la que se *considera necesario reforzar los controles desde las Administraciones públicas educativas para garantizar que los centros concertados no soliciten aportaciones económicas adicionales, directas o indirectas, a las familias por conceptos relacionados con enseñanzas gratuitas.*

Justificación:

Ya existe legislación suficiente y garante que determina claramente los conceptos por los que las familias deben realizar aportaciones económicas relacionadas con la enseñanza obligatoria y gratuita y, por otro lado, las administraciones públicas cuentan con mecanismos para su regulación y control.

La enseñanza concertada no excluye a ninguna familia vulnerable en la admisión de sus plazas escolares pues aplica los mismos baremos de escolarización que la enseñanza pública. La mal llamada «exclusión» es en realidad la dificultad que tiene estas familias para poder acceder libremente a un centro concertado porque no disponen de las mismas becas, ayudas y gratuidad que disfrutan en la enseñanza pública. Así pues, esta dificultad es consecuencia de negar estas ayudas y gratuidad que sí existe para los alumnos y alumnas de la enseñanza pública y, además, oponerse a que la financiación de la enseñanza concertada se incremente con el fin de que sea totalmente gratuita.

Las aportaciones voluntarias de las familias a los centros han sido declaradas legales de forma reiterada por los tribunales por lo que resulta incomprensible que prohibir algo que es legal.

En consecuencia, lo que se debe hacer es actualizar las cantidades asignadas en los módulos de los conciertos educativos para que realmente se cumpla lo establecido en la ley: garantizar la gratuidad del puesto escolar en los centros concertados. Hay un amplio consenso entre las Administraciones públicas y las organizaciones del sector en que el módulo del concierto reflejado en los Presupuestos Generales ya sean del Estado o Autonómicos, es claramente insuficiente para cubrir el coste real. Para que las familias no realicen aportaciones voluntarias, debería cumplirse este mandato legal y garantizar la gratuidad mediante los módulos de los conciertos educativos ya que, la insuficiencia de los mismos es la que genera la necesidad de esta aportación de las familias.

La Ley Orgánica de Educación del año 2006, modificada por la LOMLOE, tiene previstas en su D. Adicional 29.ª una Comisión para el estudio del coste real del puesto escolar en la enseñanza concertada. A día de hoy, después de 18 años, esta Comisión ni se ha constituido pese a las reiteradas peticiones realizadas por FSIE, otras organizaciones y el propio Consejo Escolar del Estado.

Voto particular n.º 11

Presentado por los consejeros y consejeras representantes de la Federación de Enseñanza de la Unión Sindical Obrera (FEUSO)

Motivo:

Por haberse aprobado la enmienda n.º 42 –incluida en la propuesta 5.7–:

- Es necesario reforzar los controles desde las Administraciones públicas educativas para garantizar que los centros concertados no soliciten aportaciones económicas adicionales, directas o indirectas, a las familias por conceptos relacionados con enseñanzas gratuitas.

Justificación:

Esta enmienda no tiene nada que ver con el conjunto de la propuesta n.º 5 sobre recursos del sistema educativo y además cuestiona, exclusivamente por motivos ideológicos, que las Administraciones educativas estén realizando una gestión de los concertos educativos ajustada a la legislación vigente.

Voto particular n.º 12

Presentado por los consejeros y consejeras representantes de la Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (CEAPA)

Motivo:

La enmienda número 36 presentada por CEAPA, finalmente rechazada por el Pleno, interesaba añadir a las propuestas de mejora contenidas en la página 704 del INFORME, la necesidad de ampliar la partida presupuestaria destinada al personal docente y no docente en los centros públicos, asegurando mejores condiciones laborales y la reducción de las ratios, expresamos nuestro voto particular y nuestro desacuerdo con el rechazo de esta propuesta.

Justificación:

- 1. Mejora de la calidad educativa:** Reducir la ratio docente-alumnado permite una atención más personalizada, lo que impacta directamente en la calidad del aprendizaje y el bienestar del alumnado. Esta medida es especialmente importante para atender las necesidades de la diversidad en el aula y garantizar que todos los estudiantes reciban el apoyo necesario para su desarrollo.
- 2. Fortalecimiento de la red pública:** Incrementar los recursos humanos en los centros públicos mejora su capacidad para atender la demanda educativa de manera inclusiva y equitativa. Esto consolida a la escuela pública como la opción principal y preferente en el sistema educativo, garantizando que ninguna familia se vea obligada a optar por alternativas privadas debido a la falta de recursos adecuados en los centros públicos.
- 3. Condiciones laborales del personal educativo:** Asegurar mejores condiciones laborales para el personal docente y no docente no solo beneficia directamente a los trabajadores y trabajadoras, sino que también repercute en la estabilidad y calidad de la educación. Un profesorado motivado y con recursos suficientes está mejor preparado para ofrecer una enseñanza de calidad.
- 4. Compromiso con la equidad y la inclusión:** El refuerzo del personal docente y no docente es una medida clave para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias personales o sociales, tengan acceso a una educación de calidad. Esto fomenta una mayor igualdad de oportunidades y fortalece el papel de la educación pública como garante de derechos fundamentales.

Voto particular n.º 13

Presentado por los consejeros y consejeras representantes de la Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (CEAPA)

Motivo:

La enmienda número 37 presentada por CEAPA, finalmente rechazada por el Pleno, interesaba modificar la línea 25 de la página 704 de las propuestas de mejora contenidas en el INFORME, se planteaban dos medidas clave: una **mayor transparencia en la fijación de los módulos económicos** destinados a los centros concertados, detallando cómo se distribuyen y asegurando que se utilicen exclusivamente para garantizar la gratuidad de la enseñanza; y una **reducción progresiva de dichos módulos**, con el objetivo de destinar los ahorros a fortalecer la red pública de enseñanza.

Justificación:

- 1. Impacto de los conciertos educativos:** La continuidad de los conciertos educativos sin un control adecuado de los recursos asignados ha perpetuado una grave desigualdad entre la educación pública y la concertada. La falta de transparencia y de mecanismos de control en la asignación de los módulos económicos no solo genera desigualdades en el acceso a los recursos, sino que además fomenta un uso ineficiente de los fondos públicos. La reducción progresiva de los módulos destinados a los centros concertados es una medida necesaria para garantizar que los recursos se destinen a quienes más los necesitan: los centros públicos.
- 2. Fortalecimiento de la red pública:** La propuesta de redirigir los ahorros generados por la reducción de los módulos hacia la educación pública responde a la necesidad urgente de fortalecer el sistema educativo público, especialmente en contextos rurales y zonas vulnerables, donde la falta de recursos compromete la calidad educativa. Esta medida contribuye a evitar el cierre de aulas y garantiza que todo el alumnado tenga acceso a plazas suficientes en centros públicos.
- 3. Garantía de legalidad y equidad:** Exigir mayor transparencia en la distribución de los módulos económicos asegura que los fondos públicos se utilicen exclusivamente para los fines previstos, en este caso, la gratuidad de la enseñanza. Esto contribuye a evitar un uso indebido de los recursos y asegura que los beneficios de la educación pública lleguen de manera equitativa al alumnado, sin discriminación alguna.

Voto particular n.º 14

Presentado por los consejeros y consejeras representantes de la Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (CEAPA)

Motivo:

La enmienda número 39 presentada por CEAPA, finalmente rechazada por el Pleno, interesaba añadir en página 704 de las propuestas de mejora contenidas en el INFORME, un incremento presupuestario hasta alcanzar un mínimo del 5,5 % del PIB en inversión en educación, priorizando la red pública.

Su rechazo, constituye una decisión contraria a las necesidades urgentes del sistema educativo público. Esta enmienda estaba orientada a fortalecer el sistema educativo en su conjunto, garantizando una educación inclusiva, de calidad y equitativa para todos y todas, independientemente de su origen social o económico.

El motivo principal de este voto particular es que consideramos que la educación es una inversión fundamental para el desarrollo de la sociedad, y la falta de financiación adecuada en el sistema educativo público perpetúa las desigualdades sociales, afectando directamente a la calidad de la educación y a la equidad en el acceso a recursos. La educación pública es el pilar sobre el que se deben construir los principios de igualdad de oportunidades y cohesión social, y su fortalecimiento es esencial para garantizar el futuro del alumnado.

Justificación:

La educación pública es el único sistema que garantiza el acceso gratuito, incluso que ofrece un entorno diverso donde se fomenta la convivencia y la integración social. La propuesta de incrementar la inversión pública en educación al 5,5 % del PIB es una medida necesaria para asegurar que todos los centros públicos dispongan de los recursos necesarios para ofrecer una educación de calidad.

El rechazo a esta enmienda refuerza una tendencia hacia la privatización y la desatención de la educación pública, que se ve cada vez más limitada en cuanto a recursos materiales y humanos, especialmente en zonas rurales o desfavorecidas. De este modo, se perpetúa una brecha educativa que favorece a los sectores más privilegiados y margina a los más vulnerables.

En este contexto, la enmienda no solo planteaba un aumento en la financiación, sino también un claro compromiso con la equidad educativa. La falta de apoyo a esta propuesta impide abordar las necesidades reales del sistema educativo público, socavando la cohesión social y los derechos fundamentales de las familias que dependen de la educación pública para ofrecer una formación integral y de calidad a sus hijos e hijas.

Por todo lo anterior, y considerando que el fortalecimiento de la educación pública es una prioridad para avanzar hacia una sociedad más justa e igualitaria, creemos que esta enmienda debió ser aprobada. El rechazo de la misma refleja una falta de compromiso con la mejora estructural y financiera del sistema educativo público, lo que limita las oportunidades de un futuro más igualitario para nuestro alumnado.

Voto particular n.º 15

Presentado por los consejeros y consejeras representantes de la Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (CEAPA)

Motivo:

La enmienda número 43 presentada por CEAPA, finalmente rechazada por el Pleno, interesaba añadir en página 704 de las propuestas de mejora contenidas en el INFORME, limitar los conciertos singulares en enseñanzas postobligatorias, como el Bachillerato o la Formación Profesional, y fomentar la ampliación de plazas públicas en estas etapas, constituye una decisión que va en contra de los principios fundamentales de equidad, justicia social y acceso a la educación de calidad para todas las familias.

El motivo principal de este voto particular radica en que la educación postobligatoria debe ser un derecho accesible para nuestro alumnado, independientemente de su capacidad económica. Los conciertos singulares, que permiten a centros privados ofrecer estas enseñanzas con financiación pública, contribuyen a construir un sistema educativo donde la educación pública se ve desplazada en favor de la privada. Esto crea una barrera económica que limita el acceso a una educación de calidad para muchas familias. Limitar los conciertos singulares y ampliar la oferta pública es una medida necesaria para garantizar la igualdad de oportunidades en estas etapas educativas cruciales para el futuro de nuestros jóvenes.

Justificación:

El Bachillerato y la Formación Profesional son etapas educativas clave para el desarrollo de nuestro alumnado joven y su integración en el mercado laboral o en estudios superiores. Sin embargo, muchas familias se enfrentan a dificultades económicas para acceder a estas enseñanzas, especialmente en aquellos territorios donde la oferta pública es insuficiente o inexistente. Al redirigir los recursos hacia la ampliación de plazas en la red pública y limitar los conciertos singulares, se refuerza el papel de la escuela pública como garante del derecho a una educación gratuita, inclusiva y sin barreras económicas.

El sistema educativo debe ser un instrumento de justicia social y cohesión, y no un factor que favorezca la privatización y las desigualdades económicas. Los conciertos singulares en enseñanzas postobligatorias no solo favorecen a los centros privados, sino que también segregan a los estudiantes según su capacidad económica, limitando el acceso a una educación de calidad a aquellas familias que no pueden asumir el coste de estas enseñanzas en la red privada.

La propuesta de ampliar la oferta de plazas públicas en estas etapas estratégicas responde a la necesidad de garantizar que todas las familias, independientemente de su situación económica, puedan acceder a una educación de calidad. La educación pública debe ser un derecho de todos y todas, y no debe depender de la capacidad de pago de las familias. Limitar los conciertos singulares y apostar por la ampliación de la red pública es, por tanto, una medida fundamental para avanzar hacia un sistema educativo más justo e igualitario para reforzar la equidad educativa en nuestro país, y garantizar el acceso universal a una educación postobligatoria gratuita y de calidad para todos y todas, sin discriminación alguna.

Índice de figuras y tablas

Figuras

Figura I.1	Estructura general del INFORME 2024 y relaciones entre los diferentes ámbitos que se abordan en los capítulos	19
Figura A2.1.1	La población residente en España en miles de habitantes por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023	37
Figura A2.1.2	Porcentaje de población dispersa en España por Comunidades Autónomas. Año 2021	38
Figura A2.1.3	Porcentaje de población dispersa en España por provincias y Ciudades Autónomas. Año 2021	38
Figura A2.1.4	Porcentaje de población dispersa en España por núcleos de menos de 2.000 habitantes y en diseminado, por provincias. Año 2021	39
Figura A2.1.5	Porcentaje de población dispersa en Illes Balears por núcleos de menos de 2.000 habitantes y en diseminado, por islas. Año 2021	40
Figura A2.1.6	Porcentaje de población dispersa en Canarias por núcleos de menos de 2.000 habitantes y en diseminado, por islas. Año 2021	40
Figura A2.1.7	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 2023	41
Figura A2.1.8	Tasa de dependencia por grupos de edad (menores de 16 años y mayores de 64 años) en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023	42
Figura A2.1.9	Tasa de dependencia por grupos de edad (menores de 15 años y mayores de 64 años) de una selección de países de la Unión Europea. Año 2023	42
Figura A2.1.10	Evolución de la población en España entre los años 1960 y 2023	44
Figura A2.1.11	Crecimiento relativo de la población residente en España por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2013 a 2023	44
Figura A2.1.12	Evolución de la población española residente en el extranjero por grupos de edad. Años 2013 a 2023	45
Figura A2.1.13	Proyección de la evolución de la población residente en España por tramos de edad. Años de 2023 a 2038	46
Figura A2.1.14	Proyección de la evolución de la pirámide de la población residente en España. Años 2023 y 2038	46
Figura A2.1.15	Porcentaje de población extranjera por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023	47
Figura A2.1.16	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 2023	48
Figura A2.1.17	Población extranjera en España por nacionalidades con mayor número de residentes indicando los tramos de edad. Año 2023	48
Figura A2.1.18	Las pirámides de población de residentes en España según la nacionalidad. Años 2023 y 2015	49
Figura A2.1.19	Evolución de la población extranjera residente en España por grupos de edad. Años 2009 a 2023	50
Figura A2.2.1	Porcentaje de la población en edad escolarizable respecto a la población total, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023	51
Figura A3.1.1	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 2023	52
Figura A3.1.2	Distribución porcentual de la población española, con edades comprendidas entre 25 y 34 años, por niveles de formación y sexo, en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023	53
Figura A3.1.3	Porcentaje de la población que ha completado al menos la educación secundaria alta (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 2023	54

Figura A3.1.4	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, en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023	54
Figura A3.1.5	Porcentaje de la población que ha completado al menos la educación secundaria alta (CINE 3-8) por grupos de edad (de 25 a 34 años y de 25 a 64 años) de una selección de países de la OCDE. Año 2022	55
Figura A3.1.6	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 2022	56
Figura A3.1.7	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 2022	56
Figura A3.1.8	Evolución del porcentaje de población de 25 a 34 años que ha alcanzado al menos educación secundaria alta (CINE 3) en una selección de países. Años 2010-2022	57
Figura A3.1.9	Progreso en la educación secundaria alta y en la educación superior de una selección de países	57
Figura A3.2.1	Porcentaje de población extranjera de 0 a 15 años con respecto a la población total del mismo rango de edad, por grupos de edad teórica de escolarización en Educación Infantil y Educación Básica, para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023	59
Figura A3.2.2	Evolución de la población extranjera residente en España menor de 16 años por grupos de edad teórica de escolarización en Educación Infantil y Educación Básica. Años de 2009 a 2023 ...	59
Figura A3.2.3	Porcentaje de población extranjera de 0 a 15 años con respecto a la población total del mismo rango de edad, en España y para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Años de 2009 a 2023	60
Figura A3.3.1	Producto interior bruto (PIB) a precios de mercado en millones de euros por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022	61
Figura A3.3.2	Tasa de variación interanual del producto interior bruto (PIB) a precios de mercado por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2020-2021 y 2021-2022	62
Figura A3.3.3	Evolución del producto interior bruto (PIB) en España. Años 2004 a 2022	62
Figura A3.3.4	Variación 2022/2012 del producto interior bruto (PIB) a precios de mercado por Comunidades y Ciudades Autónomas	63
Figura A3.3.5	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-27 = 100). Año 2022	64
Figura A3.3.6	Producto interior bruto per cápita en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2021 y 2022	65
Figura A3.4.1	TIMSS 2019. Valor medio del ISEC de una selección de países y de las regiones españolas participantes	66
Figura A3.4.2	TIMSS 2019. Cambio en el rendimiento en matemáticas y ciencias al aumentar una décima el ISEC de una selección de países y de las regiones españolas participantes	66
Figura A3.4.3	PIRLS 2021. Valor medio del ISEC de una selección de países europeos y de las regiones españolas participantes	67
Figura A3.4.4	PIRLS 2021. Puntuación media en lectura en cada uno de los cuartos del ISEC y diferencia de puntuaciones entre el último y el primer cuarto, de una selección de países europeos y de las regiones españolas participantes	68
Figura A3.5.1	Indicador AROPE (nueva definición). Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social y sus componentes por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022	70
Figura A3.5.2	Indicador AROPE (nueva definición). Porcentaje de población en riesgo de pobreza o exclusión social por grupos de edad en una selección de países de la Unión Europea. Año 2022	72

Figura A3.5.3	Indicador AROPE (nueva definición). Porcentaje de la población menor de 18 años con riesgo de pobreza o exclusión social, según el nivel de estudios de sus progenitores, en una selección de países de la Unión Europea. Año 2022	72
Figura A3.5.4	Indicador AROPE (nueva definición). Evolución de la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social por sexo en España. Años 2015-2022	73
Figura A3.5.5	Indicador AROPE (nueva definición). Evolución de los componentes del indicador en España. Años 2015-2022	74
Figura A3.5.6	Indicador AROPE (nueva definición). Evolución del porcentaje de la población menor de 18 años en riesgo de pobreza o exclusión social, según el nivel de estudios de sus progenitores, en España y en la Unión Europea. Años 2015 a 2022	74
Figura A3.6.1	Tasa de empleo del grupo de población de 20 a 64 años según el nivel de formación alcanzado en una selección de países de la Unión Europea. Año 2022	75
Figura A3.6.2	Tasa de empleo del grupo de población de 20 a 64 años por sexo según el nivel de formación alcanzado en una selección de países de la Unión Europea. Año 2022	76
Figura A3.6.3	Tasa de empleo de la población de 25 a 64 años de edad según el nivel de formación alcanzado por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023	77
Figura A3.6.4	Tasa de empleo de la población de 25 a 64 años de edad según el nivel de formación alcanzado y el sexo por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023	77
Figura A3.6.5	Distribución porcentual del total de puestos vacantes por nivel de cualificación, en España y en la Unión Europea hasta el año 2035	78
Figura A3.6.6	Distribución porcentual de la población adulta joven (25 - 34 años), por niveles de formación, en España y la Unión Europea. Año 2023	78
Figura A3.6.7	Tasa de paro de la población de 25 a 64 años de edad en España según la edad y el nivel de formación alcanzado. Año 2023	79
Figura A3.6.8	Tasa de paro de la población de 25 a 64 años de edad en España según la edad, el sexo y el nivel de formación alcanzado. Año 2023	79
Figura A3.6.9	Evolución de las tasas de paro del grupo de población menor de 40 años en España según el grupo de edad, sexo y nivel de formación alcanzado. Años 2012 a 2022	80
Figura A3.6.10	Evolución de las tasas de paro del grupo de población de 20 a 64 años según el nivel de formación alcanzado por sexo en España y en la Unión Europea. Años 2012 a 2022	81
Figura A3.6.11	Remuneración relativa al salario medio obtenido por las personas tituladas con CINE 3 (CINE 3 = 100) ¹ según el nivel de estudios alcanzado por la población de 25-34 años en una selección de países	82
Figura A3.6.12	Remuneración relativa al salario medio obtenido por las personas tituladas con CINE 3 (CINE 3 = 100) ¹ según el nivel de estudios alcanzado por la población de 25-34 años por sexo, en una selección de países	82
Figura A3.6.13	Remuneración de las mujeres relativa al salario medio obtenido por los hombres (hombres=100) según el nivel de estudios alcanzado por la población de 25-64 años en una selección de países	83
Figura A3.6.14	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 2022	84
Figura A3.6.15	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 2022	85
Figura A3.6.16	Situación de los países de la UE-27 en relación con el Índice Europeo de Innovación. Año 2023	86
Figura A3.6.17	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 2022	86

Figura B1.2.1	Estructura orgánica del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Curso 2022-2023	93
Figura B2.1.1	Sistema educativo español según la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	111
Figura B2.3.1	Distribución de las resoluciones favorables de expedientes de homologación de títulos o convalidaciones de estudios por área geográfica. Año 2023	120
Figura B2.3.2	Evolución del número de solicitudes presentadas y de expedientes resueltos de homologación de títulos o convalidaciones de estudios. Años 2014-2023	120
Figura B2.4.1	Distribución porcentual del alumnado de Enseñanzas de Régimen General según los modelos lingüísticos en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2022-2023	122
Figura B2.4.2	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 2022-2023	122
Figura B2.4.3	Distribución porcentual del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, según los modelos lingüísticos, en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2022-2023	123
Figura B2.4.4	Distribución porcentual del alumnado de Bachillerato y Formación Profesional, según los modelos lingüísticos, en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2022-2023	123
Figura B3.3.1	Evolución de las ayudas a confederaciones y federaciones de estudiantes y de asociaciones de padres y madres del alumnado de ámbito estatal. Convocatorias de 2011 a 2023	127
Figura B3.5.1	Distribución del conjunto de consejeros y consejeras de los Consejos Escolares Autonómicos por sector al que representan	128
Figura B3.6.1	Distribución de los consejeros y consejeras del Consejo Escolar del Estado por sector al que representan	130
Figura B3.6.2	Estructura funcional del Consejo Escolar del Estado	130
Figura B4.1.1	Distribución porcentual del alumnado con necesidades educativas especiales por tipo de discapacidad y tipo de escolarización en España. Curso 2022-2023	149
Figura B4.1.2	Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales que está integrado en centros ordinarios según su discapacidad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	149
Figura B4.1.3	Alumnado de 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria que cursa Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) y de 3.º curso que cursa el Programa de diversificación curricular, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	152
Figura B4.1.4	Porcentaje de alumnado de 2.º y 3.º curso de Educación Secundaria Obligatoria que cursa Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) y el programa de diversificación curricular, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	153
Figura B4.1.5	Alumnado matriculado en Ciclos Formativos de Grado Básico según la titularidad del centro por Comunidades y Ciudades Autónomas, y por edad y sexo. Curso 2022-2023	154
Figura B4.1.6	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 según la titularidad del centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	155
Figura B4.1.7	Evolución del alumnado de Programas de Cualificación Profesional Inicial y Ciclos Formativos de Grado Básico en el sistema educativo español. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	155

Figura B4.1.8	Alumnado matriculado en otros programas formativos de formación profesional para alumnado con necesidades educativas especiales y para otros colectivos con necesidades específicas, por Comunidades y Ciudades Autónomas y titularidad del centro, y por edad y sexo. Curso 2022-2023	157
Figura B4.1.9	Evolución del número de estudiantes de Centros Rurales Agrupados por Comunidades Autónomas. Cursos 2021-2022 y 2022-2023	160
Figura B4.3.1	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 2022-2023	205
Figura B4.3.2	Alumnado becario en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	208
Figura B4.3.3	Porcentaje de alumnado becario en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	208
Figura B4.3.4	Importe medio de las ayudas concedidas por estudiante escolarizado en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria, por Administración educativa financiadora y Comunidad o Ciudad Autónoma de destino. Curso 2022-2023	209
Figura B4.3.5	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 2022-2023	211
Figura B4.3.6	Alumnado becario en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	213
Figura B4.3.7	Porcentaje de alumnado becario en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	214
Figura B4.3.8	Importe medio de las ayudas concedidas por alumno escolarizado en enseñanzas postobligatorias no universitarias por Administración financiadora y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	214
Figura B4.3.9	Importe total del gasto en becas en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	215
Figura B4.3.10	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 2018-2019 a 2022-2023	216
Figura B4.3.11	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 2018-2019 a 2022-2023	216
Figura B4.3.12	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 2018-2019 a 2022-2023	217
Figura B4.4.1	Cursos tutorizados en línea. Evolución del número de profesorado inscrito. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	222
Figura B4.4.2	Programa That's English! Evolución del número de estudiantes. Cursos 2003-2004 a 2022-2023	230
Figura B5.1.1	Estructura del programa Erasmus+	255
Figura B5.1.2	Erasmus+. Número de proyectos según el sector de la educación y la formación. Año 2023	256
Figura B5.1.3	Erasmus+. Número de participantes según el sector de la educación y la formación. Año 2023 ...	256
Figura B5.1.4	Erasmus+. Número de organizaciones según el sector de la educación y la formación. Año 2023	256

Figura B5.1.5	Erasmus+. Distribución de presupuesto según el sector de la educación y la formación. Año 2023	256
Figura B5.1.6	Erasmus+. Evolución del número de proyectos, participantes y organizaciones colaboradoras del programa. Años 2014 a 2023	257
Figura B5.1.7	Erasmus+. Evolución del presupuesto asignado al programa. Años 2014 a 2023	257
Figura C1.1.1	Gasto público total en educación, según la Administración pública que ejecuta el gasto, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2021	282
Figura C1.1.2	Distribución del gasto público total en educación no universitaria, realizado por el conjunto de las Administraciones públicas, por actividad educativa. Año 2022	284
Figura C1.1.3	Gasto público en educación no universitaria, realizado por las Administraciones educativas según el tipo de actividad, por Comunidades Autónomas. Año 2022	284
Figura C1.1.4	Gasto público en educación no universitaria, realizado por las Administraciones educativas, según la naturaleza económica del gasto y Comunidad Autónoma. Año 2022	285
Figura C1.1.5	Conciertos y subvenciones. Transferencias de las Administraciones educativas a centros educativos de titularidad privada (concertada y no concertada) desglosado según la enseñanza, por Comunidades Autónomas. Año 2022	286
Figura C1.1.6	Gasto realizado por las Corporaciones locales en educación no universitaria por Comunidad y Ciudad Autónoma. Año 2022	287
Figura C1.1.7	Evolución del gasto público total en educación por naturaleza económica. Años 2008-2022	288
Figura C1.1.8	Evolución del gasto público en instituciones de educación no universitaria por tipo de Administración. Años 2008-2022	289
Figura C1.1.9	Evolución del gasto público en instituciones de educación no universitaria por tipo de actividad. Años 2008-2022	289
Figura C1.1.10	Gasto público por estudiante de educación no universitaria en instituciones financiadas con fondos públicos (centros públicos y centros privados concertados) por Comunidades Autónomas. Año 2021	290
Figura C1.1.11	Gasto público por estudiante en relación con el número medio de estudiantes por docente en centros públicos que imparten enseñanzas no universitarias por Comunidad Autónoma. Curso 2021-2022	291
Figura C1.1.12	Distribución porcentual del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por tamaño de municipio y Comunidad Autónoma. Curso 2021-2022	292
Figura C1.1.13	Evolución de la partida «Otros gastos» en la enseñanza concertada obligatoria desde diciembre de 1997 hasta diciembre de 2023 y comparación con el IPC (1997=100)	297
Figura C1.1.14	Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total en una selección de países de la Unión Europea. Año 2020	297
Figura C1.1.15	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 2020	298
Figura C1.1.16	Evolución del gasto público en educación en una selección de países de la Unión Europea. Años 2016 a 2020	299
Figura C1.1.17	Gasto público por estudiante según el nivel educativo en una selección de países de la Unión Europea. Año 2021	300
Figura C1.1.18	Gasto público por estudiante en paridad de poder adquisitivo (PPS), según el nivel educativo, de una selección de países de la Unión Europea. Año 2021	300
Figura C1.1.19	Evolución del gasto público anual por estudiante en paridad de poder adquisitivo (PPS), para el conjunto de los niveles educativos, en una selección de países de la Unión Europea. Años 2017 a 2021	301

Figura C1.2.1	Estructura de ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria en España. Cursos 2020-2021 y 2014-2015	302
Figura C1.2.2	Ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Valores por alumno. Curso 2020-2021	304
Figura C1.2.3	Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» por Comunidades Autónomas. Año 2023	305
Figura C1.2.4	Evolución del gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2023 y 2022	306
Figura C2.1.1	Número de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa en España. Curso 2022-2023	309
Figura C2.1.2	Distribución de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa y titularidad de centro en España. Curso 2022-2023	310
Figura C2.1.3	Distribución de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa y tramos de edad en España. Curso 2022-2023	310
Figura C2.1.4	Evolución del número de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa en España. Cursos 2018-2019 a 2022-2023	311
Figura C2.1.5	Evolución del número de estudiantes egresados del Máster y del Programación Conjunta de Enseñanzas Oficiales (PCEO) de Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por sexo en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	312
Figura C2.1.6	Evolución del número de estudiantes egresados del Máster y del Programación Conjunta de Enseñanzas Oficiales (PCEO) de Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas según el tipo de centro y la presencialidad de las enseñanzas, en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	312
Figura C2.1.7	Enseñanzas de Régimen General. Porcentaje de mujeres en el profesorado según el tipo de enseñanza que imparten y según la titularidad del centro, en España. Curso 2022-2023	313
Figura C2.1.8	Enseñanzas de Régimen General. Porcentaje de mujeres en el profesorado según la enseñanza que imparten, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	314
Figura C2.1.9	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 2022-2023	315
Figura C2.1.10	Porcentaje de mujeres en el profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial según la enseñanza que imparten, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	316
Figura C2.1.11	Porcentaje de mujeres en el profesorado en los países de la Unión Europea, según el nivel de enseñanza que imparten. Año 2022	316
Figura C2.1.12	Distribución porcentual del profesorado de Enseñanzas de Régimen General en España según la edad, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2022-2023	317
Figura C2.1.13	Distribución porcentual del profesorado de Enseñanzas de Régimen General en España según la edad y según el cuerpo docente. Curso 2021-2022	318
Figura C2.1.14	Distribución porcentual de maestros según la edad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	319
Figura C2.1.15	Distribución porcentual del profesorado de Educación Secundaria según la edad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	319
Figura C2.1.16	Distribución porcentual del profesorado de educación primaria (CINE 1) por tramos de edad en los países de la Unión Europea. Año 2022	320
Figura C2.1.17	Distribución porcentual del profesorado de educación secundaria (CINE 2-3) por tramos de edad, en los países de la Unión Europea. Año 2022	320

Figura C2.2.1	Distribución del profesorado por enseñanza que imparte y titularidad del centro. Ámbito nacional. Curso 2022-2023	321
Figura C2.2.2	Profesorado de Régimen General, según las enseñanzas que imparte y la titularidad del centro, en España. Curso 2022-2023	322
Figura C2.2.3	Profesorado de Régimen General según las enseñanzas que imparte, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	323
Figura C2.2.4	Profesorado de Régimen general que imparte exclusivamente Educación Infantil y/o Educación Primaria, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	323
Figura C2.2.5	Profesorado de Enseñanzas de Régimen General que imparte exclusivamente Educación Secundaria y/o Formación Profesional, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	324
Figura C2.2.6	Profesorado de Enseñanzas de Régimen General que imparte enseñanza en Educación Infantil y/o Educación Primaria y Educación Secundaria y/o Formación Profesional, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	324
Figura C2.2.7	Profesorado de Régimen general que imparte Educación Especial, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	325
Figura C2.2.8	Evolución del número de docentes que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	326
Figura C2.2.9	Índice de variación del profesorado de Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023 (Curso 2012-2013 = 100) ..	326
Figura C2.2.10	Profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial en España según el tipo de enseñanza y la titularidad del centro. Curso 2022-2023	327
Figura C2.2.11	Profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial según el tipo del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	328
Figura C2.2.12	Profesorado de Enseñanzas Artísticas regladas según el tipo y la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	329
Figura C2.2.13	Profesorado de Enseñanzas Deportivas según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	329
Figura C2.2.14	Evolución del número de docentes que imparten Enseñanzas de Régimen Especial en España según la titularidad del centro. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	330
Figura C2.2.15	Profesorado que imparte Educación de Personas Adultas, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	331
Figura C2.2.16	Evolución del número de docentes que imparten Educación de Personas Adultas en España según la titularidad del centro. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	331
Figura C2.3.1	Distribución porcentual del profesorado del cuerpo de Maestros que obtiene destino en el Concurso de Traslados de ámbito estatal, según el destino, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	333
Figura C2.3.2	Distribución porcentual del profesorado de los cuerpos de Educación Secundaria, Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, Idiomas e Inspección que obtiene destino en el Concurso de Traslados de ámbito estatal, según el destino, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	333
Figura C2.3.3	Porcentaje de docentes que obtiene destino, proveniente de otra Comunidad o Ciudad Autónoma, según el cuerpo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	334
Figura C2.4.1	Presencia relativa de directoras, secretarías y jefas de estudio en los centros educativos de Régimen General no universitario de España según el tipo de enseñanza. Curso 2022-2023	337

Figura C2.4.2	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 2022-2023	337
Figura C2.4.3	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 2013-2014 a 2022-2023	338
Figura C2.5.1	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 2022-2023	340
Figura C2.5.2	Personal de administración en los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	341
Figura C2.5.3	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 2022-2023	341
Figura C2.5.4	Evolución del personal no docente en los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por función/categoría. Ámbito nacional. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	342
Figura C2.5.5	Evolución del porcentaje de mujeres entre el personal no docente de los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por función/categoría. Ámbito nacional. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	342
Figura C3.1.1	Distribución de los centros por enseñanza que imparten y titularidad en España. Curso 2022-2023	343
Figura C3.2.1	Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	346
Figura C3.2.2	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 2022-2023	347
Figura C3.2.3	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 2022-2023	349
Figura C3.2.4	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 2022-2023	350
Figura C3.2.5	Unidades de primer ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	350
Figura C3.2.6	Unidades de segundo ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	351
Figura C3.2.7	Evolución del número de unidades de Educación Infantil por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	352
Figura C3.2.8	Centros en los que se imparte Educación Primaria, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	352
Figura C3.2.9	Unidades de Educación Primaria, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	353
Figura C3.2.10	Evolución del número de centros que imparten Educación Primaria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	354
Figura C3.2.11	Unidades de Educación Especial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	355

Figura C3.2.12	Evolución del número de unidades de Educación Especial por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	355
Figura C3.2.13	Centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	356
Figura C3.2.14	Evolución del número de centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	357
Figura C3.2.15	Unidades de Educación Secundaria Obligatoria según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	357
Figura C3.2.16	Centros que imparten Bachillerato según la modalidad, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2022-2023	359
Figura C3.2.17	Centros que imparten Bachillerato en régimen presencial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	359
Figura C3.2.18	Evolución del número de centros que imparten Bachillerato presencial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	360
Figura C3.2.19	Centros que imparten Bachillerato a distancia según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	361
Figura C3.2.20	Evolución del número de centros que imparten Bachillerato a distancia, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	361
Figura C3.2.21	Unidades de Bachillerato en régimen ordinario según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	362
Figura C3.2.22	Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Básico según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	363
Figura C3.2.23	Evolución del número de centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Básico por titularidad y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2015-2016 a 2022-2023	364
Figura C3.2.24	Unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Básico según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	365
Figura C3.2.25	Evolución del número de unidades que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Básico por titularidad y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2015-2016 a 2022-2023	365
Figura C3.2.26	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 2022-2023	366
Figura C3.2.27	Unidades de otros programas formativos de Formación Profesional según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	367
Figura C3.2.28	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 2022-2023	368
Figura C3.2.29	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 2013-2014 a 2022-2023	368
Figura C3.2.30	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 2022-2023	369

Figura C3.2.31	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 2013-2014 a 2022-2023	369
Figura C3.2.32	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 2022-2023	370
Figura C3.2.33	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 2022-2023	371
Figura C3.2.34	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 2022-2023	372
Figura C3.2.35	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 2013-2014 a 2022-2023	373
Figura C3.2.36	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 2022-2023	374
Figura C3.2.37	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 2013-2014 a 2022-2023	374
Figura C3.2.38	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 2022-2023	375
Figura C3.2.39	Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior que se imparten en los centros en España según la familia profesional, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2022-2023	376
Figura C3.2.40	Centros que imparten Cursos de Especialización en presencial según la enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	377
Figura C3.2.41	Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Básico en la modalidad dual según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	379
Figura C3.2.42	Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en la modalidad dual según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	379
Figura C3.2.43	Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en la modalidad dual según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	380
Figura C3.3.1	Clasificación de los centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	382
Figura C3.3.2	Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial en España, por enseñanza y titularidad del centro. Curso 2022-2023	382
Figura C3.3.3	Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial según el tipo de enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	383
Figura C3.3.4	Número de centros que imparten Ciclos Formativos de Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial según el nivel educativo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	384
Figura C3.3.5	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 2022-2023	384

Figura C3.3.6	Enseñanzas regladas de Música. Número de centros que imparten cada enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	385
Figura C3.3.7	Enseñanzas regladas de Danza. Número de centros que imparten cada enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	386
Figura C3.3.8	Número de centros que imparten enseñanzas no regladas de Música y Danza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	386
Figura C3.3.9	Número de centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	387
Figura C3.3.10	Enseñanzas Deportivas. Número de centros que imparten cada enseñanza por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	388
Figura C3.3.11	Enseñanzas de Idiomas. Número de Escuelas Oficiales de Idiomas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	388
Figura C3.4.1	Educación de Personas Adultas. Centros específicos, actuaciones y otros centros según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	389
Figura C3.4.2	Educación de Personas Adultas. Unidades de Bachillerato y de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio y Superior, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	390
Figura C3.5.1	Centros extranjeros en España por Comunidades Autónomas. Número de centros y de estudiantes. Curso 2022-2023	391
Figura C4.1.1	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 2023	393
Figura C4.1.2	Porcentaje de viviendas con ordenador y conexión de banda ancha según el tipo de ordenador y de conexión, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023	393
Figura C4.1.3	Evolución del porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador, acceso a internet, conexión de banda ancha o con teléfono móvil. Años 2013 a 2023	394
Figura C4.1.4	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 2023	394
Figura C4.1.5	Porcentaje de viviendas con ordenador y conexión de banda ancha según el tipo de ordenador, de conexión y de hogar. Año 2023	395
Figura C4.1.6	Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador según los ingresos mensuales netos del hogar, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023	396
Figura C4.1.7	Porcentaje de viviendas con conexión de banda ancha según los ingresos mensuales netos del hogar, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023	396
Figura C4.1.8	Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador según el tamaño de municipio, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023	397
Figura C4.1.9	Porcentaje de viviendas con conexión de banda ancha según el tamaño de municipio, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023	398
Figura C4.1.10	Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de ordenador según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023	398
Figura C4.1.11	Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de internet según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023	399
Figura C4.1.12	Porcentaje de menores de 10 a 15 años que dispone de teléfono móvil por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023	400
Figura C4.2.1	Número medio de estudiantes por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje según la titularidad de centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	403

Figura C4.2.2	Número medio de estudiantes por ordenador destinado preferentemente a la docencia directa según la titularidad de centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	403
Figura C4.2.3	Número medio de ordenadores por unidad/grupo según la titularidad de centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	404
Figura C4.2.4	Número medio de docentes por ordenador destinado a tareas propias del profesorado según la titularidad de centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	405
Figura C4.2.5	Principales indicadores de las TIC por tamaño del municipio, en España. Curso 2022-2023	405
Figura C4.2.6	Evolución de los principales indicadores de las TIC en los centros españoles. Cursos 2014-2015 a 2022-2023	406
Figura C4.2.7	Porcentaje de centros con conexión a internet según el tipo de conexión por tamaño de municipio, en España. Curso 2022-2023	407
Figura C4.2.8	Distribución porcentual de los centros con conexión a internet según la velocidad de conexión, por tamaño de municipio, en España. Curso 2022-2023	408
Figura C4.2.9	Distribución porcentual de los equipos según su tipo por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	409
Figura C4.2.10	Porcentaje de aulas de informática y de aulas con Sistemas Digitales Interactivos (SDI) por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	410
Figura C4.2.11	Porcentaje de centros con disponibilidad de página web y Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	412
Figura C4.2.12	Porcentaje de centros que participan en proyectos, convocatorias y experiencias relacionados con el uso de tecnologías educativas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	413
Figura D1.1.1	Distribución del alumnado por enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2022-2023	417
Figura D1.1.2	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 2022	418
Figura D1.1.3	Enseñanzas de Régimen General. Alumnado matriculado por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2022-2023	420
Figura D1.1.4	Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	421
Figura D1.1.5	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 2022-2023	422
Figura D1.1.6	Número medio de estudiantes 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 2022-2023	423
Figura D1.1.7	Número medio de estudiantes por unidad o grupo en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	423
Figura D1.1.8	Número medio de estudiantes por unidad o grupo en educación primaria (CINE 1) y en educación secundaria baja (CINE 2) en una selección de países. Año 2021	424
Figura D1.1.9	Número medio de estudiantes por docente en centros de Enseñanzas de Régimen General, en equivalente a tiempo completo, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	425
Figura D1.1.10	Número medio de estudiantes por docente 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 2022	425

Figura D1.1.11	Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria según la opción elegida, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	426
Figura D1.1.12	Evolución del porcentaje de hombres y mujeres matriculados en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria según la modalidad. Cursos 2017-2018 a 2022-2023	427
Figura D1.1.13	Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en Bachillerato según la modalidad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	427
Figura D1.1.13	Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en Bachillerato según la modalidad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	428
Figura D1.1.14	Evolución del porcentaje de hombres y mujeres matriculados en Bachillerato según la modalidad. Cursos 2018-2019 a 2022-2023	428
Figura D1.1.15	Evolución del número de estudiantes matriculados en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	432
Figura D1.1.16	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 2022-2023 (curso 2013-2014 = 100)	433
Figura D1.1.17	Evolución del alumnado matriculado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	433
Figura D1.1.18	Evolución del alumnado matriculado en Bachillerato, Formación Profesional Básica, Programas de Cualificación Profesional Inicial y Ciclos Formativos de Formación Profesional en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	435
Figura D1.1.19	Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial según la titularidad del centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	437
Figura D1.1.20	Alumnado matriculado en Educación de Personas Adultas de carácter formal, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	439
Figura D1.1.21	Distribución del alumnado extranjero por tipo de enseñanza en España. Curso 2022-2023	440
Figura D1.1.22	Porcentaje de alumnado extranjero con respecto al alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por tipo de enseñanza, en España. Curso 2022-2023	444
Figura D1.1.23	Porcentaje de alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no universitarias, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	445
Figura D1.1.24	Número de estudiantes extranjeros matriculados en Enseñanzas de Régimen General, según el país y nacionalidad. Curso 2022-2023	446
Figura D1.1.25	Evolución en España del número de estudiantes extranjeros en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	447
Figura D1.1.26	Evolución en España del porcentaje de estudiantes extranjeros en el alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	448
Figura D1.1.27	Estudiantes ucranianos desplazados escolarizados en España. 7 de abril de 2022, 30 de mayo de 2022, 29 de septiembre de 2022 y 1 de junio de 2023	448
Figura D1.1.28	Estudiantes ucranianos desplazados escolarizados en España por Comunidades y Ciudades Autónomas. 7 de abril de 2022, 30 de mayo de 2022, 29 de septiembre de 2022 y 1 de junio de 2023	449
Figura D1.1.29	Distribución porcentual de estudiantes ucranianos desplazados escolarizados en España según la enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. 1 de junio de 2023	449

Figura D1.2.1	Tasas netas de escolarización por edad y nivel de estudios en España. Curso 2022-2023	451
Figura D1.2.2	Características del intervalo de edad correspondiente a la población escolarizada que está por encima 90 % en los sistemas educativos de países de la Unión Europea. Año 2021	452
Figura D1.2.3	PISA 2018. Periodo de asistencia al segundo ciclo de Educación Infantil y rendimiento en lectura en España, Unión Europea y la OCDE	452
Figura D1.2.4	Tasas netas de escolarización a las edades de 3, 16 y 17 años por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	453
Figura D1.2.5	Tasas de idoneidad en las edades de 10, 12, 14 y 15 años por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	454
Figura D1.2.6	Tasas de idoneidad para la edad de 15 años, por sexo en Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	455
Figura D1.2.7	Evolución del porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez, a la edad de 8, 12 y 15 años, en España. Cursos 1997-1998 a 2022-2023	456
Figura D1.2.8	Porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez, por Comunidades y Ciudades Autónomas. PISA 2022	457
Figura D1.2.9	Porcentaje de alumnado de 15 años que ha repetido al menos una vez. PISA 2012, PISA 2015, PISA 2018 y PISA 2022	457
Figura D1.2.10	Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Educación Primaria, al finalizar el primer y el último ciclo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	458
Figura D1.2.11	Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Educación Secundaria Obligatoria, en el primer y el último curso de la etapa, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	460
Figura D1.2.12	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 2022-2023	461
Figura D1.2.13	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 a 2021-2022	461
Figura D1.2.14	Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Bachillerato, según el curso, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	462
Figura D1.3.1	Porcentaje de alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil que cursa lengua extranjera según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	464
Figura D1.3.2	Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Educación Primaria según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	464
Figura D1.3.3	Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	465
Figura D1.3.4	Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Bachillerato, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	466
Figura D1.3.5	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 2022-2023	467
Figura D1.3.6	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 2022-2023	468

Figura D1.3.7	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 2022-2023	468
Figura D1.3.8	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 2022	469
Figura D1.3.9	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 2022	469
Figura D1.3.10	Alumnado de todas las modalidades matriculado en enseñanzas de idiomas por sexo y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	472
Figura D1.3.11	Porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Educación Primaria según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	472
Figura D1.3.12	Porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Educación Secundaria Obligatoria según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	473
Figura D1.3.13	Porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Bachillerato según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	474
Figura D1.3.14	Evolución del porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	474
Figura D2.1.1	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 2022-2023	476
Figura D2.1.2	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 2021-2022	477
Figura D2.2.1	Porcentaje de alumnado de 4.º 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 2021-2022	478
Figura D2.2.2	Porcentaje de alumnado de 4.º 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 2021-2022	479
Figura D2.2.3	Enseñanzas académicas. Distribución del porcentaje de alumnado de 4.º 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. Curso 2021-2022	480
Figura D2.2.4	Enseñanzas aplicadas. Distribución del porcentaje de alumnado de 4.º 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. Curso 2021-2022	481
Figura D2.2.5	Tasa bruta de población que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por la finalización de 4.º curso de ESO, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	482
Figura D2.2.6	Tasa bruta de población que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a través de la Educación de Personas Adultas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	483

Figura D2.2.7	Evolución del número de estudiantes que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España, según los estudios que finaliza. Cursos 2017-2018 a 2021-2022	484
Figura D2.2.8	Evolución de la tasa bruta de población que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España, según las enseñanzas. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	485
Figura D2.3.1	Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	486
Figura D2.3.2	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 2021-2022	487
Figura D2.3.3	Porcentaje de alumnado de nuevo ingreso en Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica que titula (en 4 años) por Comunidades y Ciudades Autónomas y años de duración. Curso 2017-2018	487
Figura D2.3.4	Alumnado que finaliza Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, según el sexo, por familias profesionales. Curso 2021-2022	488
Figura D2.3.5	Evolución del número de estudiantes que termina Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica en España, por sexo. Cursos 2017-2018 a 2021-2022	489
Figura D2.4.1	Tasas netas de escolarización a los 16 años en educación obligatoria y postobligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	490
Figura D2.4.2	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 2022	491
Figura D2.4.3	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 2022	491
Figura D2.5.1	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 2021-2022	494
Figura D2.5.2	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 2021-2022	495
Figura D2.5.3	Tasa bruta de población que obtiene el título de Bachillerato, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	495
Figura D2.5.4	Evolución del número de estudiantes que obtiene el título de Bachillerato en España. Cursos 2017-2018 a 2021-2022	496
Figura D2.5.5	Evolución de la tasa bruta de población que obtiene el título de Bachillerato en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	496
Figura D2.6.1	Tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas conducentes al título de Técnico, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	498
Figura D2.6.2	Porcentaje de alumnado de nuevo ingreso en Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional que titula (en 4 años) por Comunidades y Ciudades Autónomas y años de duración. Curso 2017-2018	499
Figura D2.6.3	Enseñanzas de Régimen General. Estudiantes que finalizan Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional por familias profesionales y sexo, en España. Curso 2021-2022	500
Figura D2.6.4	Evolución del número de estudiantes que finaliza las enseñanzas conducentes al título de Técnico, en España. Cursos 2017-2018 a 2021-2022	501
Figura D2.6.5	Evolución de la tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas conducentes al título de Técnico en España, según el sexo. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	502

Figura D2.7.1	Tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas conducentes al título de Técnico Superior, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	504
Figura D2.7.2	Porcentaje de alumnado de nuevo ingreso en Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional que titula (en 4 años) por Comunidades y Ciudades Autónomas y años de duración. Curso 2017-2018	504
Figura D2.7.3	Enseñanzas de régimen general. Estudiantes que finalizan Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional por familias profesionales y sexo, en España. Curso 2021-2022	505
Figura D2.7.4	Evolución del número de estudiantes que finalizan las enseñanzas conducentes al título de Técnico Superior, en España. Cursos 2017-2018 a 2021-2022	507
Figura D2.7.5	Evolución de la tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas conducentes al título de Técnico Superior en España, según el sexo. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	507
Figura D2.9.1	Alumnado que finaliza las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música y Danza por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	509
Figura D2.9.2	Distribución porcentual del alumnado que finaliza las Enseñanzas Artísticas superiores en España, según la enseñanza. Curso 2021-2022	510
Figura D2.10.1	Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2023. Distribución porcentual de estudiantes aprobados según la naturaleza del centro de procedencia, en España	515
Figura D2.10.2	Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2023. Porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según el sexo, por Comunidades Autónomas	516
Figura D2.10.3	Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2023. Estudiantes aprobados, según la naturaleza del centro de procedencia, por Comunidades Autónomas	516
Figura D2.10.4	Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2023. Porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según la naturaleza del centro de procedencia, por Comunidades Autónomas	517
Figura D2.10.5	Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas. Evolución del número de estudiantes aprobados, según el sexo, en España. Años 2019 a 2023	517
Figura D2.10.6	Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas. Evolución del porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según el sexo, en España. Años 2019 a 2023	518
Figura D2.11.1	Porcentaje de personas graduadas en Formación Profesional Básica en el curso 2019-2020 que se matricula en Formación Profesional de Grado Medio en alguno de los tres años siguientes, por sexo	520
Figura D2.11.2	Porcentaje de personas graduadas en Formación Profesional Básica en el curso 2019-2020 que se matricula en Formación Profesional de Grado Medio en alguno de los tres años siguientes, por familias profesionales	520
Figura D2.11.3	Porcentaje de personas graduadas en Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en el curso 2019-2020 que se matricula en Formación Profesional de Grado Superior en alguno de los tres años siguientes, por sexo	522
Figura D2.11.4	Porcentaje de personas graduadas en Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en el curso 2019-2020 que se matricula en Formación Profesional de Grado Superior en alguno de los tres años siguientes, por familias profesionales	523
Figura D2.11.5	Porcentaje de personas graduadas en Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en el curso 2019-2020 que se matricula en enseñanzas universitarias en alguno de los tres años siguientes, por sexo	524
Figura D2.11.6	Porcentaje de personas graduadas en Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en el curso 2019-2020 que se matricula en enseñanzas universitarias en alguno de los tres años siguientes, por familias profesionales	525

Figura D2.11.7	Personas graduadas en Formación Profesional Básica. Tasa de afiliación media, por edad. Cohorte 2018-2019	526
Figura D2.11.8	Personas graduadas en Formación Profesional Básica. Tasa de afiliación media, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Cohorte 2018-2019	527
Figura D2.11.9	Personas graduadas en Formación Profesional Básica. Tasa de afiliación media, por familias profesionales. Cohorte 2018-2019	527
Figura D2.11.10	Personas graduadas en Ciclos formativo de FP de Grado Medio. Tasa de afiliación media, por edad. Cohorte 2018-2019	529
Figura D2.11.11	Personas graduadas en Ciclos formativos de FP de Grado Medio. Tasa de afiliación media, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Cohorte 2018-2019	530
Figura D2.11.12	Personas graduadas en Ciclos Formativo de FP de Grado Medio. Tasa de afiliación media, por familias profesionales. Cohorte 2018-2019	531
Figura D2.11.13	Personas graduadas en Ciclos Formativo de FP de Grado Superior. Tasa de afiliación media, por edad. Cohorte 2018-2019	533
Figura D2.11.14	Personas graduadas en Ciclos formativo de FP de Grado Superior. Tasa de afiliación media, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Cohorte 2018-2019	534
Figura D2.11.15	Personas graduadas en Ciclos formativo de FP de Grado Superior. Tasa de afiliación media, por familias profesionales. Cohorte 2018-2019	534
Figura D3.4.1	PISA 2022. Niveles de rendimiento	548
Figura D3.4.2	PISA 2022. Rendimientos medios estimados en competencia matemática de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas, con intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional	550
Figura D3.4.3	Evolución de los rendimientos medios estimados en matemáticas de España, el Promedio de la OCDE y el Total de la UE. PISA 2003 a PISA 2022	550
Figura D3.4.4	PISA 2022. Rendimientos medios estimados en lectura de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas, con intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional	552
Figura D3.4.5	Evolución de los rendimientos medios estimados en lectura de España, el Promedio de la OCDE y el Total de la UE. PISA 2000 a PISA 2022	553
Figura D3.4.6	PISA 2022. Rendimientos medios estimados en ciencias de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas, con intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional	553
Figura D3.4.7	Evolución de los rendimientos medios estimados en ciencias de España, el Promedio de la OCDE y el Total de la UE. PISA 2006 a PISA 2022	554
Figura D3.4.8	PISA 2022. Porcentaje de estudiantes en niveles bajos y altos de rendimiento en matemáticas de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas	555
Figura D3.4.9	PISA 2022. Porcentaje de estudiantes en niveles bajos y altos de rendimiento en lectura de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas	556
Figura D3.4.10	PISA 2022. Porcentaje de estudiantes en niveles bajos y altos de rendimiento en ciencias de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas	557
Figura D3.4.11	PISA 2022. Relación entre los procesos, el contenido y los contextos del marco de matemáticas	558
Figura D3.4.12	PISA 2022. Diferencia entre las distancias de los resultados por proceso (d1) y las puntuaciones globales (d2), tomando como referencia la OCDE. Datos de España	558
Figura D3.4.13	PISA 2022. Valor del ISEC y rendimiento medio en matemáticas descontando la influencia del ISEC, de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas	559

Figura D3.4.14	PISA 2022. Rendimiento medio en matemáticas por cuartos del ISEC y diferencias entre el alumnado favorecido (4.º cuarto) y el desfavorecido (1.º cuarto) de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas	560
Figura D3.4.15	PISA 2022. Nivel, social, económico y cultural (ISEC) de las familias de los estudiantes de las Comunidades y Ciudades Autónomas, según la titularidad del centro	561
Figura D3.4.16	PISA 2022. Rendimiento medio en matemáticas de los centros según la titularidad, sin descontar el ISEC y descontando el ISEC de los estudiantes y de los estudiantes y de los centros, por Comunidades y Ciudades Autónomas	566
Figura D3.4.17	PISA 2022. Porcentaje de estudiantes que se consideran frecuentemente acosados por Comunidades y Ciudades Autónomas.	569
Figura D3.4.18	PISA 2022. Diferencia del índice de acoso entre iguales desagregado por sexo, ISEC y condición de inmigrante, por Comunidades y Ciudades Autónomas	570
Figura D3.4.19	PISA 2022. Índice de aislamiento de los estudiantes desfavorecidos con respecto a los demás, y de los estudiantes favorecidos con respecto a los demás, de una selección de países	573
Figura D3.4.20	PISA 2022. Índice de aislamiento de los estudiantes inmigrantes con respecto a los nativos, de una selección de países	574
Figura D3.4.21	PISA 2022. Índice de aislamiento de los estudiantes desaventajados con respecto a los demás, y de los estudiantes aventajados, con respecto a los demás, de una selección de países	575
Figura D3.4.22	PISA 2022. Variación del rendimientos medio estimado en matemáticas de una selección de países. Periodo 2022-2018	576
Figura D3.4.23	PISA 2022. Diferencia en la variación del rendimientos medio estimado en matemáticas del alumnado socioeconómicamente desfavorecido y el resto del alumnado, de una selección de países. Periodo 2022-2018	576
Figura D3.5.1	ICCS 2022. Niveles de rendimiento	580
Figura D3.5.2	ICCS 2022. Rendimientos medios estimados en competencia cívica y ciudadana e intervalo de confianza al 95 % de los países participantes	580
Figura D3.5.3	ICCS 2022. Porcentaje de estudiantes en cada uno de los niveles de rendimiento de los países participantes	581
Figura D3.5.4	ICCS 2022. Variaciones en el rendimiento medio estimado en competencia cívica y ciudadana. ICCS 2009 e ICCS 2022	582
Figura D3.5.5	ICCS 2022. Rendimiento medio estimado en competencia cívica y ciudadana por cuartos del ISEC y diferencias en entre el alumnado favorecido (1.º cuarto) y el desfavorecido (4.º cuarto)	583
Figura D3.5.6	ICCS 2022. Rendimiento medio estimado en competencia cívica y ciudadana según el sexo	584
Figura D3.5.7	ICCS 2022. Rendimiento medio estimado en competencia cívica y ciudadana según la condición de inmigración	585
Figura D3.5.8	ICCS 2022. Índices del compromiso cívico y ciudadano	586
Figura D3.5.9	ICCS 2022. Índice de apoyo a la igualdad de género y diferencias según el ISEC y el sexo	587
Figura D3.5.10	ICCS 2022. Índice de apoyo a la igualdad de derechos de los inmigrante y diferencias según el ISEC y el sexo	588
Figura D3.5.11	ICCS 2022. Índice de percepción sobre las amenazas medioambientales globales y diferencias según el ISEC y el sexo	589
Figura D4.2.1	Situación de España con respecto a los países con resultados más altos y con resultados más bajos en cada uno de los indicadores del Espacio Europeo de Educación (EEE) y más allá (2021-2030). Año 2023	593
Figura D4.2.2	Tasa neta de escolarización entre los 3 años y la edad de comienzo de la educación obligatoria de niños y niñas y tasa neta a los 3 años en una selección de países de la Unión Europea. Año 2022	594

Figura D4.2.3	Evolución de las tasas de escolarización entre los 3 años y la edad de comienzo de la educación obligatoria en España y en la Unión Europea. Años 2013 a 2022	594
Figura D4.2.4	Porcentaje de estudiantes de 8.º grado con bajo rendimiento en habilidades digitales, según el sexo, en países de la Unión Europea. ICILS 2013 e ICILS 2018	595
Figura D4.2.5	Evolución del porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias en España y la Unión Europea. De PISA 2009 a PISA 2022	596
Figura D4.2.6	Abandono temprano de la educación y la formación, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023	598
Figura D4.2.7	Abandono temprano de la educación y la formación en España por nivel de estudios de la madre. Año 2023	598
Figura D4.2.8	Abandono temprano de la educación y la formación por edad, según titulación y situación laboral en España. Año 2023	599
Figura D4.2.9	Abandono temprano de la educación y la formación por sexo y nacionalidad según titulación y situación laboral en España. Año 2023	600
Figura D4.2.10	Abandono temprano de la educación y la formación, según el sexo, una selección de países de la Unión Europea. Año 2023	601
Figura D4.2.11	Abandono temprano de la educación y la formación, según la situación laboral, una selección de países de la Unión Europea. Año 2023	601
Figura D4.2.12	Evolución del abandono temprano de la educación y la formación en España, según titulación y situación laboral. Años 2014 a 2023	602
Figura D4.2.13	Evolución de la tasa de abandono temprano de la educación y la formación por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2003, 2012 y 2023	603
Figura D4.2.14	Evolución del abandono temprano de la educación y la formación en España y en la Unión Europea, según el sexo. Años 2014 a 2023	603
Figura D4.2.15	Porcentaje de población de 20 a 34 años que han recibido un aprendizaje basado en el trabajo durante su educación y formación profesional (VET), por sexo, en una selección de países de la Unión Europea. Año 2023	604
Figura D4.2.16	Porcentaje de población de 25-34 años con nivel de educación superior (CINE 5-8), por Comunidades y Ciudades Autónomas y sexo. Año 2023	605
Figura D4.2.17	Porcentaje de población de 25-34 años con nivel de educación superior (CINE 5-8), en una selección de países de la Unión Europea por sexo. Año 2023	606
Figura D4.2.18	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 2022	607
Figura D4.2.19	Participación de los adultos (25 - 64 años) en actividades de educación y formación en los últimos 12 meses. Años 2007, 2011 y 2016	608
Figura D5.2.1	Evolución del porcentaje de niños y niñas que, al finalizar la enseñanza primaria, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia lectora, según el sexo, en España. Años 2011, 2016 y 2021	614
Figura D5.2.2	Evolución del porcentaje de niños y niñas que, al finalizar la enseñanza primaria, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia matemática, según el sexo, en España. Años 2011, 2015 y 2019	614
Figura D5.2.3	Evolución del porcentaje de adolescentes que, al finalizar la enseñanza secundaria inferior, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia lectora y matemática, según el sexo, en España. Años 2015, 2018 y 2022	615

Figura D5.2.4	Evolución de las tasas de población de 18 a 20 años que finaliza la primera etapa de enseñanza secundaria (CINE 2), según el sexo, en España. Años 2015 a 2023	615
Figura D5.2.5	Tasas de población de 18 a 20 años que finaliza la primera etapa de enseñanza secundaria (CINE 2) por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2015 y 2023	616
Figura D5.2.6	Evolución de las tasas de población de 20 a 22 años que finaliza la segunda etapa de educación secundaria (CINE 3), según el sexo, en España. Años 2015 a 2023	616
Figura D5.2.7	Tasas de población de 20 a 22 años que finaliza la segunda etapa de educación secundaria (CINE 3) por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2015 y 2023	617
Figura D5.2.8	Evolución de la tasa neta de escolarización a los 5 años, según el sexo, en España. Años 2015 a 2023	617
Figura D5.2.9	Tasas netas de escolarización a los 5 años, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2015 y 2023	618
Figura D5.2.10	Evolución del porcentaje de población de 15 a 64 años que estudia formación académica o capacitación en las últimas cuatro semanas, según el sexo, en España. Años 2015 a 2023	618
Figura D5.2.11	Evolución del porcentaje de población de 15 a 24 años y de 25 a 65 años que estudian formación académica o capacitación en las últimas cuatro semanas, según el sexo, en España. Años 2015 a 2023	619
Figura D5.2.12	Porcentaje de población de 15 a 24 años y de 25 a 65 años que estudian formación académica o capacitación en las últimas cuatro semanas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022	619
Figura D5.2.13	Evolución del porcentaje de población entre 25 y 34 años titulada en educación terciaria (CINE 5-8), según el sexo, en España. Años 2015 a 2023	620
Figura D5.2.14	Evolución del porcentaje de población (16 a 74 años) y de jóvenes (16 a 24 años) que en los últimos 3 meses han realizado alguna de las tareas informáticas recogidas, en España. Años 2015 a 2021	620
Figura D5.2.15	Porcentaje de población (16 a 74 años) y de jóvenes (16 a 24 años) en España que en los últimos 3 meses han realizado alguna de las tareas informáticas recogidas, por tarea. Año 2021	621
Figura D5.2.16	Evolución del índice de paridad (entre mujeres y hombres) de la población de 15 a 64 años que estudian formación académica o capacitación en las cuatro últimas semanas, en España. Años 2015 a 2023	621
Figura D5.2.17	Índice de paridad (entre mujeres y hombres) de la población de 15 a 64 años que estudian formación académica o capacitación en las cuatro últimas semanas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023	622
Figura D5.2.18	Evolución del índice de paridad (entre zonas rurales y urbanas) de la población de 15 a 64 años que estudian formación académica o capacitación en las cuatro últimas semanas, en España. Años 2015 a 2023	622
Figura D5.2.19	Índice de paridad (entre rurales y urbanas) de la población de 15 a 64 años que estudian formación académica o capacitación en las cuatro últimas semanas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2023	623
Figura D5.2.20	Ayuda Oficial para el Desarrollo destinada a becas. Años 2016 a 2022	626
Figura D5.2.21	Evolución de la proporción de personas de 15 a 24 años que no cursan estudios, no están empleados ni reciben capacitación. Años 2015 a 2023	626
Figura D5.2.22	Evolución de la proporción de personas de 15 a 29 años que no cursan estudios, no están empleados ni reciben capacitación, según el sexo. Años 2015 a 2023	627

Figura E1.3.1	PISA 2018. Periodo de asistencia al segundo ciclo de Educación Infantil y rendimiento en lectura en Ceuta, Melilla y España.	651
Figura E1.3.2	Tasas netas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	651
Figura E1.3.3	Tasas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad, en Ceuta, Melilla y España. Curso 2022-2023	652
Figura E1.3.4	Evolución de las tasas netas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad en Ceuta, Melilla y España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	652
Figura E1.3.5	Número medio de estudiantes por unidad en los centros que imparten Educación Infantil, según el ciclo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	653
Figura E1.3.6	Evolución del número medio de estudiantes por unidad en los centros que imparten Educación Infantil, en Ceuta, Melilla y España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023	653
Figura E1.3.7	Distribución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por enseñanza, en Ceuta y Melilla. Curso 2022-2023	655
Figura E1.4.1	Centros docentes en el exterior de titularidad del Estado español. Número de centros, docentes y estudiantes. Curso 2022-2023	672
Figura E1.4.2	Secciones españolas en centros docentes de titularidad de otros estados. Número de centros, docentes y estudiantes. Curso 2022-2023	674
Figura E1.4.3	Número de Escuelas Europeas, docentes y estudiantes. Curso 2022-2023	675
Figura E1.4.4	Auxiliares de conversación extranjeros en España, por idiomas y por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	682
Figura E1.4.5	Evolución del alumnado en programas de Educación en el exterior. Cursos 2018-2019 a 2022-2023	684
Figura E1.4.6	Evolución del número de docentes y de asesores técnicos docentes en programas de Educación en el exterior. Cursos 2018-2019 a 2022-2023	685
Figura E1.4.7	Instituto Cervantes. Número de docentes por continentes. Curso 2021-2022	686

Tablas

Tabla A1.1.1	España 2050. Indicadores y objetivos para España del «Desafío 2: Conquistar la vanguardia educativa»	24
Tabla A1.1.2	España 2050. Indicadores y objetivos para España del «Desafío 3: Mejorar la formación y la recualificación de la población»	25
Tabla A2.1.1	Evolución demográfica en las Comunidades Autónomas en 2022	43
Tabla A3.5.1	Indicador AROPE (nueva definición). Variación interanual del indicador AROPE por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2021 y 2022	70
Tabla B1.3.1	Informes realizados por la Alta Inspección en el Ministerio de Educación y Formación Profesional según la vía u organismo solicitante. Curso 2022-2023	96
Tabla B1.3.2	Distribución de las ayudas del programa para la financiación de libros de texto y materiales didácticos por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022	99
Tabla B1.3.3	Distribución de las ayudas del programa Educación Inclusiva por Comunidades Autónomas. Año 2022	100
Tabla B1.3.4	Distribución de las ayudas del programa de Bienestar Emocional en el ámbito educativo por Comunidades Autónomas. Año 2022	102
Tabla B1.3.5	Distribución de los fondos del programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo PROA+ por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022	104

Tabla B1.3.6	Distribución de los fondos del programa Unidades de Acompañamiento y Orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable UAO por Comunidades Autónomas y Ciudades Autónomas. Año 2022	106
Tabla B1.3.7	Distribución de los fondos del programa impulso de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022	107
Tabla B3.3.1	Ayudas a confederaciones y federaciones de estudiantes de ámbito estatal. Convocatoria de 2023	126
Tabla B3.3.2	Ayudas a confederaciones y federaciones de asociaciones de padres y madres del alumnado. Convocatoria de 2023	127
Tabla B3.6.1	Composición del Consejo Escolar del Estado	131
Tabla B3.6.2	Dictámenes emitidos por el Consejo Escolar del Estado. Curso 2022-2023	133
Tabla B4.1.1	Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por enseñanza y tipo de necesidad, y porcentaje respecto al alumnado matriculado, en España. Curso 2022-2023	145
Tabla B4.1.2	Distribución porcentual del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo según el sexo, por enseñanza, en España. Curso 2022-2023	146
Tabla B4.1.3	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 2022-2023	147
Tabla B4.1.4	Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales respecto al alumnado matriculado, según el tipo de escolarización y el nivel de enseñanza, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2022-2023	148
Tabla B4.1.5	Alumnado con necesidades educativas especiales por tipo de escolarización y el nivel de enseñanza según la discapacidad en España. Curso 2022-2023	148
Tabla B4.1.6	Otro alumnado con necesidades específicas de apoyo educativos por nivel de enseñanza y categoría, en España. Curso 2022-2023	150
Tabla B4.1.7	Distribución porcentual de otro alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por categoría según el sexo, en España. Curso 2022-2023	151
Tabla B4.1.8	Porcentaje de alumnado con otras necesidades educativas específicas respecto al alumnado matriculado según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por categoría, en España. Curso 2022-2023	151
Tabla B4.1.9	Datos de los Centros Rurales Agrupados por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	159
Tabla B4.1.10	Número de centros y alumnado escolarizado en áreas escasamente pobladas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	161
Tabla B4.1.11	Observatorios de la Convivencia Escolar de las Comunidades Autónomas u órganos similares	188
Tabla B4.3.1	Clases y cuantías de las becas y ayudas al estudio de carácter general para estudios postobligatorios y superiores no universitarios. Curso 2022-2023	200
Tabla B4.3.2	Componentes y cuantías máximas de las ayudas y subsidios para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2022-2023	201
Tabla B4.3.3	Número de becarios e importe de las ayudas concedidas en enseñanzas postobligatorias por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional para el aprendizaje de idiomas. Años 2022 y 2023	202
Tabla B4.3.4	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 2022-2023	205
Tabla B4.3.5	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 2022-2023	206

Tabla B4.3.6	Alumnado becario e importe de las becas y ayudas de carácter general concedidas en enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Educación Especial según la Administración educativa financiadora y la enseñanza. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022	207
Tabla B4.3.7	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 2022-2023	210
Tabla B4.3.8	Alumnado becario e importe de las becas y ayudas de carácter general concedidas en enseñanzas postobligatorias, según la Administración educativa financiadora y la enseñanza. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022	212
Tabla B4.3.9	Evolución del alumnado matriculado en Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio, Formación Profesional de Grado Superior y Formación Profesional Básica. Cursos 2018-2019 a 2022-2023	217
Tabla B4.4.1	Cursos tutorizados en línea impartidos. Curso 2022-2023	221
Tabla B4.4.2	Profesorado inscrito en cursos masivos abiertos en red (MOOC). Curso 2022-2023	223
Tabla B4.4.3	Profesorado inscrito en nano experiencias de aprendizaje abierto en colaboración (NOOC). Curso 2022-2023	223
Tabla B4.4.4	Distribución, por países, de las estancias profesionales para docentes. Curso 2022-2023	225
Tabla B4.4.5	Planes de formación de las Consejerías de Educación en el exterior. Actividades realizadas y gasto. Curso 2022-2023	226
Tabla B4.4.6	Distribución del número de estudiantes matriculados en las enseñanzas regladas a distancia a través del CIDEAD, por etapas y niveles educativos. Curso 2022-2023	229
Tabla B4.4.7	Aula Mentor. Número de aulas y número de matrículas. Curso 2022-2023	232
Tabla B4.4.8	Escuelas Conectadas. Número de centros escolares y de estudiantes beneficiarios del programa, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	235
Tabla B4.4.9	Procomún. Número de visitas, Recursos Educativos Abiertos, usuarios y usuarias registrados. Curso 2022-2023 y desde el inicio del servicio (año 2015)	236
Tabla B4.4.10	Portal INTEF.es. Número de personas seguidoras de las redes sociales. Curso 2022-2023	237
Tabla B4.4.11	Portal INTEF.es. Número de visitas y de usuarios y usuarias de los sitios web integrados en el portal. Curso 2022-2023	237
Tabla B4.4.12	Recursos para el aprendizaje en línea. Número de visitas de los sitios web	239
Tabla B4.4.13	AbiesWeb. Número de centros que utilizaron la aplicación. Curso 2022-2023	241
Tabla B4.4.14	Alborán. Número de centros, de profesores y profesoras y de estudiantes, dependientes del Ministerio de Educación y Formación Profesional, gestionados con la aplicación. Curso 2022-2023	245
<hr/>		
Tabla C1.1.1	Presupuestos Generales del Estado. Resumen del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional por capítulo y programa. Ejercicio 2022	272
Tabla C1.1.2	Presupuestos Generales del Estado. Resumen del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional por capítulo y programa. Ejercicio 2023	273
Tabla C1.1.3	Presupuestos Generales del Estado. Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR): resumen del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional por programas y componentes e inversiones/reformas. Ejercicio 2022	274
Tabla C1.1.4	Presupuestos Generales del Estado. Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR): resumen del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional por programas y componentes e inversiones/reformas. Ejercicio 2023	276

Tabla C1.1.5	Presupuestos Generales del Estado. Variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por capítulo. Ejercicios 2022 y 2023	278
Tabla C1.1.6	Presupuestos Generales del Estado. Variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por programa. Ejercicios 2022 y 2023	279
Tabla C1.1.7	Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas. Ejercicios 2022 y 2023	280
Tabla C1.1.8	Gasto público total en educación, realizado por el total de las Administraciones públicas, por tipo de actividad educativa. Años 2021 y 2022	283
Tabla C1.1.9	Gasto realizado por las Corporaciones locales en educación no universitaria por tipo de actividad educativa. Años 2021 y 2022	286
Tabla C1.1.10	Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados. Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Año 2023	294
Tabla C1.1.11	Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados. Ciclos formativos de Formación Profesional. Año 2023	295
Tabla C1.1.12	Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados. Educación Especial. Año 2023	296
Tabla C1.2.1	Estructura de ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria por tipo de centro y financiación de sus aulas, en España. Curso 2020-2021	303
Tabla C1.2.2	Gasto medio de consumo anual por hogar y su distribución por grupos de gasto en España. Año 2023	305
Tabla C1.2.3	Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» según el nivel de formación del sustentador o sustentadora principal en España. Año 2023	307
Tabla C1.2.4	Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» según la edad y el sexo del sustentador o sustentadora principal en España. Año 2023	307
Tabla C2.3.1	Número de participantes y participantes que obtienen destino en el Concurso de Traslados de ámbito estatal según el cuerpo de los docentes, por Comunidades y Ciudades Autónomas de origen. Curso 2022-2023	332
Tabla C2.5.1	Personal no docente en las Enseñanzas de Régimen General por función/categoría, sexo y titularidad de los centros. Ámbito nacional. Curso 2022-2023	339
Tabla C3.1.1	Enseñanzas de Régimen General. Clasificación de los centros según el tipo de enseñanza que imparten. Ámbito nacional. Curso 2022-2023 y variación con respecto al curso 2013-2014	344
Tabla C3.1.2	Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas. Clasificación de los centros según el tipo de enseñanza que imparten. Ámbito nacional. Curso 2022-2023 y variación con respecto al curso 2013-2014	345
Tabla C3.2.1	Enseñanzas de Régimen General. Unidades por enseñanza según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Ámbito nacional. Curso 2022-2023 y variación con respecto al curso 2013-2014	347
Tabla C3.2.2	Índice de variación del número de unidades de Educación Primaria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023 (curso 2013-2014=100)	354
Tabla C3.2.3	Índice de variación del número de unidades de Educación Secundaria Obligatoria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023 (curso 2013-2014=100)	358
Tabla C3.2.4	Índice de variación del número de unidades de Bachillerato en régimen ordinario por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2013-2014 a 2022-2023 (curso 2013-2014=100)	362

Tabla C3.2.5	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 2013-2014 a 2022-2023 (curso 2013-2014=100)	371
Tabla C3.2.6	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 2013-2014 a 2022-2023 (curso 2013-2014=100)	376
Tabla C3.2.7	Centros que imparten Cursos de Especialización en presencial según la enseñanza y la titularidad del centro, en España. Curso 2022-2023	377
Tabla C3.2.8	Número de centros que imparten Formación Profesional en modalidad dual según la enseñanza y la titularidad del centro, en España. Curso 2022-2023	378
Tabla C3.2.9	Número de Ciclos Formativos de Formación Profesional impartidos en modalidad dual según la enseñanza y la familia profesional, en España. Curso 2022-2023	380
Tabla C4.1.1	Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de ordenador e internet y que disponen de teléfono móvil, según la edad. Año 2023	400
Tabla C4.2.1	Principales indicadores de las TIC en los centros educativos no universitarios, por titularidad del centro, en España. Curso 2022-2023 y variación con respecto al curso 2020-2021	401
Tabla C4.2.2	Principales indicadores de las TIC en los centros públicos por tipo de centro, en España. Curso 2022-2023	402
Tabla C4.2.3	Porcentaje de centros con conexión a internet por tipo y titularidad de centro, en España. Curso 2022-2023	406
Tabla C4.2.4	Porcentaje de centros con conexión wifi por tipo de centro, en España. Curso 2022-2023	407
Tabla C4.2.5	Distribución porcentual de los ordenadores por clase de ordenador según el tipo y la titularidad de centro, en España. Curso 2022-2023	408
Tabla C4.2.6	Porcentaje de aulas con Sistemas Digitales Interactivos (SDI) según el tipo y la titularidad de centro, en España. Curso 2022-2023	409
Tabla C4.2.7	Porcentaje de aulas híbridas según el tipo y la titularidad de centro, en España. Curso 2022-2023	410
Tabla C4.2.8	Porcentaje de aulas que disponen de dispositivos periféricos según el tipo y la titularidad de centro, en España. Curso 2022-2023	411
Tabla C4.2.9	Porcentaje de centros con servicios digitales por tipo y titularidad de centro, en España. Curso 2022-2023	411
Tabla C4.2.10	Porcentaje de centros en los que se permite al alumnado el uso del móvil con fines educativos por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	413
Tabla D1.1.1	Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022	419
Tabla D1.1.2	Alumnado matriculado en Formación Profesional en modalidad Dual y porcentaje respecto al total del alumnado que cursa Formación Profesional, según titularidad del centro, en España. Curso 2022-2023 y variación absoluta respecto al curso 2021-2022	420
Tabla D1.1.3	Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en Ciclos Formativos de Grado Básico por familias profesionales. Curso 2022-2023	429
Tabla D1.1.4	Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en Ciclos Formativos de Grado Medio por familias profesionales. Curso 2022-2023	430
Tabla D1.1.5	Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en Ciclos Formativos de Grado Superior por familias profesionales. Curso 2022-2023	431

Tabla D1.1.6	Alumnado matriculado en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Educación Especial, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2022-2023 y variación respecto a 2013-2014	434
Tabla D1.1.7	Alumnado matriculado en Bachillerato, Formación Profesional Básica, Programas de Cualificación Profesional Inicial y Ciclos Formativos de Formación Profesional, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2022-2023 y variación respecto a 2013-2014	435
Tabla D1.1.8	Enseñanzas de Régimen Especial. Alumnado matriculado por enseñanza, según titularidad del centro. Curso 2022-2023 y variación absoluta respecto al curso 2021-2022	436
Tabla D1.1.9	Educación de Personas Adultas de carácter formal. Alumnado matriculado en España por tipo de enseñanza, según titularidad del centro. Curso 2022-2023	438
Tabla 1.1.10	Alumnado matriculado en enseñanzas de adultos de carácter no formal en España. Curso 2022-2023	438
Tabla D1.1.11	Alumnado extranjero matriculado en España por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2022-2023 y variación absoluta respecto al curso 2021-2022	441
Tabla D1.1.12	Porcentaje de alumnado extranjero con respecto al matriculado en España por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022	442
Tabla D1.1.13	Distribución porcentual del alumnado extranjero matriculado según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	442
Tabla D1.1.14	Alumnado extranjero matriculado en España, según el continente del país de nacionalidad del estudiante. Curso 2022-2023	443
Tabla D1.1.15	Porcentaje de alumnado extranjero con respecto al matriculado en enseñanzas obligatorias, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2022-2023	445
Tabla D1.2.1	Porcentaje de alumnado repetidor al final de cada ciclo de Educación Primaria en España. Curso 2022-2023	458
Tabla D1.2.2	Evolución del porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez al final de Educación Primaria en España. Cursos 2000-2001 a 2022-2023	459
Tabla D1.2.3	Porcentaje de alumnado repetidor por curso de Educación Secundaria Obligatoria en España. Curso 2022-2023	459
Tabla D1.3.1	Porcentaje de alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato que cursa lenguas extranjeras. Cursos 2022-2023 y 2012-2013	463
Tabla D1.3.2	Alumnado que estudia algún área o materia en una lengua extranjera diferente a la de la propia lengua extranjera. Curso 2022-2023	466
Tabla D1.3.3	Alumnado matriculado en enseñanzas de Escuelas Oficiales de Idiomas en modalidad presencial por lengua y nivel de enseñanza. Curso 2022-2023	470
Tabla D2.1.1	Alumnado que finaliza la etapa de Educación Primaria en España, según el sexo, titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Curso 2021-2022	476
Tabla D2.2.1	Alumnado que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España, según el tipo de enseñanza y el sexo. Curso 2021-2022	477
Tabla D2.2.2	Alumnado que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España por la finalización de 4.º curso de ESO, según el sexo, la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Curso 2021-2022	478

Tabla D2.2.3	Porcentaje de alumnado de 4.º 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 2021-2022	479
Tabla D2.2.4	Porcentaje de alumnado de cuarto 4.º 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 2021-2022	480
Tabla D2.2.5	Alumnado de Educación Secundaria para personas adultas que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, por enseñanza y sexo. Curso 2021-2022	482
Tabla D2.3.1	Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica por sexo, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2021-2022	485
Tabla D2.3.2	Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica en modalidad Dual según el sexo y la titularidad del centro, en España. Curso 2021-2022	486
Tabla D2.5.1	Alumnado que obtiene el título de Bachillerato en España, según la modalidad y el régimen de asistencia. Curso 2021-2022	492
Tabla D2.5.2	Alumnado que obtiene el título de Bachillerato en España, según la modalidad y el sexo. Curso 2021-2022	492
Tabla D2.5.3	Porcentaje de alumnado Bachillerato ordinario que obtiene el título en España con respecto al número de estudiantes evaluados, según el sexo y la modalidad. Curso 2021-2022	493
Tabla D2.5.4	Estudiantes que obtiene el título de Bachillerato (presencial) en España, según la modalidad, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2020-2021	493
Tabla D2.6.1	Alumnado que finaliza los estudios conducentes al título de Técnico según la titularidad del centro y el sexo, en España. Curso 2021-2022	497
Tabla D2.6.2	Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional en modalidad Dual, según el sexo y la titularidad del centro, en España. Curso 2021-2022	497
Tabla D2.6.3	Enseñanzas de Régimen Especial. Estudiantes que finalizan las enseñanzas de grado medio según la especialidad y el sexo, en España. Curso 2021-2022	500
Tabla D2.7.1	Estudiantes que finalizan los estudios conducentes al título de Técnico Superior en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2021-2022	503
Tabla D2.7.2	Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional en modalidad Dual, según el sexo y la titularidad del centro, en España. Curso 2021-2022	503
Tabla D2.7.3	Enseñanzas de régimen especial. Estudiantes que finalizan las enseñanzas conducentes al título de Técnico Superior según la especialidad y el sexo, en España. Curso 2021-2022	506
Tabla D2.8.1	Alumnado que finaliza cursos de especialización de grado medio en España. Curso 2021-2022	508
Tabla D2.8.2	Alumnado que finaliza cursos de especialización de grado superior en España. Curso 2021-2022	508
Tabla D2.9.1	Estudiantes que finalizan las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música y Danza en España, según el tipo de enseñanza y el sexo. Curso 2021-2022	509
Tabla D2.9.2	Alumnado que finaliza las Enseñanzas Artísticas superiores en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2021-2022	510
Tabla D2.9.3	Alumnado que finaliza los estudios de Máster en Enseñanzas Artísticas por titularidad de centro y sexo. Curso 2021-2022	510
Tabla D2.9.4	Alumnado que finaliza los estudios de nivel avanzado en las Escuelas Oficiales de Idiomas según el idioma y el sexo. Curso 2020-2021	511

Tabla D2.10.1	Pruebas de Acceso a la Universidad 2023. Estudiantes aprobados y porcentaje de aprobados con respecto a los presentados por procedimiento de acceso, convocatoria y sexo en las Universidades de España	513
Tabla D2.10.2	Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2023. Estudiantes aprobados, según el tipo de matrícula, la convocatoria y el sexo, en España	514
Tabla D2.10.3	Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2023. Estudiantes presentados y porcentaje de estudiantes aprobados, según el tipo de matrícula, la convocatoria y la naturaleza del centro de procedencia, en España	514
Tabla D2.11.1	Porcentaje de personas graduadas en Formación Profesional Básica en el curso 2019-2020 matriculados en años posteriores, por sexo y enseñanza	519
Tabla D2.11.2	Porcentaje de personas graduadas en Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en el curso 2019-2020 matriculados en años posteriores, por sexo y enseñanza	521
Tabla D2.11.3	Porcentaje de personas graduadas en Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en el curso 2018-2019 matriculados en años posteriores, por sexo y enseñanza	524
Tabla D2.11.4	Personas graduadas en Formación Profesional Básica. Tasa de afiliación media, por sexo. Cohorte 2018-2019	526
Tabla D2.11.5	Personas graduadas en Formación Profesional Básica. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta ajena con contrato indefinido, por sexo. Cohortes 2017-2018 a 2020-2021	528
Tabla D2.11.6	Personas graduadas en Formación Profesional Básica. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta propia, por sexo. Cohortes 2017-2018 a 2020-2021	528
Tabla D2.11.7	Personas graduadas en Ciclos Formativo de FP de Grado Medio. Tasa de afiliación media, por sexo y modalidad. Cohorte 2018-2019	529
Tabla D2.11.8	Personas graduadas en Ciclos Formativo de FP de Grado Medio. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta ajena con contrato indefinido, por sexo. Cohortes 2015-2016 a 2020-2021 ..	531
Tabla D2.11.9	Personas graduadas en Ciclos Formativo de FP de Grado Medio. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta propia, por sexo. Cohortes 2015-2016 a 2020-2021	532
Tabla D2.11.10	Personas graduadas en Ciclos Formativo de FP de Grado Superior. Tasa de afiliación media, por sexo y régimen. Cohorte 2018-2019	532
Tabla D2.11.11	Personas graduadas en Ciclos Formativo de FP de Grado Superior. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta ajena con contrato indefinido, por sexo. Cohortes 2016-2017 a 2020-2021	535
Tabla D2.11.12	Personas graduadas en Ciclos Formativo de FP de Grado Superior. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta propia, por sexo. Cohortes 2016-2017 a 2019-2020	535
Tabla D3.2.1	Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Años 2023 y 2022	540
Tabla D3.4.1	PISA 2022. Instrumentos de evaluación	547
Tabla D3.4.2	Evolución de los rendimientos medios estimados en matemáticas de una selección de países y de las Comunidades Autónomas participantes. PISA 2012 y PISA 2022	551
Tabla D3.4.3	PISA 2022. Rendimiento medio en matemáticas, lectura y ciencias según el sexo del alumnado, de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas	562
Tabla D3.4.4	PISA 2022. Rendimiento medio en matemáticas, lectura y ciencias por condición de inmigrante, de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas	564
Tabla D3.4.5	PISA 2022. Rendimiento medio en matemáticas según la titularidad del centro, de una selección de países	565

Tabla D3.4.6	PISA 2022. Valores de los índices referentes al entorno escolar de las Comunidades y Ciudades Autónomas	568
Tabla D3.4.7	PISA 2022. Valores de los índices referentes a la actitud hacia las matemáticas y variación en el rendimiento asociado al incremento de una unidad en los índices, de las Comunidades y Ciudades Autónomas	571
Tabla D3.4.8	PISA 2022. Porcentaje de alumnado, de una selección de países, que declara estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación indicada durante el tiempo que su centro educativo permaneció cerrado debido a la pandemia de la COVID-19	578
Tabla D3.4.9	PISA 2022. Porcentaje de alumnado, de una selección de países, que declara estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación indicada durante el tiempo que su centro educativo permaneció cerrado debido a la pandemia de la COVID-19	578
Tabla D3.5.1	ICCS 2022. Índices del compromiso cívico y ciudadano	586
Tabla D4.2.1	Resumen de los valores de los indicadores clave del Espacio Europeo de Educación (EEE) y más allá (2021-2030) en España y en la Unión Europea	592
Tabla D5.1.1	Resumen de los indicadores de las Metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible sobre educación	610
Tabla D5.2.1	Índices de paridad de la población entre 18 y 64 años que han realizado actividades educativas en los últimos 12 meses, en España. Año 2016	623
Tabla D5.2.2	Proporción de la población de 16 a 65 años que ha alcanzado al menos un nivel fijo de competencia funcional en alfabetización y en nociones elementales de aritmética, según el sexo, en España. Año 2012	624
Tabla D5.2.3	Grado en el que la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en las políticas nacionales de educación, los planes de estudio, la formación del profesorado y la evaluación del alumnado, en España. Año 2020	624
Tabla D5.2.4	Proporción de centros escolares que ofrecen servicios básicos, desglosada por tipo de servicio, en España. Año 2023	625
Tabla E1.3.1	Ceuta. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022	638
Tabla E1.3.2	Melilla. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022	639
Tabla E1.3.3	Ceuta y Melilla. Distribución porcentual del alumnado que cursa las enseñanzas de religión, por religión y enseñanza. Curso 2022-2023	640
Tabla E1.3.4	Ceuta y Melilla. Número medio de alumnos y alumnas por unidad o grupo educativo en Enseñanzas de Régimen General por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2022-2023	640
Tabla E1.3.5	Ceuta. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial por sexo. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022	641
Tabla E1.3.6	Melilla. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial por sexo. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022	641
Tabla E1.3.7	Ceuta. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Adultos de carácter formal por sexo. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022	642
Tabla E1.3.8	Melilla. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Adultos de carácter formal por sexo. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022	642
Tabla E1.3.9	Ceuta. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Adultos de carácter no formal por sexo. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022	643
Tabla E1.3.10	Melilla. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Adultos de carácter no formal por sexo. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022	643

Tabla E1.3.11	Ceuta y Melilla. Alumnado extranjero matriculado en las distintas enseñanzas por titularidad de centros y financiación de las enseñanzas. Curso 2022-2023	644
Tabla E1.3.12	Ceuta y Melilla. Porcentaje de alumnado extranjero respecto al matriculado en las enseñanzas obligatorias por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2022-2023	644
Tabla E1.3.13	Ceuta. Profesorado según la enseñanza que imparte, por titularidad del centro y sexo. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022	645
Tabla E1.3.14	Melilla. Profesorado según la enseñanza que imparte, por titularidad del centro y sexo. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022	645
Tabla E1.3.15	Ceuta. Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por titularidad/ financiación del centro y enseñanza. Curso 2022-2023	646
Tabla E1.3.16	Melilla. Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por titularidad/ financiación del centro y enseñanza. Curso 2022-2023	646
Tabla E1.3.17	Ceuta. Número de unidades en las que se imparten Enseñanzas de Régimen General por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, según la enseñanza. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022	647
Tabla E1.3.18	Melilla. Número de unidades en las que se imparten Enseñanzas de Régimen General por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas y según la enseñanza. Curso 2022-2023 y variación respecto al curso 2021-2022	648
Tabla E1.3.19	Ceuta. Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas por titularidad del centro y enseñanza. Curso 2022-2023	648
Tabla E1.3.20	Melilla. Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas por titularidad del centro y enseñanza. Curso 2022-2023	649
Tabla E1.3.21	Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, según el tipo de escolarización, enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en Ceuta y Melilla. Curso 2022-2023	654
Tabla E1.3.22	Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por tipología y enseñanza en Ceuta y Melilla. Curso 2022-2023	656
Tabla E1.3.23	Alumnado con altas capacidades intelectuales por enseñanza, en Ceuta y Melilla. Curso 2022-2023	659
Tabla E1.3.24	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 2022-2023	663
Tabla E1.3.25	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 2022-2023	664
Tabla E1.3.26	Unidades concertadas y profesorado de apoyo en centros privados, por nivel educativo, en Ceuta y en Melilla. Curso 2022-2023	668
Tabla E1.3.27	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 2023 ...	669
Tabla E1.4.1	Agrupaciones y aulas de Lengua y Cultura Españolas. Número de agrupaciones, aulas, estudiantes y docentes. Curso 2022-2023	676
Tabla E1.4.2	Centros de convenio en el exterior. Curso 2022-2023	677
Tabla E1.4.3	Secciones bilingües de Europa y China. Número de centros, docentes y estudiantes. Curso 2022-2023	678

Tabla E1.4.4	Distribución de los centros privados españoles en el extranjero por país y localidad. Curso 2022-2023	679
Tabla E1.4.5	Auxiliares de conversación por país de destino y de procedencia. Curso 2022-2023	680
Tabla E1.4.6	Profesores y profesoras visitantes por país de destino y etapa educativa. Curso 2022-2023	683
Tabla E1.4.7	Instituto Cervantes. Número de centros, antenas, aulas y extensiones por continentes. Curso 2021-2022	686
Tabla E1.4.8	Instituto Cervantes. Número de matrículas en cursos de español por continente y nivel. Curso 2021-2022	686



Durante cuatro décadas, el Consejo Escolar del Estado ha desempeñado un papel clave en la recopilación y análisis de datos sobre la realidad del sistema educativo español. A lo largo de este periodo, se ha adaptado a los cambios, manteniendo su compromiso con el rigor, la calidad y el prestigio, valores reconocidos tanto por la comunidad educativa como en el ámbito académico. La edición de 2024 se mantiene fiel a esta tradición, presentando con claridad los principales datos, indicadores y propuestas de mejora.

Este INFORME, elaborado contando con aportaciones de los colectivos que conforman el Consejo Escolar del Estado, es, ante todo, un compromiso con la educación y con el papel insustituible de los consejos escolares. Estos espacios, vivos y dinámicos, son escenarios de diálogo y de participación, claves para impulsar mejoras en el sistema educativo. Los consejos escolares, todos ellos, de centro, municipales, comarcales, autonómicos... todos, están llamados a ser lugares de encuentro que aseguren la escucha activa de las diferentes voces y el respeto a todas ellas. Deben ser la caja de resonancia que impulse el avance colectivo hacia una educación que cuide, incluya y transforme.

Los datos, su análisis y las gráficas que ofrece este INFORME solo cobrarán verdadero valor si, al interpretarlos, recordamos que detrás de cada cifra, detrás de cada recomendación, hay personas. Personas que aprenden, que enseñan, que cuidan y que conviven. Estos datos también nos recuerdan la importancia del bienestar como elemento central para seguir avanzando. El bienestar es como el hilo que ensarta las perlas de un collar: discreto, casi invisible, pero esencial para sostener la armonía. Su ausencia o rotura nos recuerda lo indispensable que es para mantenernos unidos. Este bienestar atraviesa las aulas, los pasillos de los centros educativos y las conversaciones entre familias, profesorado y alumnado, conectando el aprendizaje con la convivencia, la reflexión con la acción, y el cuidado individual con la responsabilidad colectiva.