

Informe 2023 sobre el estado del sistema educativo

Curso 2021-2022

Ministerio
de Educación, Formación Profesional
y Deportes

Consejo
Escolar
del Estado



Consejo Escolar del Estado

Informe 2023

sobre el estado
del sistema educativo

Curso 2021-2022

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

Redacción

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

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 2023

NIPO: 847-23-120-3

DOI: 10.4438/i23cee

Publicación incluida en el programa editorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional de 2023 y editada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de acuerdo con la reestructuración ministerial establecida por Real Decreto 829/2023, de 20 de noviembre.

Presentación

El Consejo Escolar del Estado, en cumplimiento de su obligación normativa y de su responsabilidad institucional, elabora un informe anual sobre el estado y situación del sistema educativo, estudio de larga tradición en el panorama educativo español. El INFORME 2023 se ha confeccionado, gracias a la esencia participativa de la que nos hemos dotado, con la colaboración de los consejeros y consejeras y su compromiso de entendimiento mutuo. Este compromiso se alinea con el espíritu del año 2023, declarado por la ONU *Año Internacional del Diálogo como garantía de paz*, «Paz en la convivencia, dialogando para poner fin a los conflictos. Paz con la naturaleza y con nuestro clima para construir un mundo más sostenible», en palabras de su secretario general.

A fin de facilitar posibles investigaciones diacrónicas, el presente INFORME mantiene la estructura de ediciones anteriores, consistente en una parte descriptiva que aporta los datos más significativos del sistema educativo, así como los resultados de su evaluación y el análisis de sus principales indicadores; y una parte propositiva, alimentada de la información del bloque descriptivo, que plantea una serie de recomendaciones para la mejora del sistema educativo dirigidas a las Administraciones educativas.

El INFORME, además, incorpora diversas novedades: en la parte descriptiva se ha introducido nueva información, entre la que destaca la elaboración de un apartado sobre el seguimiento del Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de Naciones Unidas; los resultados de España en el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora PIRLS 2021; la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional; o los datos sobre la escolarización de las niñas y niños ucranianos desplazados a nuestro país por motivo del conflicto bélico. En cuanto a la parte propositiva, se ha avanzado en el proceso de incorporación de las recomendaciones para mejorar el sistema educativo –uno de los objetivos más importantes propuestos en el Plan Estratégico– y que ha tenido como resultado el consenso de un grupo de propuestas de mejora.

Agradezco al Pleno del Consejo Escolar del Estado el gran esfuerzo y el excelente trabajo realizado para converger con una voz propia, surgida a través del diálogo, la reflexión, el respeto, la cesión y el consenso. Quiero destacar especialmente el compromiso e implicación de la Comisión Permanente, constituida como Ponencia de Estudios, y de la Secretaría General y su equipo técnico, en la elaboración de un documento tan valioso para la comunidad educativa, instituciones, entidades y cualquier persona interesada en la educación y en su papel en la promoción del *Diálogo como garantía de paz* en este año tan simbólico.

Pensando en el poder transformador del diálogo en educación, una obra colectiva, este trabajo nos inspira y anima a seguir avanzando para contribuir a su mejora y conseguir un sistema educativo que fomente el respeto como base sólida para el entendimiento mutuo y la garantía paz.

Madrid, 19 de diciembre de 2023

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

Secretaria general

Carmen Martínez Urtasun

Profesorado de enseñanza pública

Ramón Izquierdo Castillejo
José María Cuadrado Montañez
José Francisco Venzalá González
Mario Gutiérrez Gutiérrez
Francisco Aurelio González Martín
Jorge Hierro Tobalo
Alonso Gutiérrez Morillo
Francisco García Suárez
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
Francisco Cantero Dengra
Luisa María Capellán Romero
José Antonio Álvarez Caride
María Sánchez Martín
Virginia Romero Pinto
Pedro José Caballero García
Juan Pablo Luque Martín

Adoración Moya Lara
Pablo Pérez Gómez-Aldaraví
José Antonio Rodríguez Salinas

Alumnado

Laura Espadas Reyes
Enrique Martínez Quirós
Antonio Amante Sánchez
M.^a Begoña Hernando López
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 12 de diciembre de 2023.

Administración educativa del Estado

Julio Mariano Carballo Fernández
 M.^a del Ángel Muñoz Muñoz
 Domingo Antonio Rodríguez Agulleiro
 Luis Sala Gracia
 Santiago Antonio Roura Gómez
 Mónica Domínguez García
 Carolina Puyal Romero
 Montserrat Grañeras Pastrana

Grupo de representación de la mujer

Ana Varela Mateos
 Gemma Gallego Sánchez
 Vicente Magro Servet
 M.^a del Carmen Quintanilla Barba

Entidades locales

Julia M.^a Llopis Noheda
 M.^a Lluïsa Moret Sabidó
 Juan Alberto Naranjo Moral
 Astrid María Pérez Batista

Personalidades de reconocido prestigio

José Antonio Martínez Sánchez
 Josefina Cambra i Giné
 Felipe José de Vicente Algueró
 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
 Jesús Garcés Casas
 José Ramón María Álvarez Bello
 Casto Sánchez Gijón
 Natalia Álvarez Martín
 M.^a Ángeles Navarro Noguera
 Jesús Viñas Cirera
 M.^a Isabel Núñez Molina
 María José Cabanilla Ruiz
 Manuel Corredoira López
 Josefa Costa Tur
 M.^a Pilar Ponce Velasco
 José Francisco Parra Martínez
 Manuel Martín Iglesias
 Miren Maite Alonso Arana
 Alicia Romero Martínez
 Rosa Julia Cañada Solaz

Comisión Permanente²

Presidenta

Encarna Cuenca Carrión

Vicepresidente

Jesús Jiménez Sánchez

Secretaria general

Carmen Martínez Urtasun

Profesorado de enseñanza pública

Ramón Izquierdo Castillejo
 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

Ana Varela Mateos

2. Composición de la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado en los días 24 de octubre y 14 de noviembre de 2023.

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

M.^a del Ángel Muñoz Muñoz

Mónica Domínguez García

Montserrat Grañeras Pastrana

Santiago Roura Gómez

Universidades

José Alberto Díez de Castro

Organizaciones empresariales

Sandra Miso Guajardo

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-2023.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.

Índice

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 de las Naciones Unidas	25
Banco Mundial	30
A1.3 Unión Europea	31
Presidencia Española del Consejo de la Unión Europea	31
Nueva Agenda Estratégica para 2019-2024	32
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)	34
Los Grupos de Trabajo del marco estratégico del Espacio Europeo de Educación	34
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	44
Proyección demográfica	45
La población extranjera	46
A2.2 La población en edad de escolarización	50
A3 Factores educativos, sociales, económicos y culturales	51
A3.1 Nivel de estudios de la población adulta	51
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
Procedencia de la inmigración	58
Evolución	60

A3.3 Riqueza del país y renta de las familias	61
El producto interior bruto (PIB)	61
El producto interior bruto per cápita	65
A3.4 El estatus socioeconómico y cultural de las familias	66
A3.5 El riesgo de pobreza o exclusión social	69
Riesgo de pobreza o exclusión social y edad de los hijos e hijas	72
Riesgo de pobreza o exclusión social y nivel educativo de los progenitores	73
Evolución de la población en riesgo de pobreza o de exclusión social (indicador AROPE)	73
A3.6 Empleo y formación	76
Desde la perspectiva del empleo	76
Desde la perspectiva del desempleo	80
Remuneración y niveles de formación	84
La economía basada en el conocimiento	85
A3.7 Innovación	88
Innovación desde una perspectiva europea	88
A3.8 Percepción social de la educación	89
Capítulo B. Organización y políticas educativas	91
B1 Organización competencial y administrativa	93
B1.1 Funciones y competencias educativas del Estado y las Comunidades Autónomas	93
Corporaciones Locales	95
B1.2 Estructura orgánica del Ministerio de Educación y Formación Profesional	97
La Secretaría de Estado de Educación	98
La Secretaría General de Formación Profesional	99
La Subsecretaría de Educación y Formación Profesional	99
B1.3 La cooperación política y administrativa	100
La Alta Inspección de Educación	100
La Conferencia Sectorial de Educación	102
Cooperación con las Comunidades Autónomas	103
Cooperación con las Corporaciones Locales	111
B2 Ordenación de las enseñanzas	113
B2.1 Ordenación del sistema educativo	113
B2.2 Las enseñanzas del sistema educativo en el curso 2021-2022: Ordenación básica del Estado	116
Educación Infantil	117
Educación Primaria	117
Educación Secundaria Obligatoria	118
Bachillerato	119
Formación Profesional	120
Educación de Personas Adultas	124
Enseñanzas de Idiomas	125
Enseñanzas Artísticas	125
Enseñanzas Deportivas	126
Otras enseñanzas	126

B2.3 Expedición de Títulos y concesión de homologaciones y convalidaciones	126
Procedimiento	127
Normativa aplicable	128
Expedientes tramitados en 2022	128
B2.4 La escolarización del alumnado: modelos lingüísticos	130
B3 La participación de la comunidad educativa	133
B3.1 La participación de las familias	134
B3.2 La participación del alumnado	134
B3.3 Ayudas al asociacionismo del alumnado y de las familias	135
Ayudas a organizaciones de alumnado	135
Ayudas a organizaciones de padres y madres	136
B3.4 Los Consejos Escolares y otros órganos de participación de los centros	136
El Consejo Escolar del centro	136
Otros órganos de participación	137
B3.5 Los Consejos Escolares Autonómicos y otros consejos territoriales	137
B3.6 El Consejo Escolar del Estado	138
Las tareas del Pleno	141
Las tareas de la Comisión Permanente	141
Las tareas de la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos	144
Otras tareas realizadas por el Consejo Escolar del Estado	144
B3.7 La Red Europea de Consejos de Educación (EUNEC)	146
B4 Políticas educativas	146
B4.1 Atención a la diversidad, orientación y convivencia	146
Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo	146
Equidad y compensación de las desigualdades en educación	165
Políticas educativas. Detección y atención temprana. Evaluación y atención psicopedagógica. Orientación académica y vocacional	172
La orientación profesional	189
La convivencia escolar	193
B4.2 La igualdad efectiva entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia	198
Actuaciones de los organismos internacionales	200
Actuaciones en relación con el sistema educativo español	202
B4.3 Becas y ayudas al estudio	206
Actuaciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional	206
Actuaciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional y de las Comunidades Autónomas	211
B4.4 Otras políticas	225
La formación permanente del profesorado	225
La educación y la formación a distancia	235
Las tecnologías de la información y la comunicación	239
La innovación educativa	253

B5 La participación de España en programas internacionales	259
B5.1 Programa Erasmus+	259
Estructura del programa	260
Las cifras del programa Erasmus+	260
B5.2 Programas de colaboración bilateral	264
Programa educativo bilingüe British Council	264
Programa de Lengua y Cultura Portuguesa	265
Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí	265
Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Organización del Bachillerato Internacional	265
Programa Bachibac	266
B5.3 Otras participaciones	267
Representaciones permanentes de la Consejería de Educación (REPER) en Bruselas y París	267
Participaciones en otros organismos	271
Capítulo C. Recursos de la educación	273
C1 Financiación y gasto en educación	275
C1.1 Financiación y gasto público en educación	277
Presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Ejercicios 2021 y 2022	277
Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas. Ejercicios 2021 y 2022	286
Gasto público realizado en educación	287
C1.2 Estructura económica y gasto privado de los hogares en educación	307
Financiación y gastos de la enseñanza privada	307
El gasto de los hogares españoles en educación	318
C2 Personal	322
C2.1 Profesorado. Aspectos generales	322
La formación inicial del profesorado	322
La variable sexo en el profesorado	327
El factor edad del profesorado	331
C2.2 Profesorado en centros educativos	335
Profesorado en centros que imparten Enseñanzas de Régimen General	335
Profesorado en centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial	340
Profesorado en centros que imparten Educación de Personas Adultas	344
C2.3 La dirección escolar y la coordinación docente	346
La dirección escolar	346
La mujer en los equipos directivos de los centros	347
Coordinación docente	349
C2.4 El personal no docente al servicio de los centros educativos	350

C3	Redes de centros	354
C3.1	Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General	356
	Centros que imparten Educación Infantil	359
	Centros que imparten Educación Primaria	362
	Centros de Educación Especial	364
	Centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria	366
	Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica	369
	Centros que imparten Bachillerato	373
	Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio	378
	Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior	383
	Centros que imparten ciclos formativos de Formación Profesional en la modalidad dual	388
C3.2	Centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial	390
	Centros que imparten enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño	392
	Centros que imparten enseñanzas de Música y Danza	394
	Centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático	396
	Centros que imparten Enseñanzas Deportivas	396
	Escuelas Oficiales de Idiomas	397
C3.3	Centros que imparten Educación de Personas Adultas	397
C3.4	Centros extranjeros en España	399
C4	Recursos y servicios de la sociedad de la información y la comunicación	401
C4.1	Equipamiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los hogares	401
	Según el tipo de hogar	403
	Según los ingresos	404
	Según el tamaño del municipio	406
	Uso de ordenadores, móviles e internet por menores de 10 a 15 años	406
C4.2	La Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos: recursos y servicios digitales	410
Capítulo D. Escolarización, transición y resultados del sistema educativo		413
D1	Escolarización	415
D1.1	Alumnado matriculado	415
	Alumnado matriculado en las Enseñanzas de Régimen General	416
	Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial	433
	Alumnado matriculado en enseñanzas de personas adultas	435
	La escolarización del alumnado extranjero	437
	Escolarización de estudiantes ucranianos desplazados a España	446
D1.2	Tasas netas de escolarización, tasas de idoneidad y la repetición de curso	448
	Tasas netas de escolarización	448
	Tasas de idoneidad	451
	La repetición de curso	453
D1.3	Otros aspectos de la escolarización	460
	La enseñanza de idiomas extranjeros en España	460
	La enseñanza de la religión	469
D2	Resultados académicos: finalización, graduación, titulación y transición	473
D2.1	Educación Primaria	473

D2.2. Educación Secundaria Obligatoria	475
La graduación por la finalización del cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria	476
La graduación en Educación Secundaria Obligatoria de Personas Adultas	481
La evolución de los resultados	482
D2.3 La Formación Profesional Básica	483
La superación de los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica	483
La Formación Profesional Básica por familias profesionales	485
La evolución de los resultados	487
D2.4 La transición a la educación secundaria superior	487
En el conjunto de España y en las Comunidades y Ciudades Autónomas	487
En los países de la Unión Europea	488
D2.5 La titulación en Bachillerato	490
La finalización del Bachillerato	490
La evolución de los resultados	494
D2.6 La titulación de Técnico en Enseñanzas de Formación Profesional	494
La finalización de los Ciclos Formativos de Grado Medio	494
La titulación de Técnico en Enseñanzas de Formación Profesional por familias profesionales y especialidades	497
La evolución de los resultados	499
D2.7 La titulación de Técnico Superior en Enseñanzas de Formación Profesional	500
La finalización de los Ciclos Formativos de Grado Superior	500
La titulación de Técnico Superior en Enseñanzas de Formación Profesional por familias profesionales y especialidades	503
La evolución de los resultados	504
D2.8 La finalización de estudios en Enseñanzas de Régimen Especial	506
Enseñanzas Artísticas	506
Enseñanzas de nivel avanzado en las Escuelas Oficiales de Idiomas	508
D2.9 Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU)	509
Una visión en conjunto de los resultados	510
Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas	511
D2.10 Seguimiento de los graduados y graduadas en Formación Profesional	516
Seguimiento educativo posterior	516
Seguimiento en la inserción laboral	523
D3 La evaluación	534
D3.1 La evaluación del sistema educativo	534
Actuaciones relacionadas con las evaluaciones nacionales	535
D3.2 Indicadores educativos	536
Sistema Estatal de Indicadores de la Educación	536
El sistema de indicadores de la OCDE	538
D3.3 Evaluaciones	539
Estudios de la OCDE	539
Estudios de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)	541

D3.4 PIRLS 2021	544
Resultados globales	545
Factores asociados al rendimiento.....	549
D4 Seguimiento del marco Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)	557
D4.1 Nuevo marco Espacio Europeo de Educación (EEE) y más allá (2021-2030)	557
D4.2 Seguimiento del Espacio Europeo de Educación (EEE) y más allá (2021-2030)	558
Participación en la educación de la primera infancia	560
Competencias digitales	562
Competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias	563
Abandono temprano de la educación y la formación	564
Exposición de los graduados y graduadas en formación profesional al aprendizaje basado en el trabajo	571
La titulación en educación superior	572
Participación en la formación permanente	574
D5 Objetivos de Desarrollo Sostenible de educación de la Agenda 2030	576
D5.1 Seguimiento de las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Educación	580
Meta 4.1	581
Meta 4.2	584
Meta 4.3	585
Meta 4.4	587
Meta 4.5	588
Meta 4.6	590
Meta 4.7	591
Meta 4.a	592
Meta 4.b	592
Meta 4.c	593
Meta 8.6	593
Capítulo E. La educación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional y de las Comunidades Autónomas	595
E1 Ámbito del Ministerio de Educación y Formación Profesional	597
E1.1 Ordenación de las enseñanzas. Novedades normativas	597
Enseñanzas de régimen general	597
Enseñanzas de régimen especial	599
E1.2 La inspección educativa	600
La Inspección Central	600
La Inspección educativa en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla	600
E1.3 La educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla	604
Alumnado, profesorado, centros docentes	605
Políticas educativas. Actuaciones para favorecer la igualdad de oportunidades del alumnado	616
Resultados de las evaluaciones de diagnóstico	636
E1.4 La educación en el exterior	636
Centros docentes de titularidad del Estado español	636
Centros docentes de titularidad mixta, con participación del Estado español	638

Secciones españolas en centros de otros Estados.....	638
Presencia española en Escuelas Europeas	639
Agrupaciones y aulas de Lengua y Cultura Españolas	641
Otros programas de Educación en el Exterior	642
Programas de apoyo a las enseñanzas de español en el marco de sistemas educativos extranjeros	645
Provisión de puestos de personal docente en el exterior	648
Evolución de los programas de Educación en el exterior	649
El Instituto Cervantes	650
E2 La educación en las Comunidades Autónomas	652
Capítulo F. Propuestas de mejora	659
Introducción.....	661
Bloque I.....	663
Participación.....	663
Igualdad de oportunidades, equidad e inclusividad.....	664
Centros educativos	666
Personal	667
Recursos	668
Otras propuestas.....	669
Bloque II.....	670
Atención a la diversidad, orientación y convivencia	670
Becas y ayudas al estudio	670
Financiación	670
Personal	671
Escolarización	671
Formación Profesional	671
La educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla	672
Índice de figuras y tablas	673

Introducción

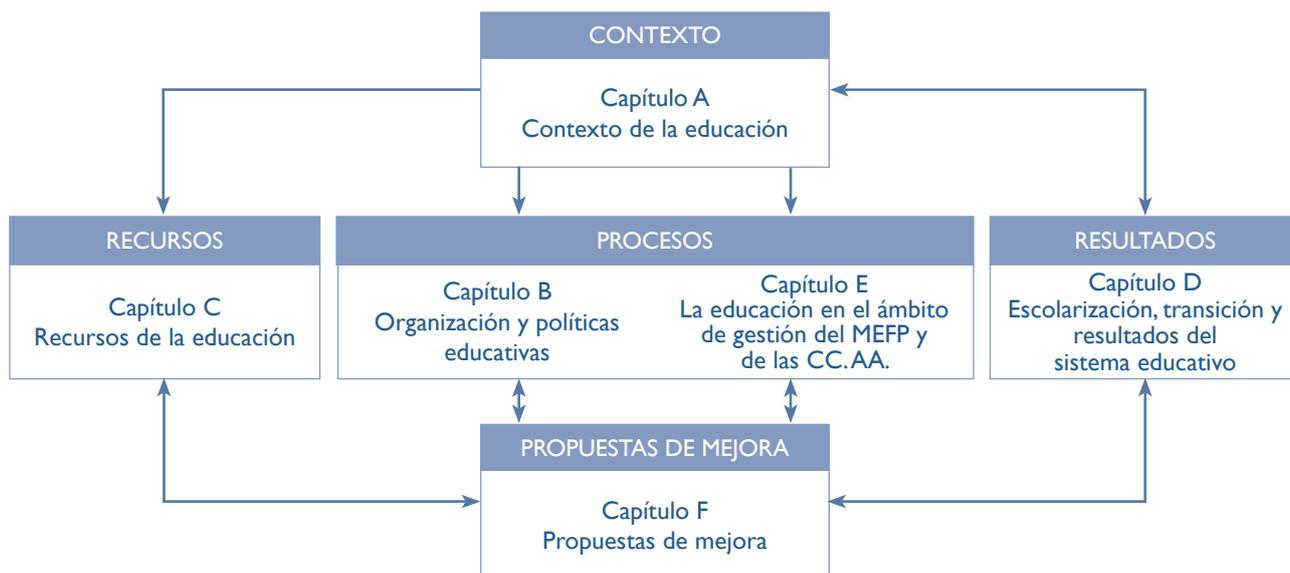
El INFORME SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO constituye la ejecución del mandato legal –establecido por primera vez en el artículo 33.1 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación– y cuya elaboración, con una periodicidad anual, se atribuye al Consejo Escolar del 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 2021-2022, 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 2023 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, materiales y personales, que se ponen a disposición del sistema para el desarrollo de sus procesos y el logro de los resultados deseados. Bajo este epígrafe se 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. Por último, los seguimientos del nuevo Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 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 este 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 de escolarización	50
A3 Factores educativos, sociales, económicos y culturales	51
A3.1 Nivel de estudios de la población adulta	51
A3.2 Población inmigrante en edad escolar	58
A3.3 Riqueza del país y renta de las familias	61
A3.4 El estatus socioeconómico y cultural de las familias	66
A3.5 El riesgo de pobreza o exclusión social	69
A3.6 Empleo y formación	76
A3.7 Innovación	88
A3.8 Percepción social de la educación	89

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.

La pandemia de la COVID-19 ha causado un gran impacto en todos los sistemas educativos, especialmente por la necesidad de los gobiernos de todo el mundo de cerrar las escuelas para tratar de frenar los contagios. El efecto negativo de esta crisis ha acrecentado la brecha de desigualdad previa respecto al derecho humano fundamental de recibir una educación de calidad. Los principales organismos internacionales han respondido a esta grave situación sin precedentes ofreciendo información y realizando recomendaciones a los países miembros. En el curso al que se refiere este INFORME, las medidas sanitarias preventivas continuaron³.

Asimismo, la guerra en Ucrania, iniciada en febrero del 2022, ha supuesto la escolarización en centros educativos de España de las niñas y niños desplazados que se han refugiado en nuestro país.

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 1948.

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*⁵, 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/COVID19_Medidas_centros_educativos_Curso_2021_2022.pdf >

4. < BOE-A-1978-31229 >

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

A

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 en el 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. Para 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**).

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.

Tabla A1.1
España 2050. Indicadores y objetivos para España del «Desafío 2: Conquistar la vanguardia educativa»

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

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

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 A1.2**) se deberá 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 A1.2
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
14. Mujeres estudiantes matriculadas en educación terciaria en ámbito STEM (% del total)	35 %	42 %	50 %
15. Proporción de población adulta (16 a 74 años) que tiene al menos habilidades digitales básicas	70 %	100 %	100 %
16. Población adulta (25-64 años) que reconoce no hablar ninguna lengua extranjera (% del total)	40 %	30 %	25 %
17. Proporción de población adulta (25-64 años) que dice haber participado en algún programa de recualificación en el último año	50 %	70 %	90 %
18. Proporción de población desempleada (25 a 64 años) con una experiencia de aprendizaje reciente	35 %	50 %	70 %
19. Políticas activas de empleo dedicadas a formación (% del PIB)	0,25 %	0,30 %	0,40 %
20. Porcentaje de empresas que realizan formación para sus trabajadores y trabajadoras por tamaño			
Grandes (+250 empleados y empleadas)	95 %	100 %	100 %
Medianas (50-249 empleados y empleadas)	88 %	92 %	95 %
Pequeñas (10-49 empleados y empleadas)	60 %	70 %	75 %

Fuente: España 2050. Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo.

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

Organizaciones de las Naciones Unidas

Organización de las Naciones Unidas (ONU)

Las Naciones Unidas⁶ 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, 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.

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

A

Declaración de Ginebra

La Sociedad de Naciones (SDN) adoptó la Declaración de Ginebra⁷ 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.

B

C

Declaración Universal de los Derechos Humanos

La Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos⁸ 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.

D

E

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 Niño⁹ 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 expresa 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 Políticos¹⁰ y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales¹¹ 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 serlo¹².

Convención sobre los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño¹³, 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.

7. < <http://ntic.educacion.es/cee/Declaracion-Ginebra-1924.pdf> >

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

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

10. < BOE-A-1977-10733 >

11. < BOE-A-1977-10734 >

12. < BOE-A-1984-6749 >

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

Declaración Mundial de Educación para Todos

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos¹⁴, 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 Discapacidad¹⁵ 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 2006¹⁶.

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 2015¹⁷, es un plan para el empoderamiento de las mujeres. Abarca 12 esferas de especial preocupación: la mujer y el medio ambiente; la mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones; la niña; la mujer y la economía; la mujer y la pobreza; la violencia contra la mujer; los derechos humanos de la mujer; educación y capacitación de la mujer; mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer; la mujer y la salud; la mujer y los medios de difusión; la mujer y los conflictos armados; la pobreza. Para cada una de estas esferas propone objetivos estratégicos y las correspondientes medidas, que los gobiernos y otras partes interesadas deben llevar a cabo a nivel nacional, regional e internacional.

Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

La Asamblea General adoptó, el 25 de septiembre de 2015, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible¹⁸, 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.

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

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

16. < BOE-A-2008-6996 >

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

18. < <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, 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.

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.

Actualmente, la ONU¹⁹ subraya los efectos devastadores de la pandemia de la COVID-19 en el desarrollo porque han aumentado las dificultades para afrontar con éxito los problemas preexistentes: los niveles inaceptables de pobreza, el avance del cambio climático, la persistente desigualdad de género y el déficit de financiamiento al desarrollo.

Durante el periodo correspondiente a este INFORME la Asamblea General publicó las resoluciones²⁰ que a continuación se enumeran sobre la pandemia:

- Políticas y programas inclusivos para abordar la falta de hogar, en particular después de la enfermedad por coronavirus (COVID-19) (16 de diciembre de 2021).

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

20. < <https://www.un.org/es/ga/76/agenda> >

- Aplicar la Declaración sobre el Derecho y el Deber de los Individuos, los Grupos y las Instituciones de Promover y Proteger los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales Universalmente Reconocidos creando un entorno seguro y propicio para los defensores de los derechos humanos y asegurando su protección, incluso en el contexto de la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) y la recuperación posterior (16 de diciembre 2021).
- Asegurar el acceso equitativo, asequible, oportuno y universal de todos los países a las vacunas para hacer frente a la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) (16 de diciembre de 2021).
- Llevar la prevención, la preparación y la respuesta frente a las pandemias al nivel más alto de liderazgo político (29 de marzo de 2022).
- Cuestiones transversales: los apartados 10 ,11 y 12 se refieren a la preocupación por las consecuencias de la pandemia en zonas en conflicto (29 de junio de 2022).

En 2021 se publicó la versión actualizada de la *Respuesta Integral de las Naciones Unidas frente a la COVID-19*²¹.

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)²² 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 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 2015²³, se le confió la coordinación de la Agenda de Educación Mundial 2030.

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

- Avances recientes de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación²⁴.
- Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021-2022. Los actores no estatales en la educación: ¿quién elige? ¿quién pierde?²⁵.
- El derecho a la educación superior: una perspectiva de justicia social²⁶.
- Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación²⁷.
- Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia: informes sobre inclusión y educación²⁸.
- Violencia y acoso en entornos educativos: la experiencia de niños, niñas y jóvenes con discapacidad²⁹.
- Fortalecer la eficacia de la salud y la nutrición en la escuela: una alianza para alumnos sanos y futuros más prometedores³⁰.
- Aprender por el planeta, revisión global de cómo los temas relacionados al medio ambiente están integrados en la educación³¹.
- Los efectos del desplazamiento climático sobre el derecho a la educación³².

21. < <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/12/un-comprehensive-response-covid-19-2021.pdf> >

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

23. < <https://es.unesco.org/news/declaracion-incheon-aprobacion-aplicacion> >

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

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

26. < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382285> >

27. < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa >

28. < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa >

29. < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378061_spa >

30. < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373431_spa >

31. < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380480> >

32. < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374966_spa >

A

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 Enseñanza³³ 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.

La UNESCO ha creado un sitio específico en su página web llamado *COVID-19 hacia la recuperación*³⁴ 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. Contiene dos apartados: uno con relatos de países sobre cómo están afrontando la situación y cómo trabajar juntos para restaurar nuestra humanidad compartida; y otro para la Coalición Mundial para la Educación, asociación multisectorial cuyo propósito es mitigar los efectos de las interrupciones en el ámbito de la educación (#LaEducaciónContinúa).

En el sitio web *La respuesta de la UNESCO a la COVID-19*, se pueden encontrar documentos que se van incorporando conforme avanza la pandemia. Cabría destacar del periodo correspondiente a este INFORME: *Enseñar en tiempos de COVID-19: una guía teórico-práctica para docentes de primera infancia*³⁵.

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 UNICEF³⁶ trabaja en más de 191 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*³⁷.

Desde el comienzo de la pandemia, UNICEF ofrece información y noticias sobre la incidencia de la COVID-19 en los niños y niñas, a la vez que propone medidas sanitarias y educativas³⁸.

Organización Mundial de la Salud (OMS)

La OMS³⁹ 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.

Desde la aparición del virus SARS-CoV-2 que provoca la enfermedad de la COVID-19, la OMS colabora estrechamente con personas expertas a nivel mundial, gobiernos y asociados para ampliar rápidamente los conocimientos científicos sobre este nuevo 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 del brote. Su página web compila información y orientaciones actualizadas diariamente⁴⁰.

Banco Mundial

El Banco Mundial⁴¹ 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.

33. < <https://bit.ly/2THARgR> >

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

35. < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378826> >

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

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

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

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

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

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

El Grupo del Banco Mundial (GBM) es la principal entidad de financiación de la educación en el mundo en desarrollo. Trabaja en programas educativos en más de 80 países y su compromiso es ayudar a los países a lograr el ODS 4, que insta a garantizar una educación de calidad y a promover oportunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta actualmente el impacto de la pandemia y las respuestas que se han de dar en materia de políticas educativas⁴².

A1.3 Unión Europea

La Unión Europea (UE)⁴³ 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 Europeo⁴⁴, que constituye comisiones para tratar cuestiones específicas entre las que se encuentra la Comisión de Cultura y Educación (CULT)⁴⁵; El Consejo Europeo⁴⁶, 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 Europea⁴⁷, 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 Europea⁴⁸, que publica anualmente el Monitor de la Educación y la Formación⁴⁹, así como estrategias, planes de acción y programas específicos (referenciados en el capítulo 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 estratégico⁵⁰ del Espacio Europeo de Educación⁵¹) y mediante instrumentos de financiación.

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 ha asumido la Presidencia del 1 de julio al 31 de diciembre del año 2023 (fecha que coincide con el final de la legislatura europea).

Durante el curso del presente INFORME, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, como el resto de ministerios, ha trabajado en una fase inicial de preparación de la futura Presidencia española, tomando las primeras decisiones relativas a presupuestos y recursos humanos, reflexionando sobre sus prioridades políticas, los contenidos que considera prioritarios, las previsiones de expedientes no legislativos y sobre los eventos que se celebrarán en España.

Como prioridades políticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional en materia de educación, la Presidencia española tiene el objetivo de destacar el papel central que debe ocupar el sector educativo en el resto de políticas nacionales y comunitarias, resaltando, especialmente, el valor social de la educación en

42. < <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses> >

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

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

45. < <https://www.europarl.europa.eu/committees/es/cult/events/events-nationalparl> >

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

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

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

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

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

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

A

todas sus etapas, la formación profesional y la formación a lo largo de la vida para garantizar el desarrollo personal y profesional de toda la ciudadanía y, en definitiva, para construir sociedades resilientes y preparadas para las transiciones verde y digital, pero también pacíficas, tolerantes, justas e inclusivas.

B

En este sentido, se trabajará en el desarrollo del Plan de Acción para la implementación del Pilar Europeo de Derechos Sociales en el ámbito de la educación y en el desarrollo de las distintas dimensiones del Espacio Europeo de Educación 2025 (calidad, inclusión e igualdad; transiciones ecológica y digital; profesorado; educación superior; aprendizaje permanente y movilidad; una Europa más fuerte en el mundo).

C

D

Los objetivos acordados en 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) serán otra prioridad (competencias clave y competencias digitales; desarrollo de la profesión docente; mayor participación en educación infantil y reducción del abandono educativo temprano; mayor participación en la educación superior; aumento de las competencias básicas y profesionales de la población; mayor acceso de los titulados de FP al aprendizaje en el trabajo; mayor participación de adultos en actividades de aprendizaje).

E

F

Se trabajará en el desarrollo del Plan de Acción para la implementación del Pilar Europeo de Derechos Sociales en el ámbito de la educación, en el desarrollo de las distintas dimensiones del Espacio Europeo de Educación 2025, como en los objetivos acordados en 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).

Asimismo, se trabajará en el desarrollo de la Agenda de transformación de la Educación Superior. Concretamente, se seguirá impulsando las microcredenciales, el aprendizaje a lo largo de la vida en el Espacio Europeo de Educación para 2025, el Programa Erasmus+ y otras acciones, generando nuevos debates e impulsando iniciativas para que las instituciones de educación superior (Universidades y FP Superior) sean espacios sostenibles y motores de transformación para cumplir con los objetivos de la Agenda 2030.

Finalmente, se reflexionará sobre los valores de la educación europea y de su papel estratégico en el mundo, así como sobre el modo de desarrollar y reforzar esos valores, y sobre cómo llevar a cabo acciones que hagan más sólidos o efectivos el sentimiento de identidad europea, la ciudadanía europea, el conocimiento de la historia europea, el fomento de la equidad, la igualdad entre hombres y mujeres, la tolerancia y la diversidad lingüística y cultural.

Nueva Agenda Estratégica para 2019-2024

El Consejo Europeo publicó una Nueva Agenda Estratégica 2019-2024⁵², 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».

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:

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

- 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.

A

B

C

D

E

F

- 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)⁵³. 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.

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)⁵⁴, 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 epígrafe D4 de este INFORME se realiza un análisis de las prioridades, indicadores y objetivos de este marco estratégico.

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.

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

54. < [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) >

Desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional, participa el funcionamiento 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.

Garantía Infantil Europea

En junio de 2021 el Consejo de la Unión Europea publicó la recomendación 2021/1004⁵⁵ 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)*⁵⁶.

Respuesta común de la UE a la guerra en Ucrania

El año 2022 ha sido 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.

El 4 de marzo la Unión Europea activó la Directiva de Protección Temporal⁵⁷, con protección inmediata y colectiva a quienes huían de Ucrania, acceso al mercado laboral y vivienda, asistencia médica y acceso a educación y formación, seguida de una serie de otras medidas e iniciativas de apoyo.

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*⁵⁸. La primera actuación fue la escolarización inmediata de las y los menores que llegaban a España como consecuencia del

55. < DOUE-L-2021-80844 >

56. < https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/infancia-y-adolescencia/docs/PlanAccion_MAS.pdf >

57. < DOUE-L-2001-81926 >

58. < BOE-A-2022-5288 >

A

B

C

D

E

F

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+.

En abril de 2022 el Ministerio de Educación y Formación Profesional publicó una convocatoria especial para seleccionar hasta 200 auxiliares de lengua ucraniana⁵⁹ con el fin de prestar apoyo educativo y ayuda a la integración del alumnado ucraniano desplazado a nuestro país. Las plazas se adjudicaron a los centros escolares de las Comunidades Autónomas en función de las necesidades (número de estudiantes ucranianos escolarizados).

Asimismo, el Consejo de Educación ha debatido sobre cómo el Espacio Europeo de Educación podía reaccionar 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.

En el epígrafe D1.1 se aportan datos de la escolarización de los estudiantes ucranianos desplazados a España.

A1.4 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

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

La Dirección de Educación y Competencias de este organismo se encarga de la elaboración y el análisis de indicadores cuantitativos comparables a nivel internacional. Junto con los informes sobre políticas nacionales, estos indicadores pueden ayudar a los gobiernos a construir sistemas de educación más efectivos y equitativos.

La OCDE presenta 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 22 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.

En su edición de 2022 (*Panorama de la Educación 2022. Indicadores de la OCDE. Informe español*⁶⁰) el tema transversal es la educación terciaria y se profundiza en las consecuencias de la pandemia de la COVID-19 en los sistemas educativos. 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 en educación. El tercero se titula «El entorno de los centros educativos y el aprendizaje» y en él se examinan las condiciones laborales junto con la formación inicial y continua del profesorado y directores, el acceso a la profesión docente y el perfil del profesorado de educación terciaria.

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*) y PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*).

59. < <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/general/99/998188/ficha/998188-2022-ucrania.html> >

60. < <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.

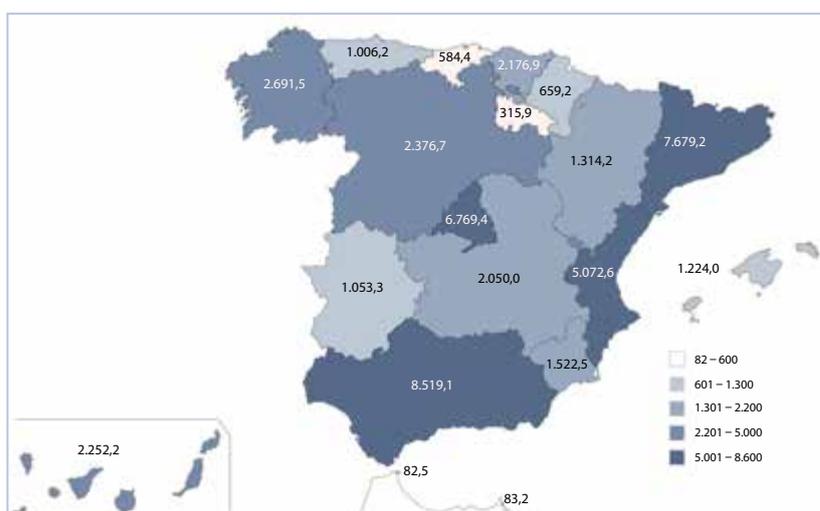
El presente INFORME abarca el curso escolar 2021-2022 (del 1 de septiembre de 2021 al 31 de agosto de 2022) y en los datos de las «Cifras de población» del INE, se expone que la población residente en España a 1 de enero de 2022 se situó en 47.432.893 habitantes, lo que supuso 34.198 personas más que a 1 de enero de 2021 (+ 0,07 %).

Distribución geográfica

En la **figura A2.1** se representa el mapa con la distribución de la población española en 2022 (47.432.893 habitantes) entre las diecisiete Comunidades Autónomas y las dos Ciudades Autónomas en el año 2022. La distribución depende de factores geográficos, históricos, económicos y culturales. Así, en términos porcentuales, la población de las Comunidades Autónomas de Andalucía (8.519.107; 18,0 %), Cataluña (7.679.192; 16,2 %), Comunidad de Madrid (6.769.373; 14,3 %) y Comunitat Valenciana (5.072.550; 10,7 %), representó el 59,1% del total de las personas residentes en el conjunto del territorio nacional en el año 2022.

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 2022 (843,3 personas por km², frente a los 93,7 residentes por km² del total nacional), por delante del Canarias, que ocupó el segundo lugar con 302,4 personas por km². Las Comunidades Autónomas que presentaron una densidad de población menor de 30 personas por km² fueron Aragón (27,5 personas/km²), Castilla-La Mancha (25,8 personas/km²), Extremadura (25,3 personas/km²) y Castilla y León (25,2 personas/km²). Por su parte, la densidad de población de Ceuta fue de 4.235,8 personas por km² y la correspondiente a Melilla alcanzó el valor de 6.207,0 personas por km².

Figura A2.1
La población residente en España en miles de habitantes por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las Cifras de Población a 1 de enero de 2022. 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.

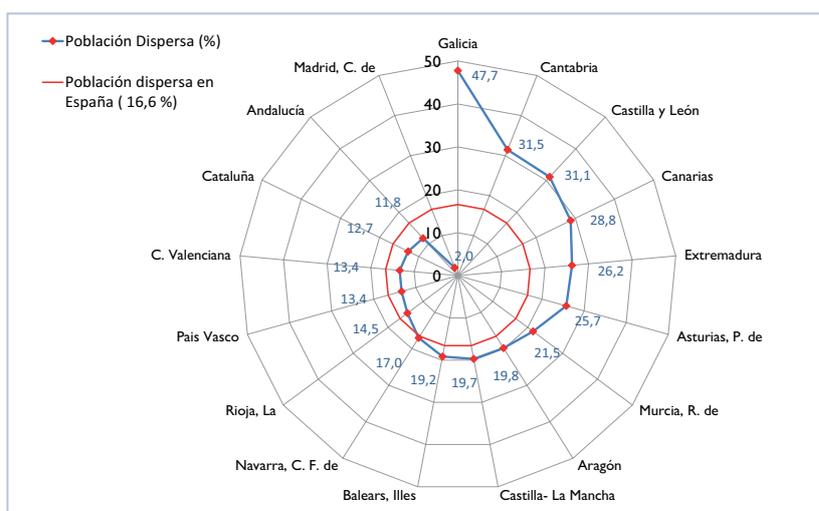
El porcentaje de población dispersa pone de relieve la importancia de la dispersión de la población tanto en los municipios de menos de 2.000 habitantes como en las poblaciones o entidades singulares. Para medir este porcentaje de dispersión se han utilizado los datos de población que reside en núcleos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

En la **figura A2.2** 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 A2.3**. 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 A2.4**, 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.

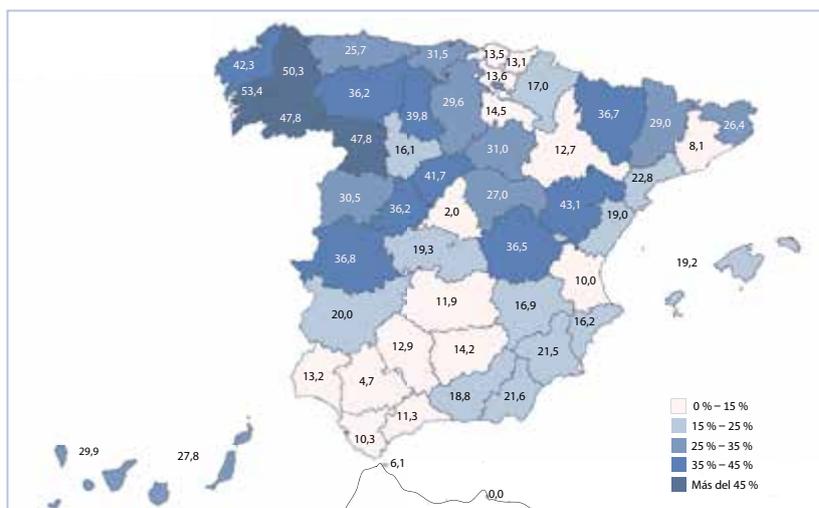
Los territorios insulares presentan características propias que merecen un análisis detallado por islas que se desarrolla en las **figuras A2.5** (porcentaje de población dispersa en Illes Balears) y **A2.6** (porcentaje de población dispersa en Canarias), donde se muestra la dispersión de la población en cada isla, así como la proporción que vive en núcleos de

Figura A2.2
Porcentaje de población dispersa en España por Comunidades Autónomas. Año 2021



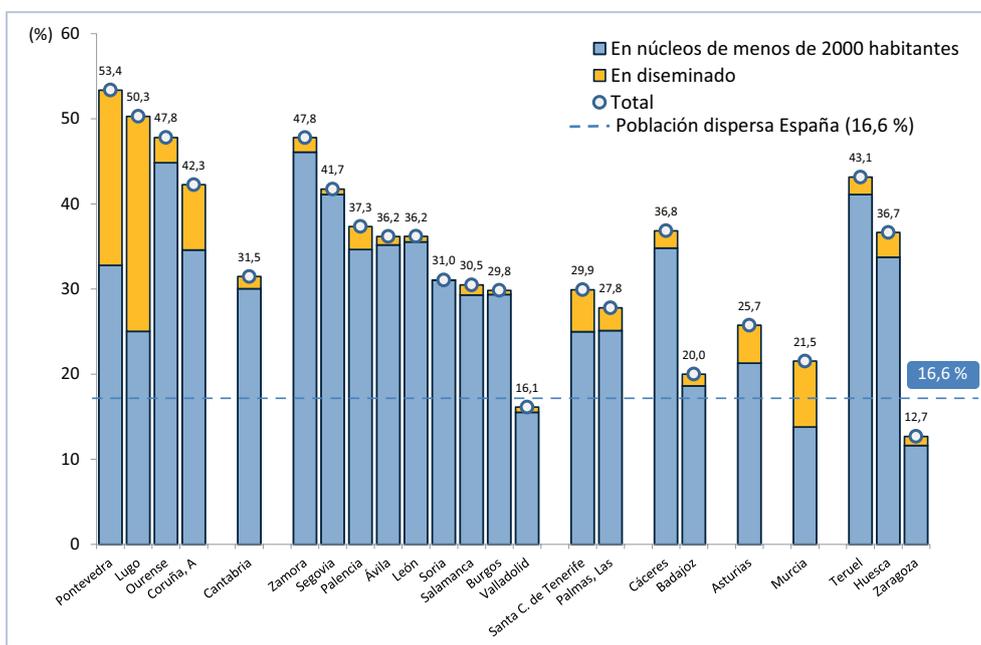
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las «Cifras oficiales de población de los municipios españoles: Revisión del padrón municipal a 1 de enero de 2021». Instituto Nacional de Estadística.

Figura A2.3
Porcentaje de población dispersa en España por provincias y Ciudades Autónomas. Año 2021



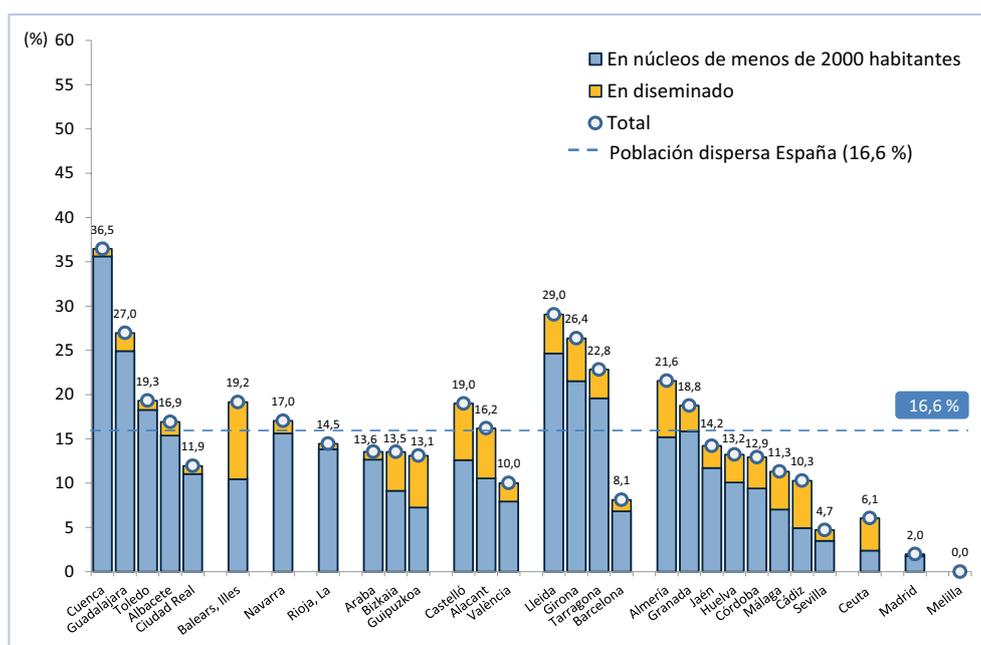
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las «Cifras oficiales de población de los municipios españoles: Revisión del padrón municipal a 1 de enero de 2021». Instituto Nacional de Estadística.

Figura A2.4 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 A2.4 parte 2
Porcentaje de población dispersa en España por núcleos de menos de 2.000 habitantes y en diseminado, por provincias. Año 2021



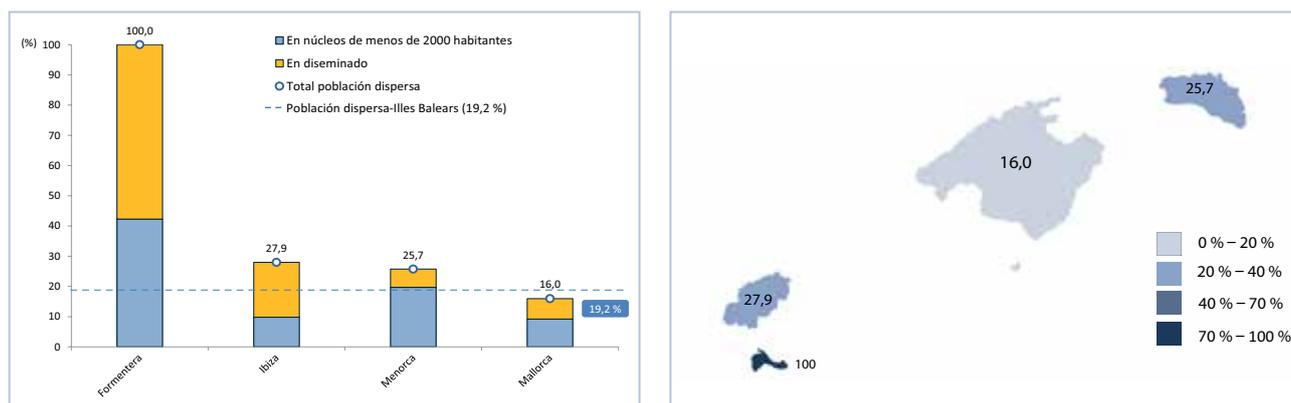
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las «Cifras oficiales de población de los municipios españoles: Revisión del padrón municipal a 1 de enero de 2021». Instituto Nacional de Estadística.

A
B
C
D
E
F

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 A2.5

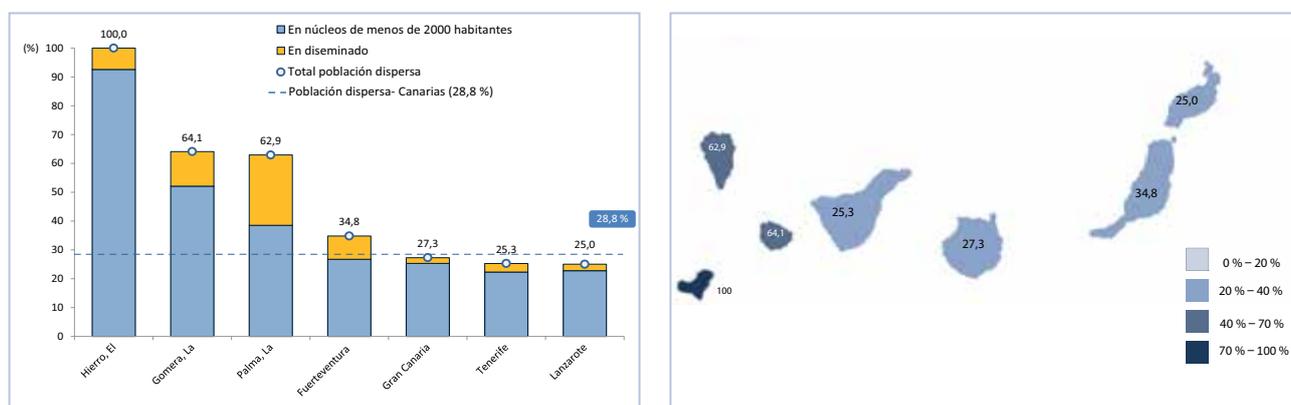
Porcentaje de población dispersa en Illes Balears por núcleos de menos de 2.000 habitantes y en diseminado, por islas. Año 2021



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 A2.6

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.

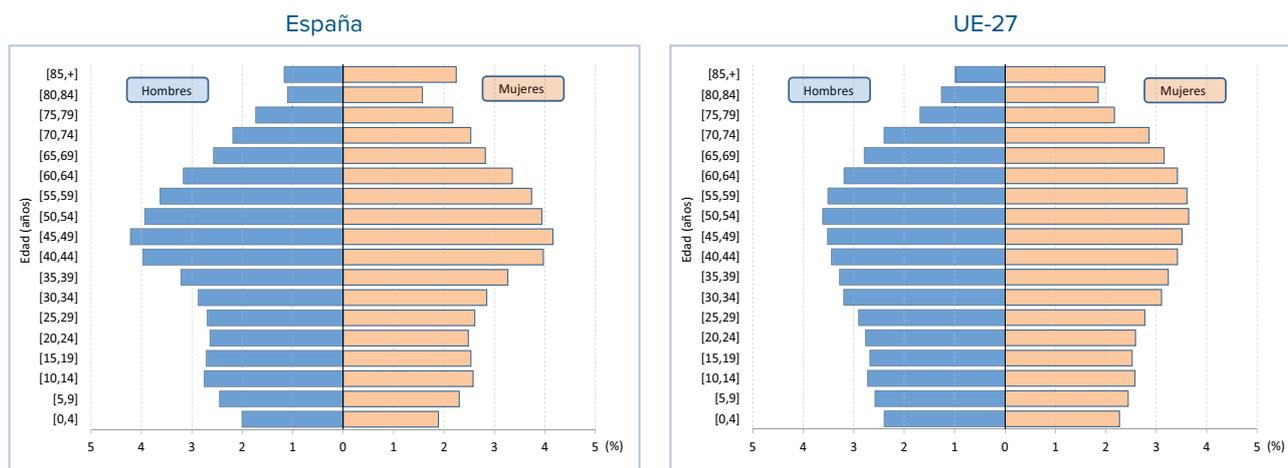
Distribución por tramos de edad

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 2022, aparece representada en la **figura A2.7**. El patrón de distribución de esta población por edad es análogo para hombres y mujeres –distribución casi simétrica–, excepción hecha de los intervalos de más edad, para los cuales la mayor esperanza de vida de las mujeres rompe la simetría, como se observa en la citada figura.

Cuando se compara la distribución de la población por edades en España con la de la Unión Europea (UE-27), se advierten diferencias entre ambas, fundamentalmente en el intervalo de edad comprendido entre los 30 y los 50 años. En España, el 28,5 % de la población pertenece a este tramo de edad, frente a un 26,7 % en la Unión Europea. Esto se refleja, en ambos casos, en 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 A2.7

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 2022



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.

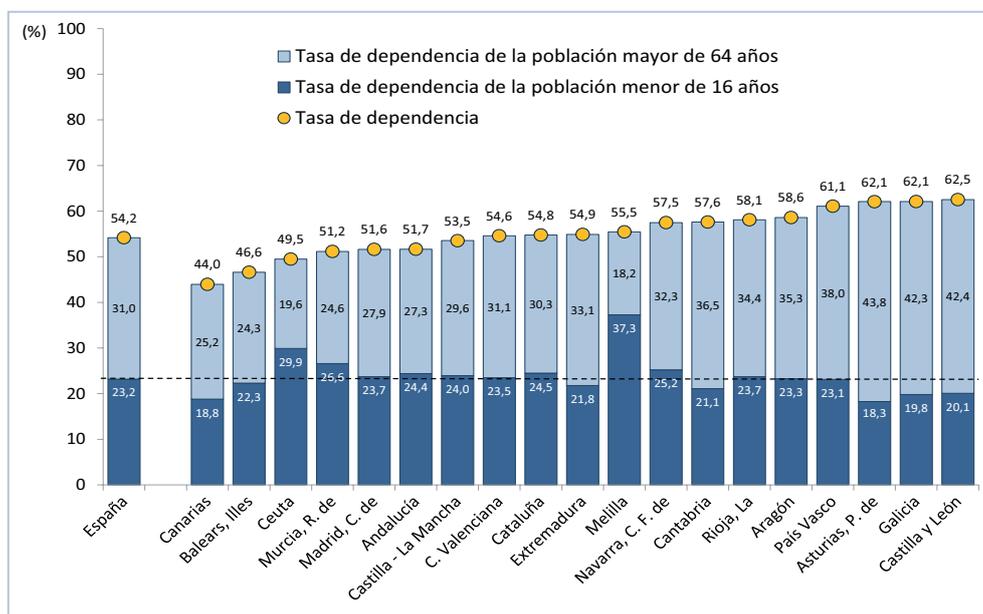
Los valores que proporciona el Instituto Nacional de Estadística para la tasa de dependencia en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas, correspondientes al año 2022, se representan en la **figura A2.8**. En ella se observa que Castilla y León presenta el valor más alto (62,5 %) de este indicador, 8,3 puntos porcentuales por encima de la media para España (54,2 %). En el extremo opuesto se sitúa 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, alcanza el 44,0 %.

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 presentan los valores más altos de este indicador (29,9 % y 37,3 %, respectivamente). En el extremo opuesto se sitúa el Principado de Asturias, cuya tasa de dependencia de la población menor de 16 años es solo del 18,3 %, lo que la sitúa 4,9 puntos porcentuales por debajo de la media nacional (23,2 %) para este indicador.

Por otro lado, el Principado de Asturias (43,8 %), Castilla y León (41,5 %) y Galicia (42,3 %) son las que presentan tasas de dependencia de los mayores de 64 años –cociente entre la población mayor de 64 años y la población mayor de 15 y menor de 65 años expresado en tanto por ciento– por encima del 40 %. En el extremo contrario, con las correspondientes tasas de dependencia de los mayores de 64 años más bajas, se sitúan las Ciudades Autónomas de Ceuta (19,6 %) y Melilla (18,2 %).

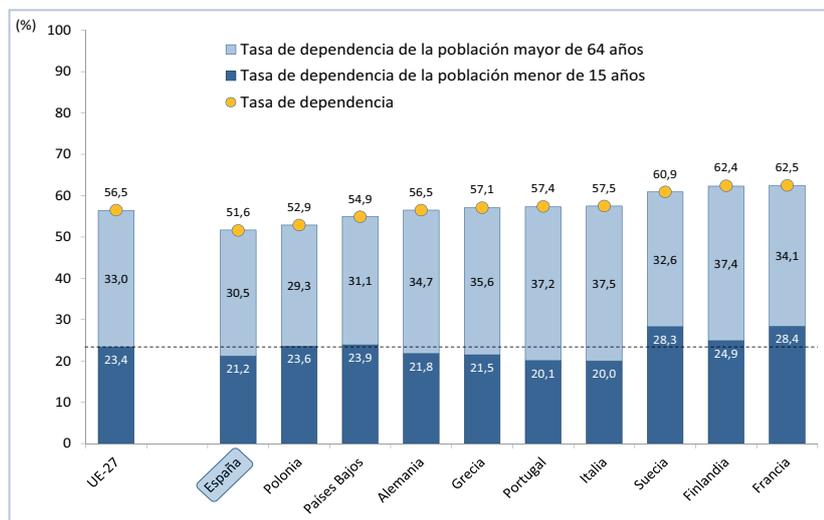
A
B
C
D
E
F

Figura A2.8
Tasa de dependencia por grupos de edad (menores de 16 años y mayores de 64 años) en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los «Indicadores demográficos básicos: Crecimiento y estructura de la población. Año 2022». Instituto Nacional de Estadística.

Figura A2.9
Tasa de dependencia por grupos de edad (menores de 15 años y mayores de 64 años) en una selección de países de la Unión Europea. Año 2022



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 A2.9**, a partir de los datos proporcionados por Eurostat para el año 2022. 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 alcanza un valor de 51,6 %, 4,9 puntos por debajo de la media de la Unión Europea de los 27 (56,5 %), y alejada de países como Francia con un 62,5 %, o Finlandia con un 62,4 %.

En cuanto a la tasa de dependencia de la población joven, España presenta para este indicador un valor del 21,2 %, situándose 2,2 puntos por debajo de la media de la Unión Europea (23,4 %).

Variación interanual de la población

Como se ha indicado anteriormente, el número de habitantes en España a 1 de enero de 2022 fue de 47.432.893, lo que supuso 34.198 personas más que en la misma fecha de 2021. En la **tabla A2.1** se puede observar que este aumento poblacional fue fruto de un saldo migratorio positivo de 148.070 personas, registrándose 528.856

inmigraciones procedentes del extranjero y 380.786 emigraciones con destino al extranjero, lo que compensó el crecimiento negativo vegetativo en 113.872 habitantes. Del total de inmigrantes procedentes del extranjero, 72.286 personas (el 13,7 % del total) tenían nacionalidad española. En cuanto a la emigración, de las 380.786 personas que se marcharon al extranjero, 76.200 (un 20,0 % del total) eran españolas y, de estas, 58.976 habían nacido en España. Todas la Comunidades y Ciudades Autónomas, salvo Aragón presentan un saldo migratorio positivo en valores absolutos.

En relación con el saldo migratorio interior, Comunitat Valenciana, Andalucía y Castilla-La Mancha presentaron los saldos migratorios positivos más elevados. En el extremo opuesto, la Comunidad de Madrid y Cataluña presentaron los mayores saldos migratorios negativos interiores.

La variación anual de la población en el año 2022 respecto a 2021 fue positiva en Illes Balears (0,7 %), Región de Murcia (0,5 %), Comunitat Valenciana (0,4 %), Canarias (0,3 %), Andalucía (0,3 %), Cataluña (0,2 %), Cantabria (0,2 %), Comunidad Foral de Navarra (0,2 %), Castilla-La Mancha (0,2 %), Comunidad de Madrid (0,1 %), La Rioja (0,1 %) y Aragón (0,1 %). En valores negativos se situaron Ceuta (-0,7 %), Castilla y León (-0,6 %), Principado de Asturias (-0,6 %), Melilla (-0,5 %), Extremadura (-0,4 %), Galicia (-0,2 %) y País Vasco (-0,1 %) (ver **tabla A2.1**).

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

	Población a 1 de enero de 2022	Población a 1 de enero de 2021	Variación anual (%)	Crecimiento anual		Saldo		
				Absoluto	Relativo	Vegetativo	Migratorio exterior	Migratorio interior
Andalucía	8.519.107	8.502.217	0,3	16.889,3	0,20	-13.910	25.580	5.219
Aragón	1.314.159	1.331.133	0,1	-16.973,3	-1,28	-5.110	-12.661	798
Asturias, Principado de	1.006.234	1.012.889	-0,6	-6.654,6	-0,66	-8.621	1.340	626
Balears, Illes	1.223.980	1.219.775	0,7	4.205,0	0,34	670	5.726	-2.191
Canarias	2.252.237	2.244.369	0,3	7.867,8	0,35	-4.519	12.688	-301
Cantabria	584.368	583.655	0,2	713,4	0,12	-2.790	1.726	1.777
Castilla y León	2.376.687	2.386.649	-0,6	-9.961,4	-0,42	-16.323	4.556	1.806
Castilla-La Mancha	2.049.980	2.048.656	0,2	1.324,8	0,06	-5.958	2.985	4.298
Cataluña	7.679.192	7.671.253	0,2	7.939,0	0,10	-11.932	24.183	-4.312
Comunitat Valenciana	5.072.550	5.047.045	0,4	25.504,9	0,51	-14.108	30.496	9.117
Extremadura	1.053.317	1.057.999	-0,4	-4.681,8	-0,44	-5.101	945	-526
Galicia	2.691.456	2.696.876	-0,2	-5.419,4	-0,20	-18.190	9.110	3.661
Madrid, Comunidad de	6.769.373	6.755.828	0,1	13.545,1	0,20	1.298	28.301	-16.054
Murcia, Región de	1.522.516	1.513.076	0,5	9.440,0	0,62	1.108	6.854	1.478
Navarra, Com. Foral de	659.155	657.654	0,2	1.500,6	0,23	-680	1.923	258
País Vasco	2.176.918	2.185.908	-0,1	-8.990,6	-0,41	-8.875	2.605	-2.721
Rioja, La	315.916	316.176	0,1	-260,6	-0,08	-1.234	795	178
Ceuta	82.513	83.517	-0,7	-1.004,3	-1,20	43	522	-1.569
Melilla	83.236	84.022	-0,5	-785,9	-0,94	360	396	-1.542
España	47.432.893	47.398.695	0,1	34.198,0	0,07	-113.872	148.070	0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por las Cifras de Población a 1 de enero de 2021 y la Estadística de Migraciones del año 2020. Instituto Nacional de Estadística.

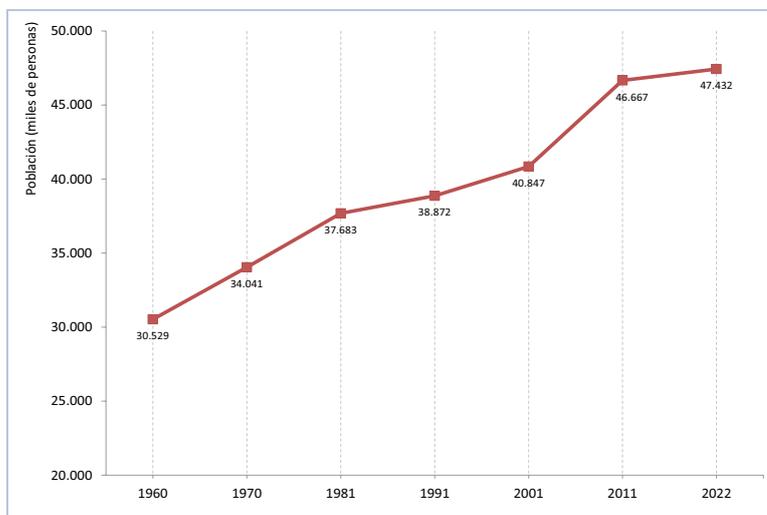
A

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 A2.10**).

Figura A2.10

Evolución de la población en España entre los años 1960 y 2022

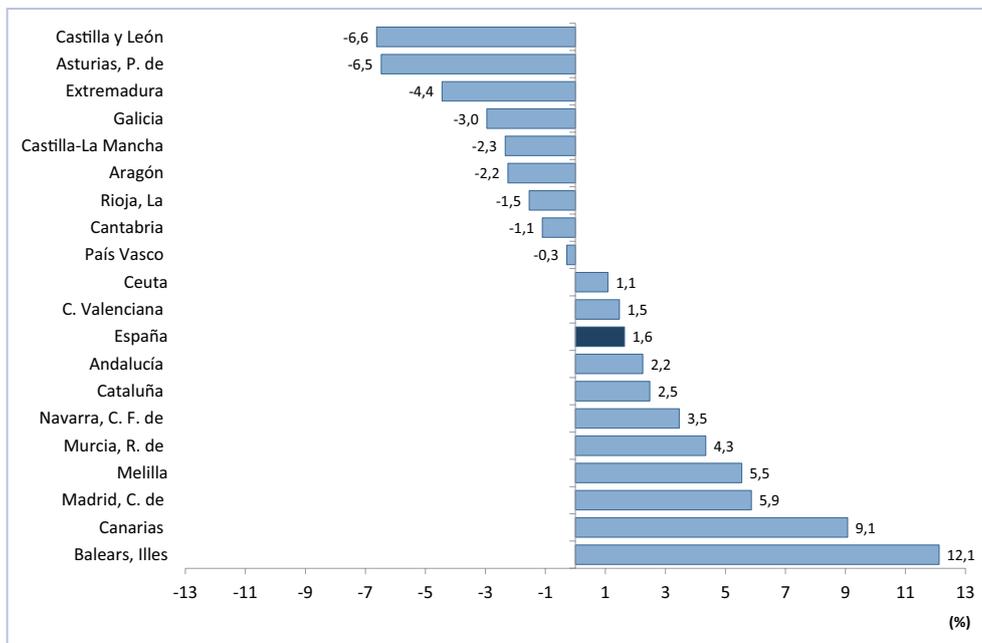


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las Cifras de Población a 1 de enero de 2022. Instituto Nacional de Estadística.

Si analizamos la evolución de la población en los últimos años, observamos que desde el año 2011 a 2022 la población en España aumentó en un 1,6 %. Las Comunidades Autónomas que más población perdieron en ese periodo fueron Castilla y León (-6,6 %), Asturias (-6,5 %) y Extremadura (-4,4 %). Por el contrario las Comunidades y Ciudades Autónomas que más aumentaron su población fueron Illes Balears (12,1 %), Canarias (9,1 %), Madrid (5,9 %) y Melilla (5,5 %), (ver **figura A2.11**).

Figura A2.11

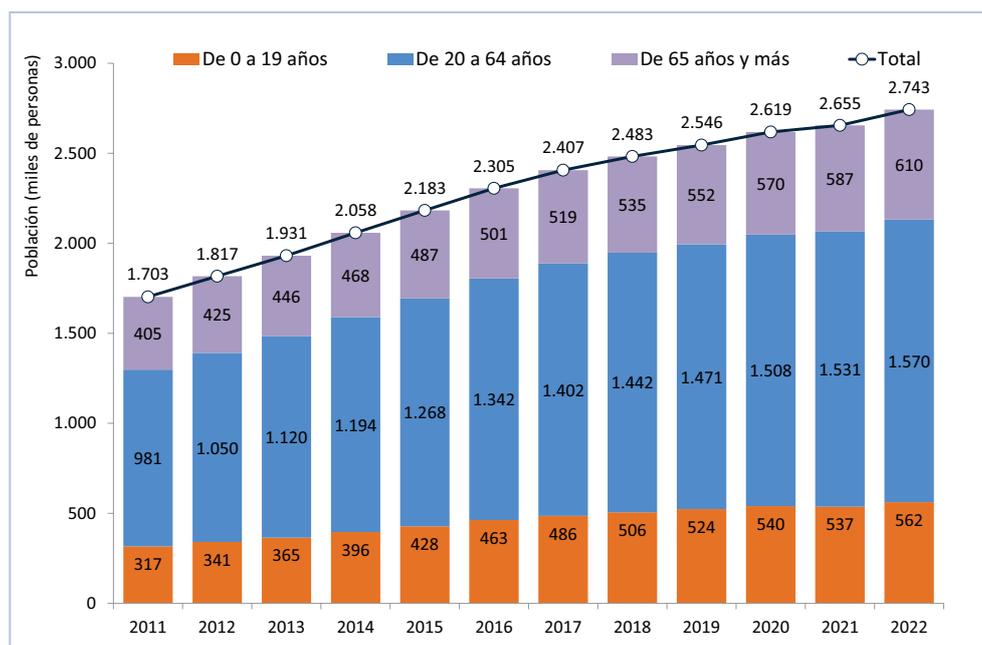
Crecimiento relativo de la población residente en España por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2011 a 2022



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

En la **figura A2.12** se muestra la evolución de la población española residente en el extranjero, desde el año 2011 hasta 2022, 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 61,1 %. El número de residentes en el extranjero menores de 19 años aumentó de 316.776 a 562.395 personas, lo que supone más de medio millón de población en edad de escolarización obligatoria o de estudios postobligatorios no universitarios. En mayor número y porcentaje se sitúan los españoles y españolas en el grupo de población en edad laboral (entre 20 y 64 años).

Figura A2.12
Evolución de la población española residente en el extranjero por grupos de edad. Años 2011 a 2022



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.

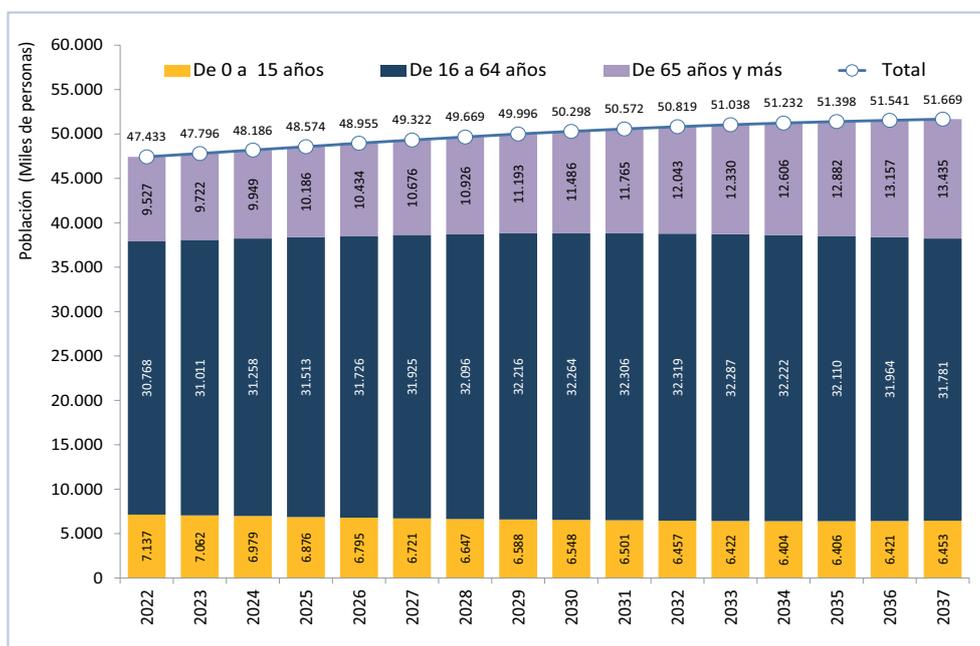
De acuerdo con las operaciones estadísticas de proyección de la población futura a largo plazo realizadas por el Instituto Nacional de Estadística, si se mantienen las tendencias demográficas actuales, España aumentaría en 4,2 millones de personas (8,9 %) su población en los próximos 15 años, lo que supone una aceleración en el crecimiento poblacional. Así, en el año 2037 España contaría con 51,7 millones de residentes, frente a los 47,4 millones de personas de 2022.

En la **figura A2.13**, en la que se representa la posible evolución de la población residente en España por tramos de edad desde el año 2022 a 2037, se puede observar que, en estos quince años, es el grupo de población con más de 64 años el que experimenta un incremento (3,9 millones de personas más, lo que supone un aumento relativo del 31,0 %). En el tramo de edad de 16 años a 64 años –edades correspondientes a la población activa– la población aumenta, entre 2021 y 2035, en algo más de 1 millón (incremento relativo del 3,3 %).

Finalmente, para los menores de 16 años –edades que corresponden a la escolarización básica y obligatoria–, el número disminuye en 0,68 millones de personas, lo que supone una reducción porcentual del 9,6 % en 2037 con respecto a 2022.

A
B
C
D
E
F

Figura A2.13
Proyección de la evolución de la población residente en España por tramos de edad.
Años de 2022 a 2037



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las «Proyecciones de población. 2020-2069». Instituto Nacional de Estadística.

Todo ello conduce a señalar que en 2037 el 26,0 % de la población podría ser mayor de 64 años, mientras que en la actualidad esa cifra es del 20,0 %. En relación con la tasa de dependencia, en 2037 este indicador podría elevarse hasta el 62,6 %. 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 A2.14**, en la que se muestra una simulación de la evolución de la pirámide de población en España entre 2022 y 2037, 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.

La población extranjera

En el año 2022 la población extranjera residente en España ascendía a 5.407.491 personas, lo que representaba el 11,4 % de la población total. De las personas con nacionalidad extranjera, 586.640 nacieron en España (representan el 1,2 % de la población total) y el resto, 4.818.851, nacieron en un país extranjero. Por otro lado, de las 42.025.402 personas residentes con nacionalidad española, 2.546.460 (6,0 % 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 2022 (ver **figura A2.15**). Illes Balears (22,5 %) fue la Comunidad Autónoma con mayor porcentaje de población de origen extranjero, seguida de Canarias (16,5 %), Comunitat Valenciana (15,0 %) y Cataluña (14,6 %).

Por el contrario en Extremadura (3,5 %), Ceuta (4,5 %), Galicia (4,7 %) y el Principado de Asturias (4,8 %) ese porcentaje no superó el 5 %. 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 2022 queda representada en la **figura A2.16**.

A

B

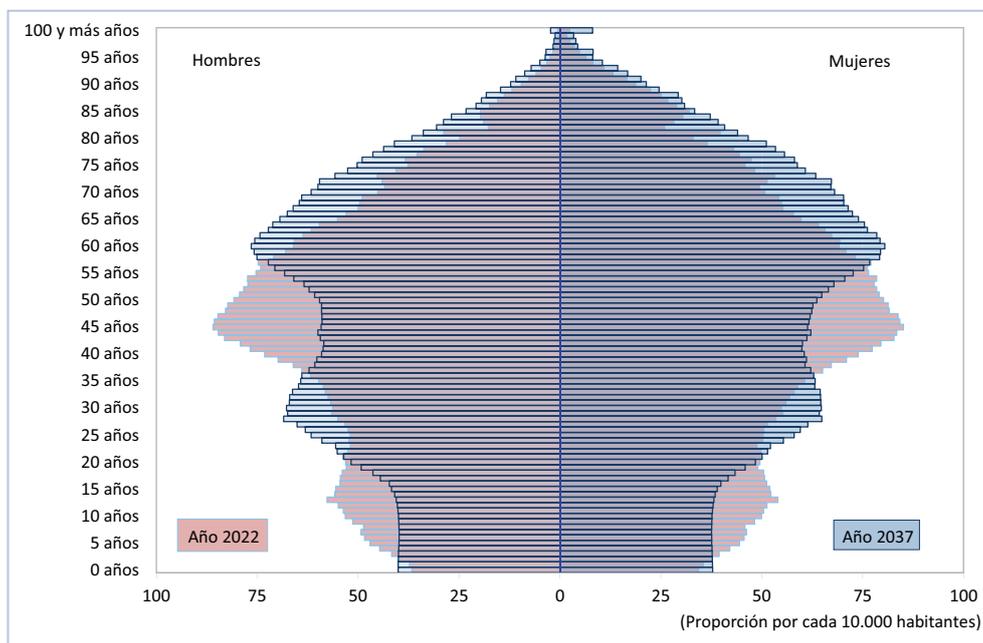
C

D

E

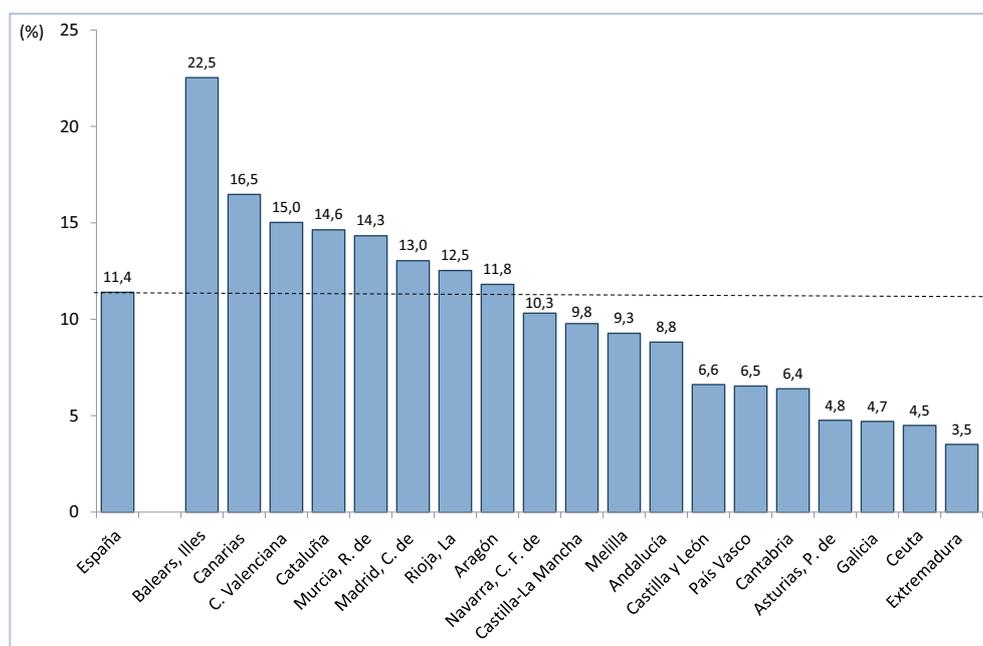
F

Figura A2.14
Proyección de la evolución de la pirámide de la población residente en España. Años 2022 y 2037



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las «Proyecciones de población. 2029-2069». Instituto Nacional de Estadística.

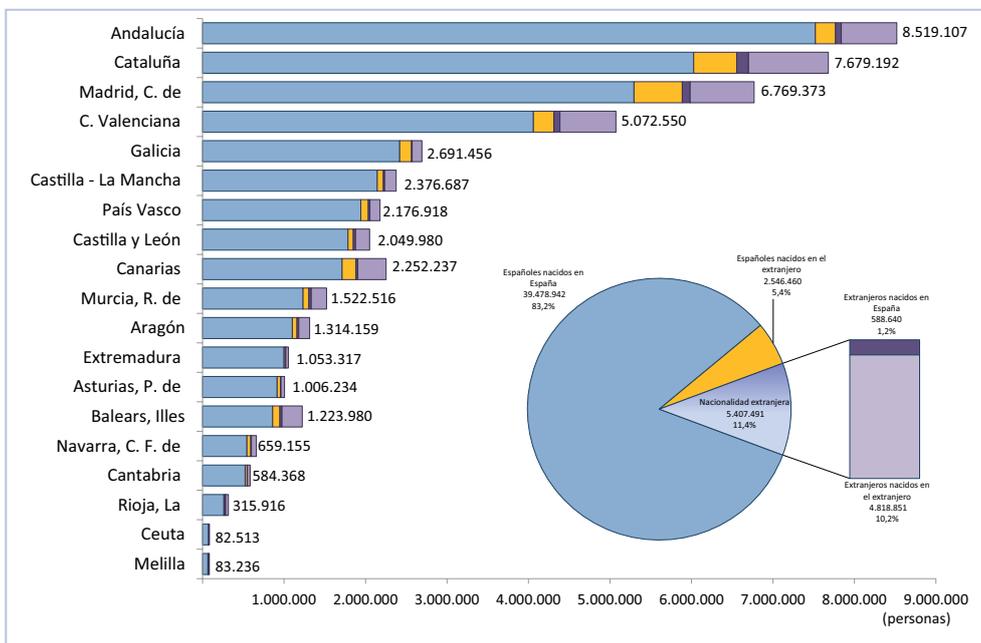
Figura A2.15
Porcentaje de población extranjera por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las Cifras de Población a 1 de enero de 2022. Instituto Nacional de Estadística.

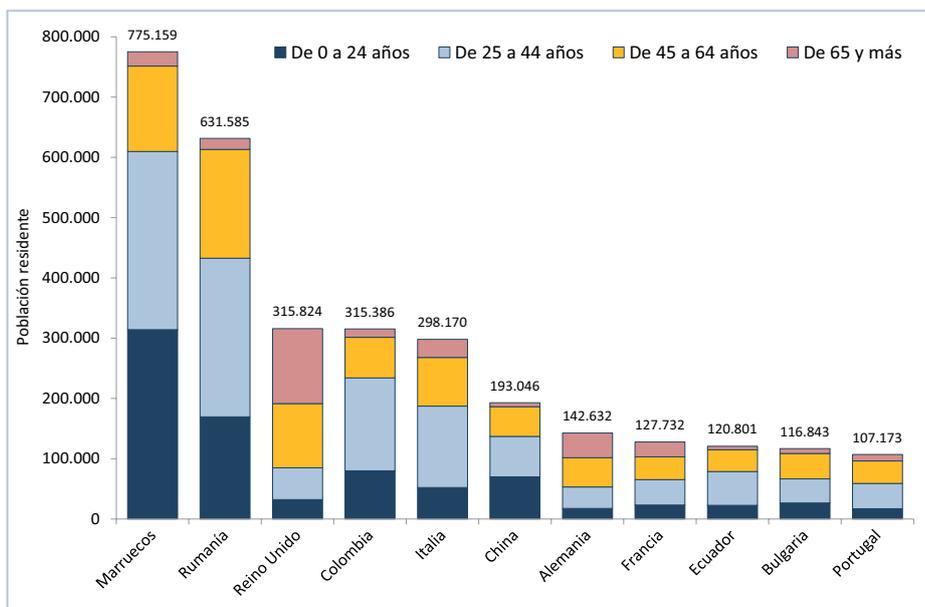
A
B
C
D
E
F

Figura A2.16
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 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las Cifras de Población a 1 de enero de 2022. Instituto Nacional de Estadística.

Figura A2.17
Distribución de la población extranjera en España por nacionalidades con mayor número de residentes indicando los tramos de edad. Año 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las Cifras de Población a 1 de enero de 2022. Instituto Nacional de Estadística.

En la **figura A2.17** podemos observar los 11 países cuya población residente en España supera los 100.000 habitantes. En ella destacan de manera significativa Marruecos (775.159) y Rumanía (631.585) con una brecha importante con el siguiente país, Reino Unido (315.824). De la población residente de nacionalidad marroquí 314.073 eran menores de 25 años (40,5 %) y de nacionalidad rumaná 169.505 (26,8 %). En el tramo de 25 a 44 años, los residentes de nacionalidad marroquí (295.757) también superan a la población rumaná (263.318). En el tramo de mayores de 65 años, se sitúa en primer lugar Reino Unido (124.420 residentes en España) seguido de Alemania (40.800 residentes en España).

Distribución por edad

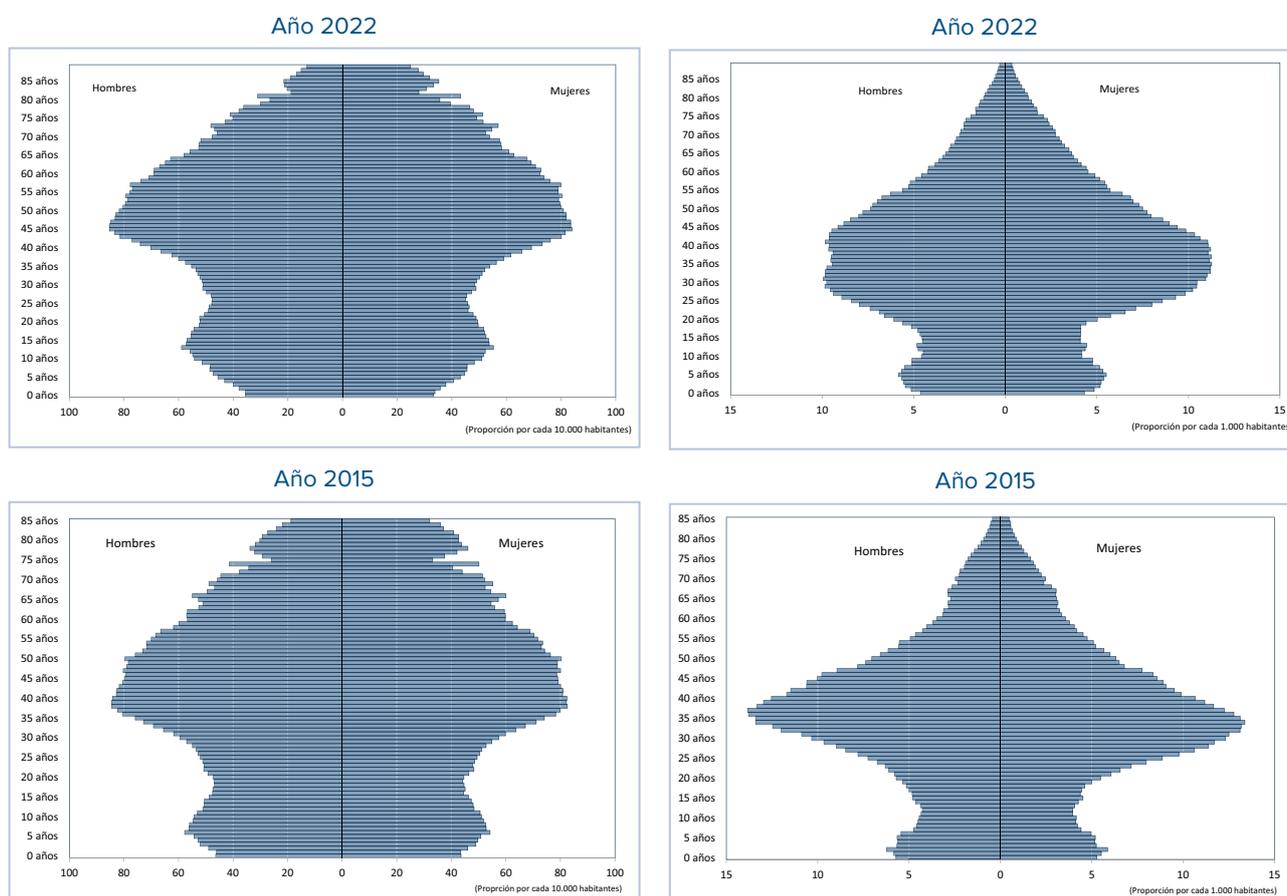
La **figura A2.18** permite comparar la distribución por edad de la población de residentes en España de nacionalidad española con la de residentes de nacionalidad extranjera, de acuerdo con las cifras proporcionadas por el Instituto Nacional de Estadística para el año 2022.

Más allá de los correspondientes valores de población –anchura de la distribución– se advierte, para la población extranjera menor de 40 años, una inversión de la pirámide de edad similar a la que presenta la población de nacionalidad española. No obstante, cuando se considera el grupo de población con edades comprendidas entre 25 y 50 años, en el caso de la población extranjera, este grupo representa el 49,4 % de la población total extranjera, mientras que en el caso de la población de nacionalidad española el valor correspondiente se reduce al 32,5 %. 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 A2.18
Las pirámides de población de residentes en España según la nacionalidad. Años 2022 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 las Cifras de Población a 1 de enero de 2022 y a 1 de enero de 2015. Instituto Nacional de Estadística.

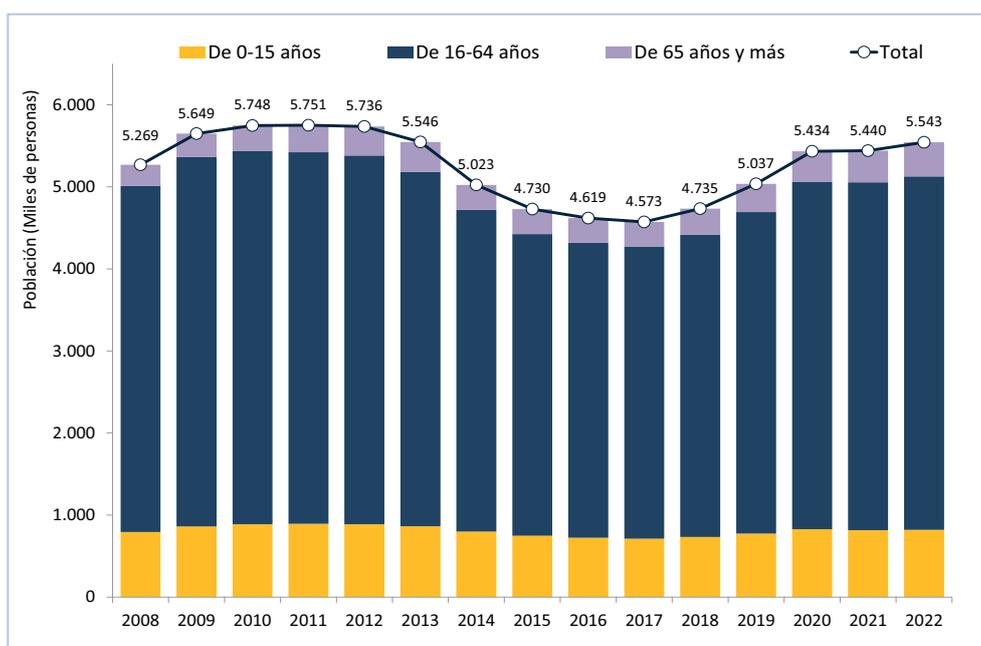
A
B
C
D
E
F

Evolución de la población extranjera

En la **figura A2.19** se muestra la evolución, desde el año 2008 hasta 2022, 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 un aumento sostenido a lo largo de la pasada década hasta el año 2011, con un incremento de 482.725 residentes entre 2008 y 2011, cuando empezó a descender hasta el año 2016, con una pérdida de 1.132.906 personas entre 2011 y 2016, momento en el que se inició un nuevo periodo expansivo, llegando en el año 2022 a cifras similares a las del año 2009. 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 77,7 %). La población correspondiente al grupo de edad más joven –menores de 16 años–, aumentó considerablemente entre 2008 y 2011, pasando de 793.927 a 893.389 personas, es decir, un 12,5 % en ese periodo. A partir de 2011 la tendencia de crecimiento cambió y el número de extranjeros y extranjeras en edades de escolarización obligatoria se redujo hasta el año 2017, donde volvió a incrementarse con una variación entre 2017 y 2022 del 15,3 %.

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 A2.19
Evolución de la población extranjera residente en España por grupos de edad. Años 2008 a 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística del Padrón continuo. Instituto Nacional de Estadística.

A2.2 La población en edad de escolarización

La proporción de la población en edad de escolarización constituye un indicador de carácter demográfico. Se define como el porcentaje de personas con edades comprendidas entre los 0 y los 29 años con respecto al total de la población.

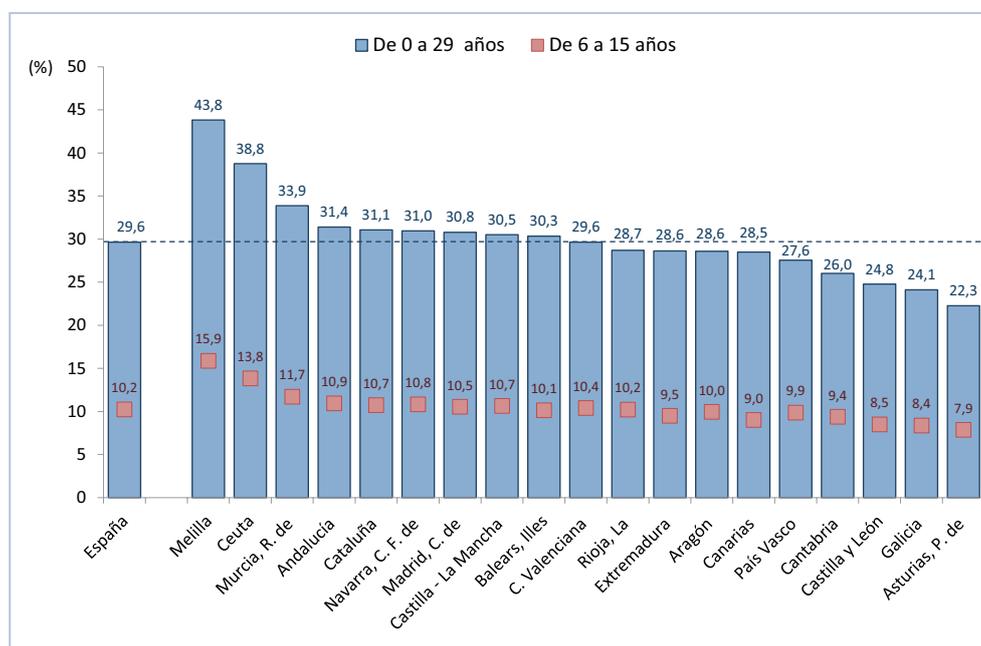
El sistema educativo debe tener en cuenta el número de personas a las que potencialmente puede llegar, es decir, la población en edad de escolarización; esta es una información del contexto educativo que condicionará la planificación educativa.

De la operación estadística «Cifras de población a 1 de enero de 2022», realizada por el Instituto Nacional de Estadística, se infiere que el porcentaje de población en edad de escolarización en el año 2022, con

respecto a la población total, alcanzaba en España el valor del 29,6 %. 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 10,2 %.

Las Comunidades Autónomas del Principado de Asturias (18,4 %) y Galicia (19,8 %) presentaban los valores más bajos para este indicador (menores de 25 años), frente a la Región de Murcia (28,1 %) y Andalucía (25,9 %) que presentaban los valores más altos. En las Ciudades Autónomas las proporciones de la población en edad escolarizable con relación a la población total –32,3 % en Ceuta y 36,9 % en Melilla– 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 (15,9 %), Ceuta (13,8 %) y la Región de Murcia (11,7 %) (ver **figura A2.20**).

Figura A2.20
Porcentaje de la población en edad de escolarización respecto a la población total por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las Cifras de Población a 1 de enero de 2022. 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 de las familias, 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.

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.

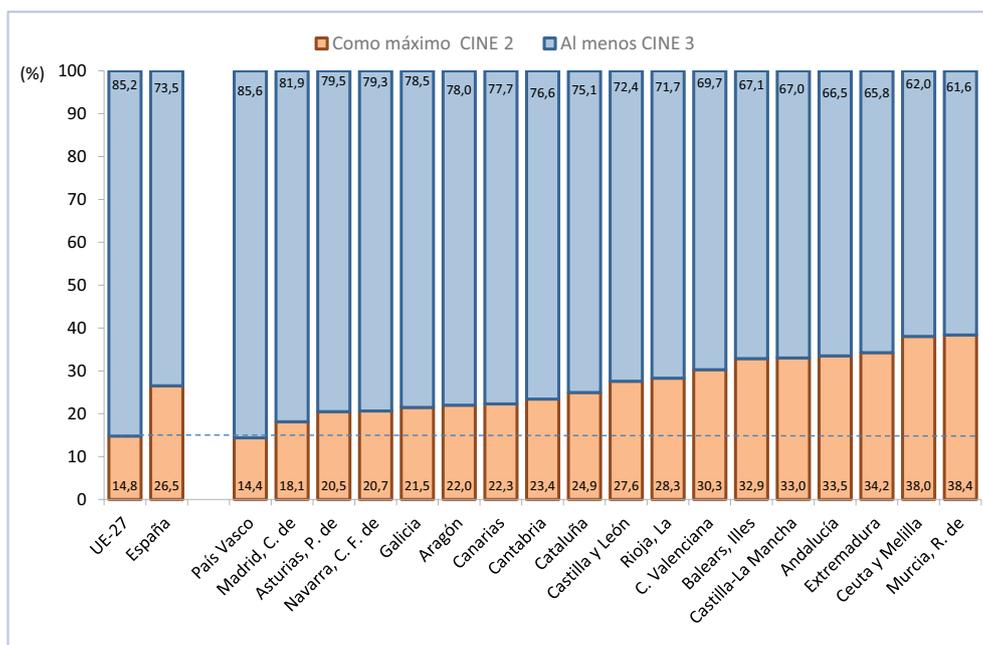
A El nivel formativo de la población adulta joven

En la **figura A3.1** se muestra la distribución porcentual de la población adulta joven –de 25 a 34 años de edad– en el año 2022 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 el nivel de educación postobligatoria media o superior (CINE 3-8).

En España un 26,5 % de la población entre 25 y 34 años había alcanzado estudios básicos (CINE 0-2) y un 73,5 % tenía al menos estudios postobligatorios, medios o superiores (CINE 3-8). El País Vasco (85,6 %) y la Comunidad de Madrid (81,9 %) eran las dos 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 superior⁶¹– estaba por encima del 80 %. Por debajo del 60 % no se situaba ninguna Comunidad Autónoma, siendo la Región de Murcia (61,6 %) y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla las que registraban los valores más bajos (62,0 %).

El País Vasco (14,4 %), la Comunidad de Madrid (18,1%)y el Principado de Asturias (20,5 %) fueron las tres Comunidades Autónomas que presentaban la menor proporción de jóvenes cuyo máximo nivel formativo se correspondía con el inicial de estudios básicos.

Figura A3.1
Distribución porcentual de la población española, con edades comprendidas entre 25 y 34 años, por niveles de formación en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022



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

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 2022 el 78,7 % de mujeres jóvenes contaba con un nivel de formación de educación media o superior, mientras que esta proporción era del 68,3 % en el caso de los hombres en ese mismo tramo de edad. Esta diferencia se mantuvo con ligeras

61. Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio, o cualificación profesional equivalente.

variaciones en las Comunidades Autónomas. Cuando se considera el porcentaje de la población adulta joven que alcanza como máximo estudios básicos, la brecha de género fue similar en magnitud aunque de signo contrario (mujeres 21,3 % y hombres 31,7 %). 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 A3.2**).

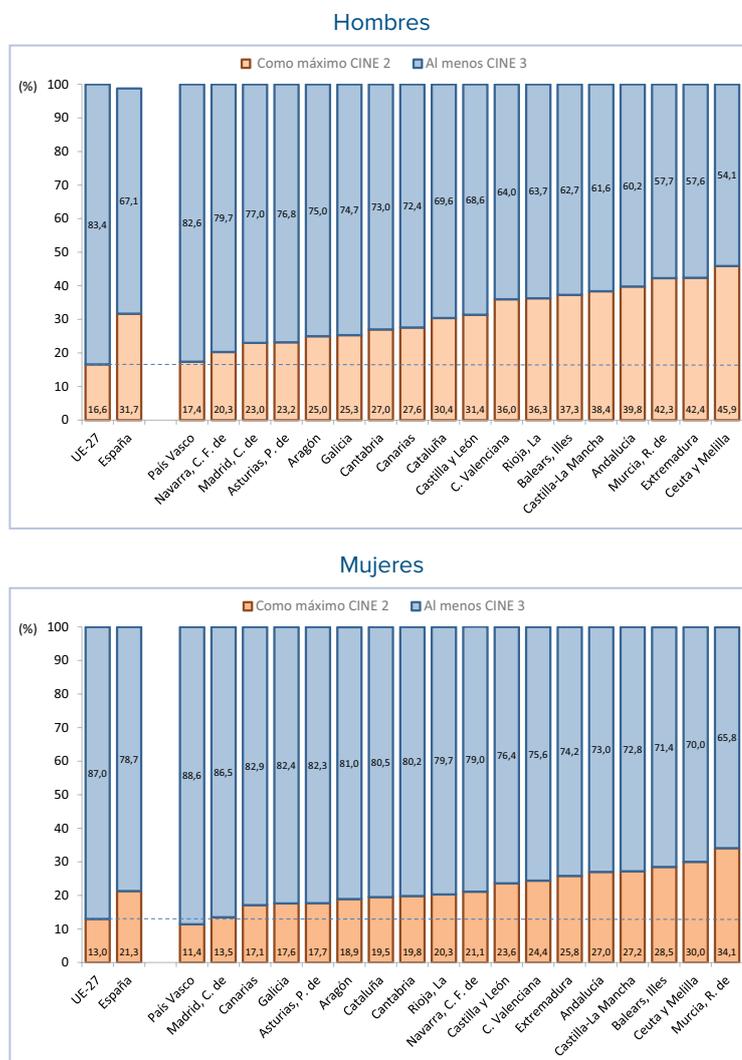
Nivel de formación de las generaciones más jóvenes

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 postobligatoria (CINE 3-8) para dos grupos de edad: el grupo de 25 a 34 años, frente al de 25 a 64 años. En la **figura A3.3** se muestra el resultado de esa comparación en el año 2022 por Comunidades y Ciudades Autónomas ordenadas en función del porcentaje de la población de 25 a 64 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 9,3 puntos porcentuales. El 73,5 % de la población con edades entre 25 y 34 años tenían como mínimo estudios medios (CINE 3-8), frente al 64,2 % 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 A3.4** se efectúa un tratamiento diferenciado entre hombres y mujeres para el año 2022 y se aprecia que es el grupo de las mujeres, en el sector de población más joven (25-34 años), el que más contribuyó a ese desplazamiento hacia niveles más altos de formación. Así, la mejora generacional de su nivel formativo es de 11,3 puntos porcentuales, muy superior al de los hombres (7,4 %). El 78,7 % de las mujeres con edades entre 25 y 34 años tenía al menos estudios medios (medios o superiores), frente al 67,4 % 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 7,4 puntos: el 68,3 % de los hombres con edades entre 25 y 34 años tenían al menos estudios medios o superiores, frente al 60,9 % del grupo de hombres con edades comprendidas entre 25 y 64 años que lograron esta formación.

Figura A3.2
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 2022

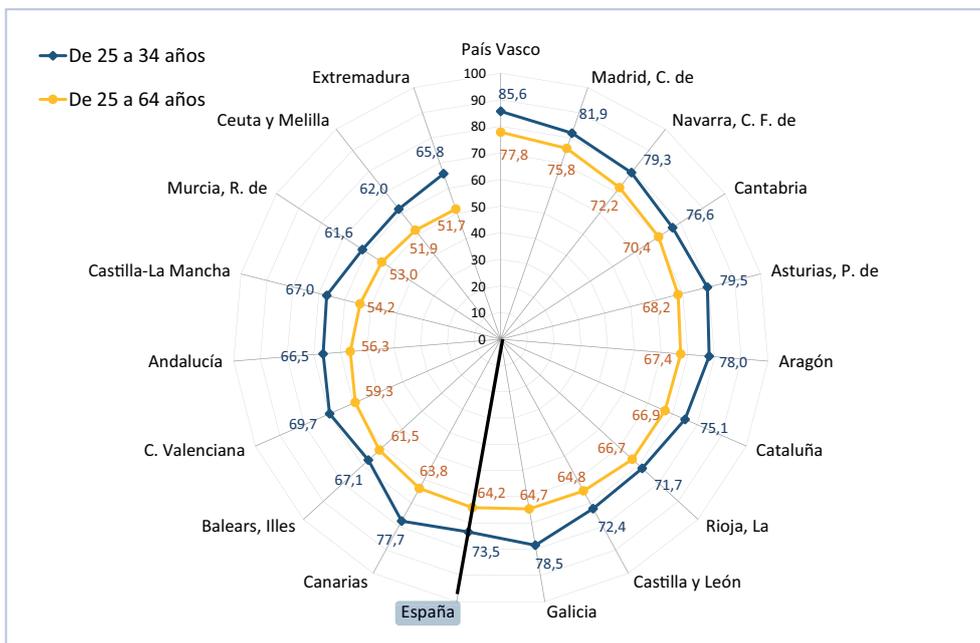


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional al explotar las variables educativas de la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística y de Eurostat.

A
B
C
D
E
F

Figura A3.3

Porcentaje de la población que ha completado al menos la educación secundaria superior (CINE 3-8) por grupos de edad (de 25 a 34 años y de 25 a 64 años) en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022



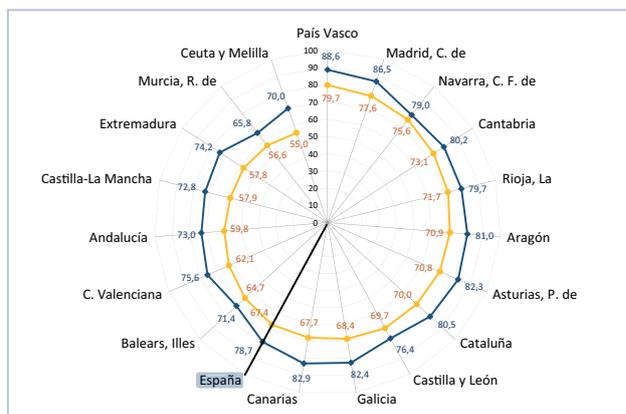
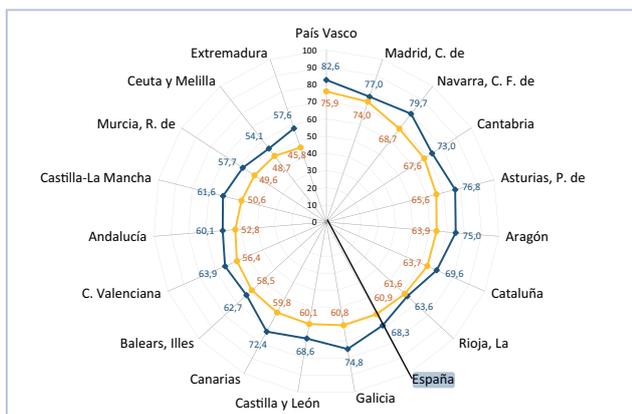
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional al explotar las variables educativas de la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística.

Figura A3.4

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. Año 2022

Hombres

Mujeres



De 25 a 34 años De 25 a 64 años

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

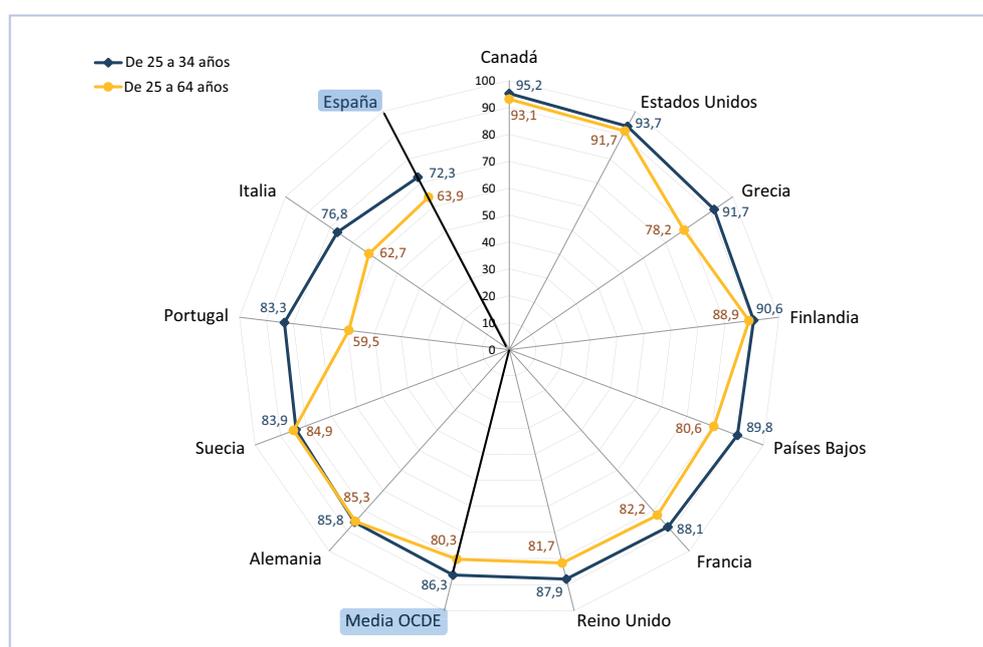
La comparación en el ámbito internacional

Particularmente en el ámbito europeo, la consideración de la eficacia de los sistemas educativos se ha desplazado de la llamada educación secundaria inferior (Educación Secundaria Obligatoria en España) a la educación secundaria superior (en España educación secundaria postobligatoria). Un indicador significativo de tal eficacia lo constituye el porcentaje de la población entre 25 y 34 años que ha alcanzado niveles educativos situados igual o por encima de la educación secundaria superior (CINE 3-8).

La **figura A3.5** muestra la comparación de los dos grupos de edad considerados –el grupo de 25 a 34 años y el de 25 a 64 años– en el conjunto de los países de la OCDE. Los países aparecen en orden decreciente del porcentaje de la población adulta de 25 a 64 años de edad que ha completado, al menos, la educación secundaria superior (CINE 3-8). En términos generales, el desplazamiento generacional hacia mayores niveles de formación que se observa para la mayoría de los países de la OCDE es menos acusado que el analizado anteriormente para las Comunidades y Ciudades Autónomas españolas (ver **figura A3.3**), 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 8,4 puntos porcentuales –a favor del grupo más joven– y que supera al promedio de la OCDE (6,0 %), se encuentra muy alejada de los datos de Portugal, Italia y Grecia, con un 23,9 %, 14,1 % y 13,5 % 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 A3.5

Porcentaje de la población que ha completado al menos la educación secundaria superior (CINE 3-8) por grupos de edad (de 25 a 34 años y de 25 a 64 años) de una selección de países de la OCDE. Año 2021



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

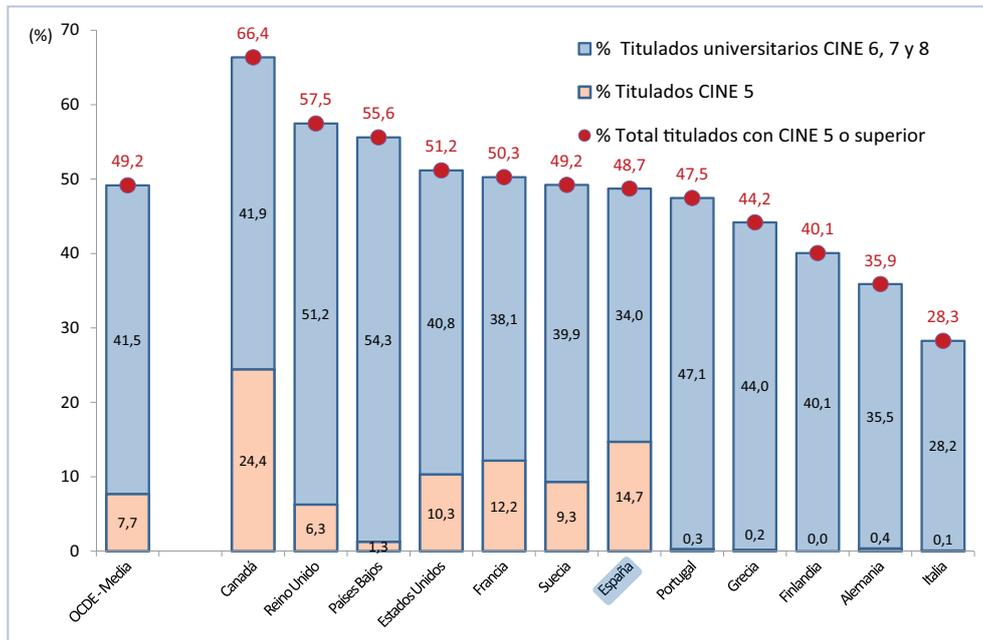
En la **figura A3.6** se representa, para esa misma selección de países de la Unión Europea, más Estados Unidos y Canadá, el porcentaje de población adulta joven de 25 a 34 años que ha alcanzado niveles de educación superior (CINE 5-8) distinguiendo dos tramos: educación universitaria (CINE 6, 7 y 8) y educación superior de ciclo corto (CINE 5), que en España corresponde a la Formación Profesional de grado superior. España se sitúa en una posición intermedia con un 48,7 % de personas tituladas superiores, de los que un 34,0 % son universitarios y universitarias y un 14,7 % han cursado ciclos formativos de formación profesional de grado superior.

A la hora de interpretar los datos de la **figura A3.6** 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 (0,3 %), o Italia (0,1 %), que enseñanzas similares a la FP de grado superior española 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 de educación secundaria alta (Bachillerato o ciclos formativos de grado medio en España) o CINE 4, correspondiente a la educación postsecundaria no terciaria, queda reflejado en la **figura A3.7**. En ella se observa que en la OCDE el 40,6 % de dicha población posee un diploma de niveles CINE 3 o 4, mientras que en España ese porcentaje se reduce al 23,2 %, el menor de todos los países estudiados, muy alejado de la media de la UE y de países como Francia (41,5 %), Grecia (43,6 %), Finlandia (46,6 %) o Alemania (54,2 %).

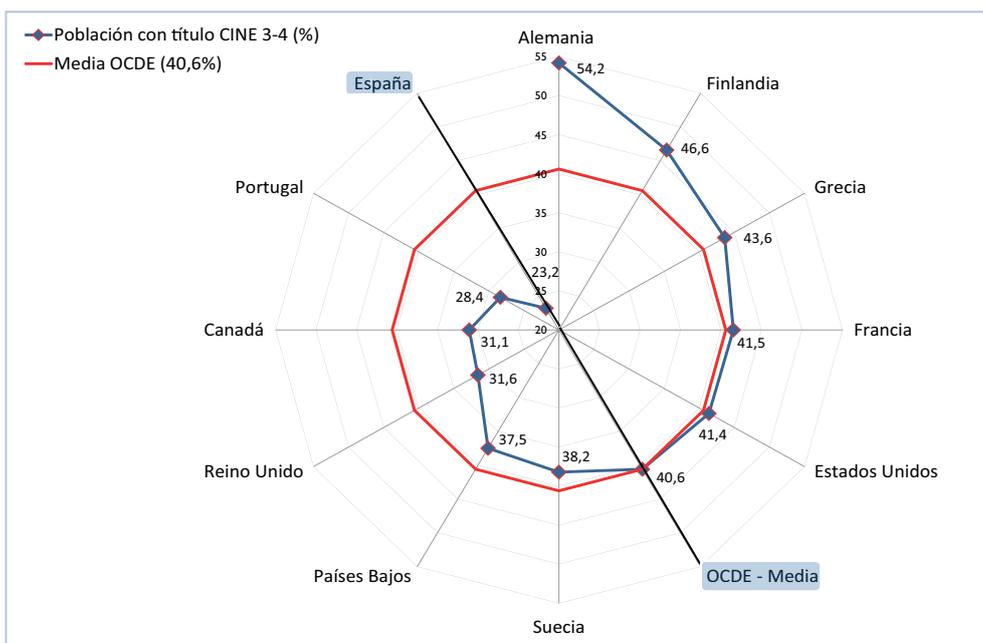
A
B
C
D
E
F

Figura A3.6
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 2021



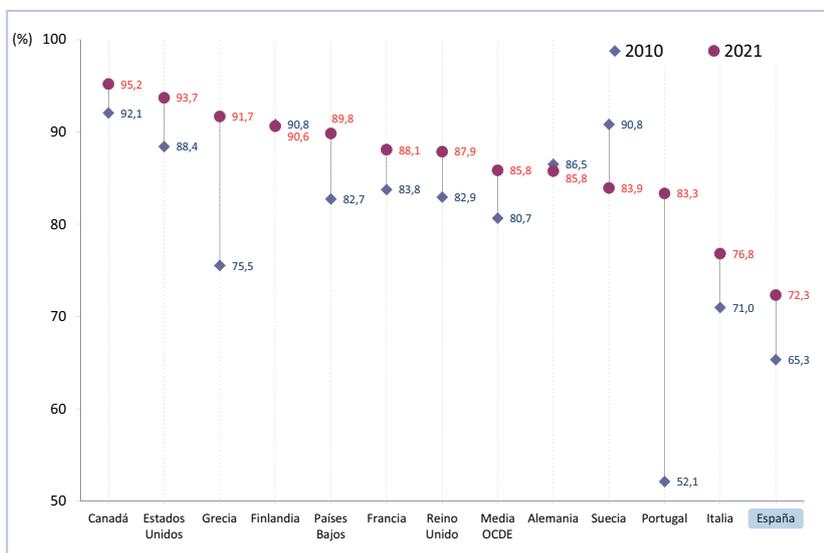
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OECD Statistics.

Figura A3.7
Porcentaje de la población, de 25 a 64 años, con formación secundaria alta o postsecundaria no terciaria (CINE 3 y 4), de una selección de países europeos y media de la OCDE. Año 2021



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

Figura A3.8
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 2010-2021



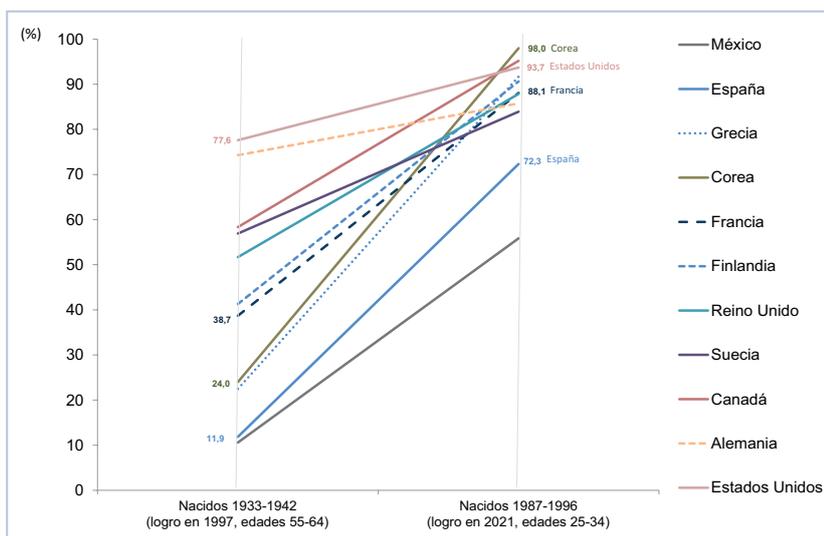
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OCDE Statistics.

La evolución en el ámbito internacional

La **figura A3.8** muestra la evolución del porcentaje de población de 25 a 34 años que alcanzó al menos educación secundaria alta (CINE 3) desde 2010 a 2021 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 2021 fue del 72,3 %, cifra un poco 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.

Finalmente, en la **figura A3.9** 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 1987-1996 (edades 25-34, logro en 2021). 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 1987 y 1996 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 98,0 %, o Grecia, de un 22,5 % a un 91,79 %. 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.

Figura A3.9¹
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 datos de OECD Statistics.

A 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 extranjera⁶² en edad de escolarización –entre 0 y 24 años– ascendió en 2022 en todo el territorio nacional a 1.391.900 personas, lo que supone un 12,2 % sobre el total de la población residente en España de ese mismo tramo de edad.

Los análisis que se realizan en este epígrafe se centran en la población inmigrante en edad escolar, es decir los menores de 16 años (edad teórica de finalización de las enseñanzas básicas). Para ello se ha considerado a la población con nacionalidad extranjera según la Estadística del Padrón continuo⁶³ a 1 de enero de 2022 realizada por el Instituto Nacional de Estadística.

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, cabe señalar que de los 821.083 empadronamientos en España en 2022, el 18,4 % (151.004 personas) eran menores de 3 años (primer ciclo de Educación Infantil) y el 19,8 % (162.230 personas) forma parte del grupo del segundo ciclo de Educación Infantil. El 38,7 % (317.905 personas) corresponden a la etapa de Educación Primaria y el 23,1 % (189.944 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 (195.261 personas, el 23,8 % de la población extranjera menor de 16 años), Comunidad de Madrid (134.366 personas, el 16,4 %), Comunitat Valenciana (114.467 personas, el 13,9 %) y Andalucía (102.540 el 12,5 %)

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

La **figura A3.10** muestra el porcentaje de población extranjera respecto de la población con edades menores de 16 años, por grupos con edades teóricas de escolarización en cada una de las correspondientes enseñanzas básicas, para el conjunto del territorio nacional en el año 2022 y para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Los porcentajes mayores de población extranjera con edades comprendidas entre 0 y 15, superiores a la media nacional (11,6 %) se dieron en: Illes Balears (17,4 %), La Rioja (17,0 %), Cataluña (16,2 %), Comunitat Valenciana (15,0 %), Región de Murcia (14,8 %), Aragón (14,5 %), Comunidad de Madrid (12,9 %) y Comunidad Foral de Navarra (12,6 %). Por el contrario, Ceuta (3,2 %), Extremadura (3,8 %) y Galicia (4,5 %) son las Comunidades y Ciudades Autónomas donde reside el menor porcentaje de extranjeros y extranjeras en relación a la población total.

Procedencia de la inmigración

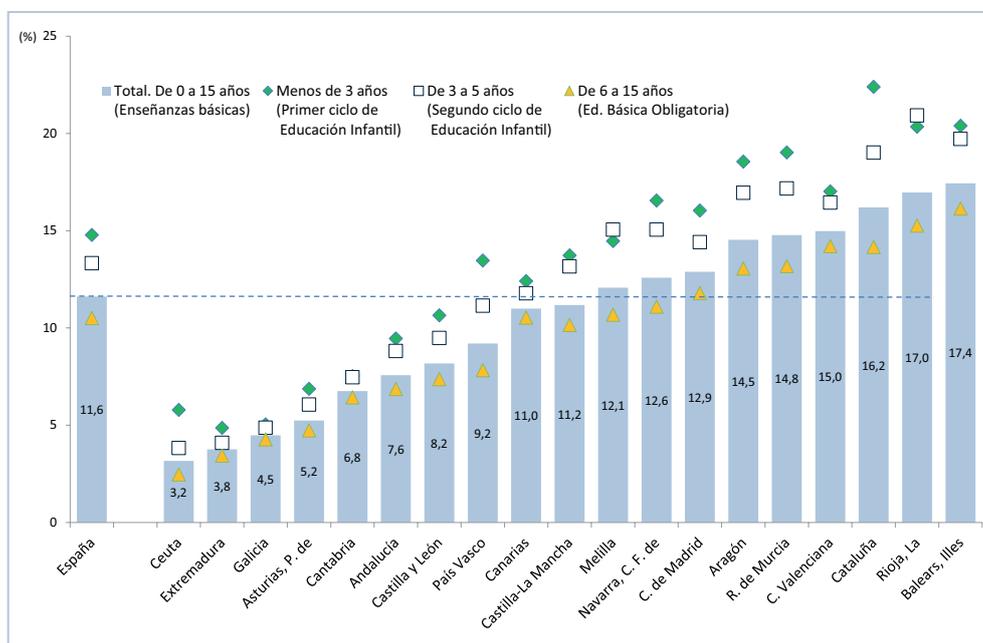
La **figura A3.11** muestra la distribución porcentual de los países y áreas geográficas de nacionalidad mayoritaria de la población extranjera residente en España menor de 16 años, para el año 2022. Los cuatro países de nacionalidad mayoritaria en España fueron: Marruecos (203.600 personas, 24,8 % del total de la población extranjera menor de 16 años), Rumanía (112.301 personas, 13,7 % del total de la población extranjera menor de 16 años), China (48.393 personas, 5,9 % del total de la población extranjera menor de 16 años), Colombia (36.674 personas, 4,5 % del total de la población extranjera menor de 16 años).

La **figura A3.11** también muestra la desagregación, por Comunidades y Ciudades Autónomas, de la distribución de la población extranjera menor de 16 años por áreas geográficas de nacionalidad mayoritaria. En ella se advierte la variedad de la distribución de los pesos poblacionales por continentes que se observa en las Comunidades y Ciudades Autónomas.

62. 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.

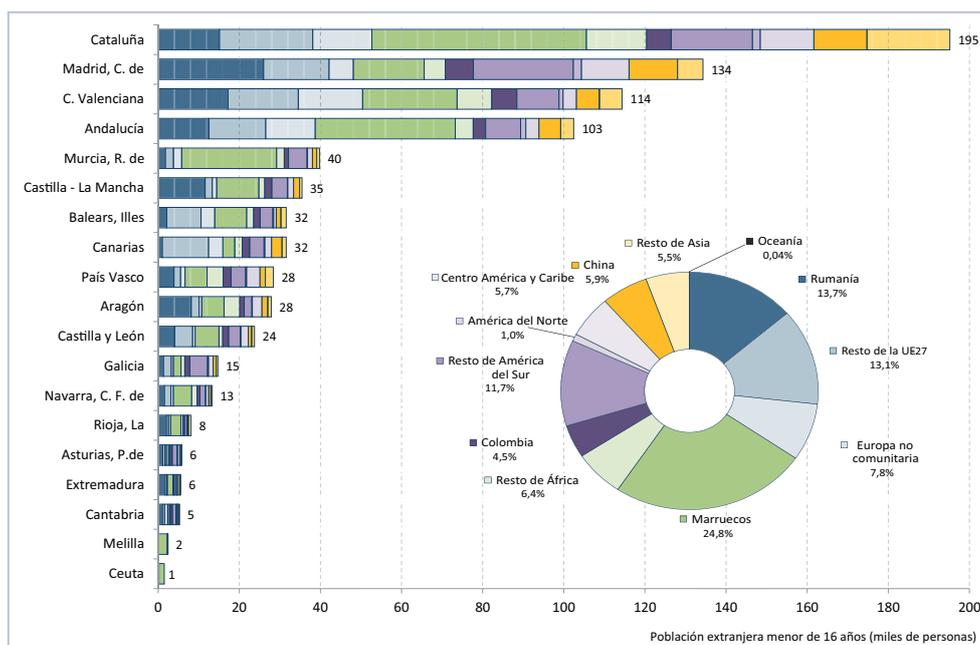
63. El uso de la Estadística del Padrón continuo del Instituto Nacional de Estadística en este punto se justifica por razones de disponibilidad de datos.

Figura A3.10
Porcentaje de población extranjera con respecto a la población menor de 16 años, por grupos de edad teórica de escolarización en enseñanzas básicas, para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas.
Año 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística del Padrón continuo a 1 de enero de 2022. Instituto Nacional de Estadística

Figura A3.11
Distribución de la población extranjera residente en España, menor de 16 años, por área geográfica de nacionalidad en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas y en el conjunto del territorio nacional.
Año 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística del Padrón continuo a 1 de enero de 2022. Instituto Nacional de Estadística.

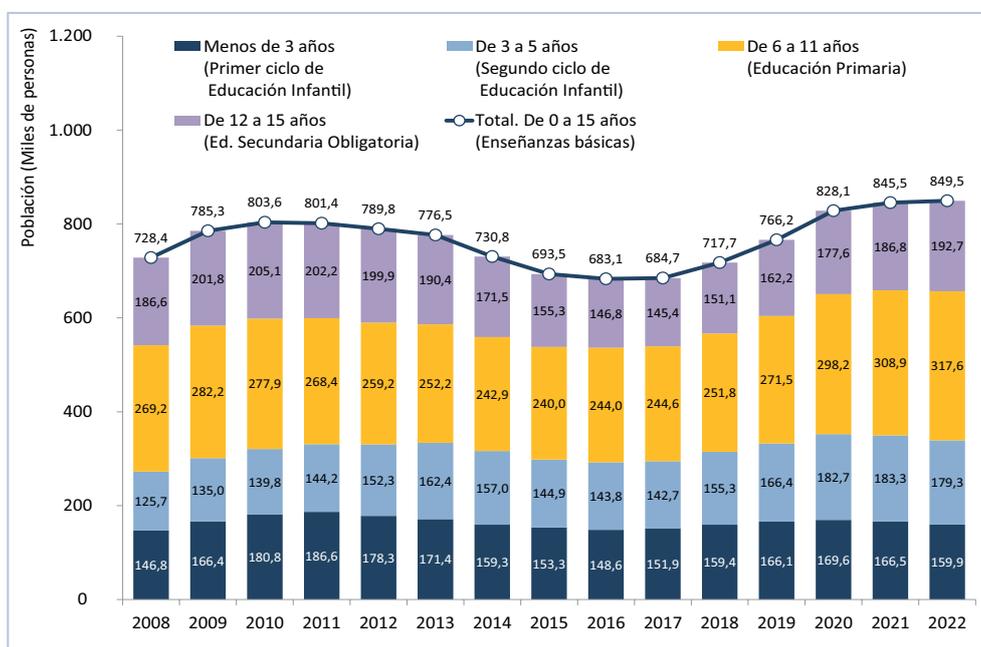
A Evolución

En la **figura A3.12** 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 2022 la población extranjera menor de 16 años experimentó un incremento relativo con respecto al año 2008 de 16,6 %, alcanzando la cifra de 849.490 residentes. El grupo que experimentó un mayor incremento relativo fue el que corresponde a las edades de tres a cinco años (42,6 %), que pasó de 125.698 personas en 2008 a 179.281 en 2022. No obstante, el análisis de la **figura A3.12** 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, con una cierta ralentización en la actualidad.

Por otra parte, en la **figura A3.13** 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 esa misma edad para las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas. En ella se advierte un comportamiento geográficamente desigual, aunque predomina el cambio de tendencia en cuanto al crecimiento: positivo de 2008 a 2010, negativo hasta 2017 e incrementándose desde este último año.

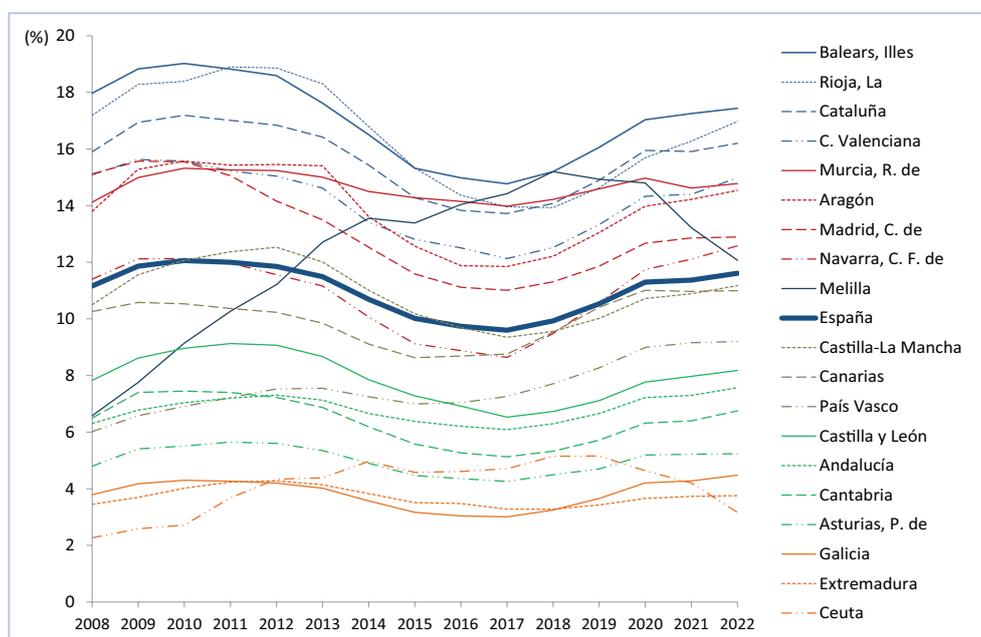
Sin duda, todas estas circunstancias demográficas configuran un factor contextual que está condicionando el comportamiento de otros indicadores. En el apartado D1 del presente INFORME se efectúa un análisis detallado de la escolarización de la población de origen extranjero.

Figura A3.12
Evolución de la población extranjera residente en España menor de 16 años por grupos de edad teórica de escolarización en cada una de las enseñanzas básicas. Años de 2008 a 2022



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

Figura A3.13
Evolución del porcentaje de la población extranjera con respecto a la población total residente en España menor de 16 años para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Años de 2008 a 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística del Padrón continuo. 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, ellas mismas 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.

Este 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)

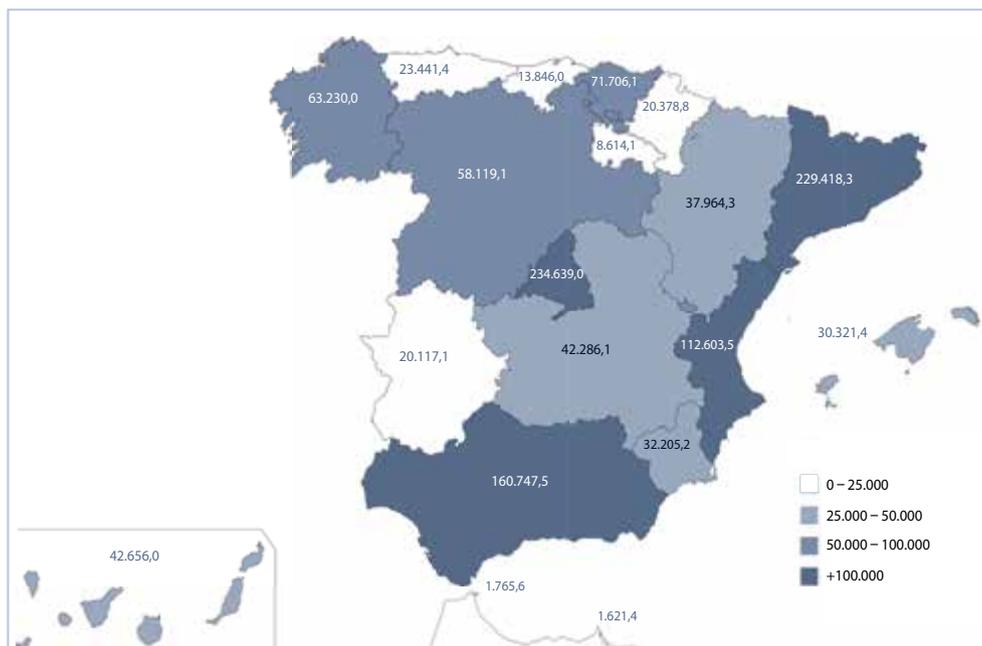
El producto interior bruto (PIB) de un país se define como el valor de los bienes y servicios producidos en un periodo determinado –por lo general un año– y es un primer indicador de su nivel de riqueza. Su magnitud no depende solo de la capacidad productiva de un país, sino también del tamaño de su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

Según los datos proporcionados por la «Contabilidad Regional de España» del Instituto Nacional de Estadística (INE), el PIB de España en 2021 alcanzó 1.206.840.000.000 euros –datos avance publicados en diciembre de 2022–.

En el mapa de la **figura A3.14** 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 2021 fueron la Comunidad de Madrid (19,4 %), Cataluña (19,0 %), Andalucía (13,3 %) y Comunitat Valenciana (9,3 %).

A
B
C
D
E
F

Figura A3.14¹
Producto interior bruto (PIB) a precios de mercado en millones de euros por Comunidades y Ciudades Autónomas.
Año 2021



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 A3.15** se observa la evolución del PIB por Comunidades Autónomas. En 2021 el valor del PIB para el conjunto del territorio nacional representó un incremento del 7,9 % con respecto al año anterior. Este dato refleja las consecuencias económicas de la salida de la pandemia sanitaria que comenzó en marzo de 2020. Todos los territorios presentaron un fuerte incremento en su PIB: Illes Balears (15,8 %), Canarias (10,5 %), Asturias (10,2 %), y la Región de Murcia (8,4 %) fueron las que más crecieron. Por su parte, los menores incrementos anuales del PIB, en terminos de volumen, correspondieron a las Ciudades Autónomas de Melilla (5,7 %) y Ceuta (5,9 %) y a las Comunidades de Castilla y León (6,0 %) y La Rioja (6,2 %).

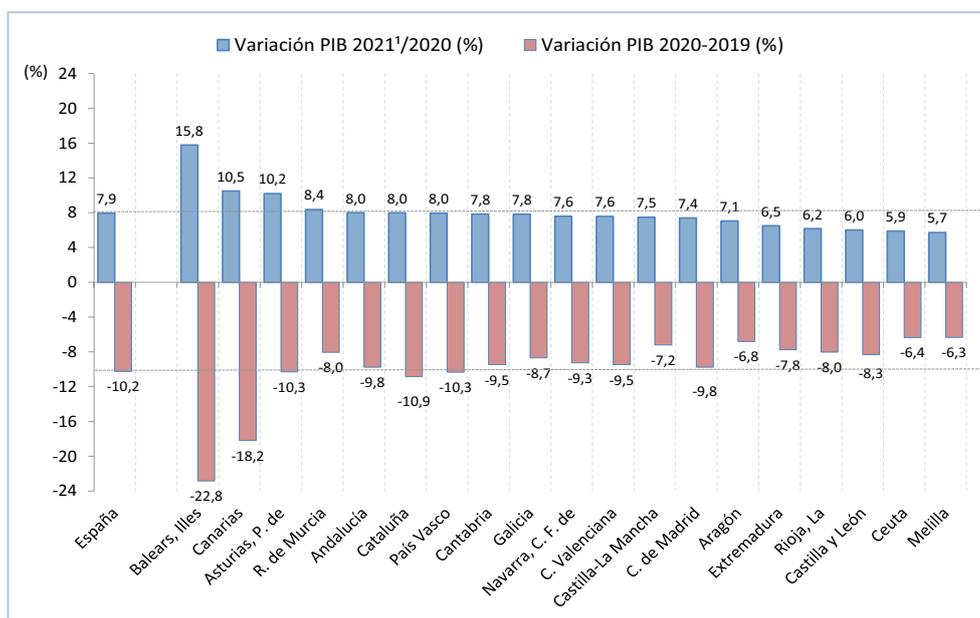
La **figura A3.16** muestra la evolución anual del PIB nacional entre 2003 y 2021 que experimentó un crecimiento del 50,2 %. Desde 2003 el aumento fue constante hasta el año 2008, cuando empezó un decrecimiento hasta 2013, año en el que el PIB volvió a crecer hasta alcanzar su valor máximo en el año 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.

En la **figura A3.17** podemos observar la variación del PIB por Comunidades y Ciudades Autónomas entre los años 2010 y 2021. En el conjunto de España el PIB creció un 12,5 %. Las Comunidades y Ciudades Autónomas donde más se incrementó fueron: la Comunidad de Madrid (19,0 %), la Región de Murcia (15,4 %) e Illes Balears (14,3 %). Los territorios con crecimientos más modestos fueron el Principado de Asturias (3,1 %), Canarias (4,5 %) y Castilla y León (5,7 %).

La **figura A3.18** 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 2021, medidos en euros PPS⁶⁴. En la figura observamos que el PIB per cápita de España en el año 2021 se situó 17 puntos por debajo de la media de la Unión Europea. Durante el año 2020 (año de comienzo de la pandemia) este indicador bajó en España 7 puntos porcentuales, circunstancia que se mantuvo en el año 2021.

64. 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.

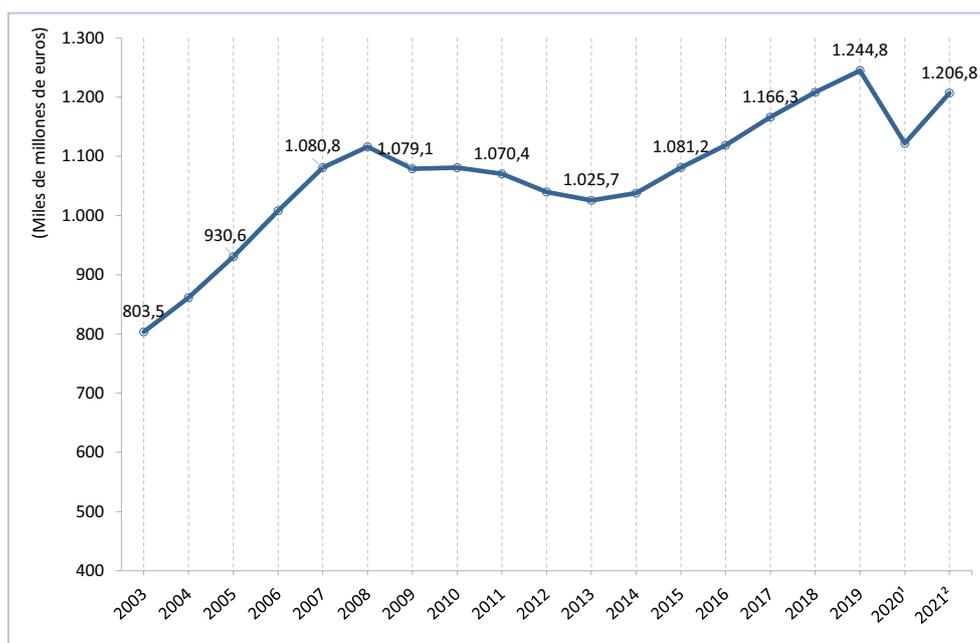
Figura A3.15
Tasa de variación interanual del producto interior bruto (PIB) a precios de mercado por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2019-2020 y 2020-2021



1. 2021: estimación avance. 2020: estimación provisional.

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

Figura A3.16
Evolución del producto interior bruto (PIB) en España. Años 2003 a 2021



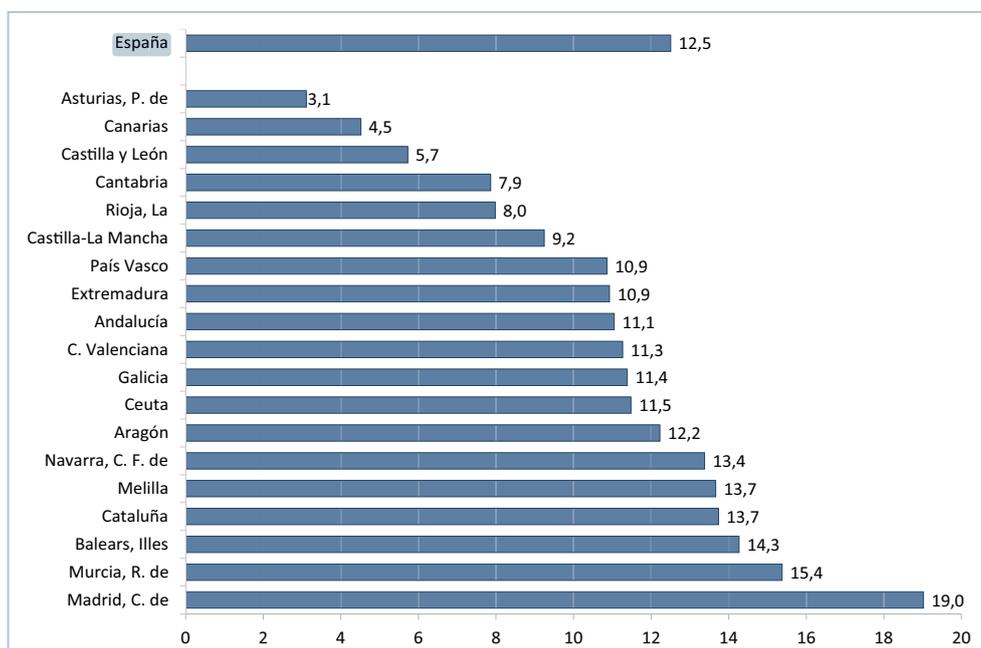
1. 2020: Estimación provisional.

2. 2021: Estimación avance.

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

A
B
C
D
E
F

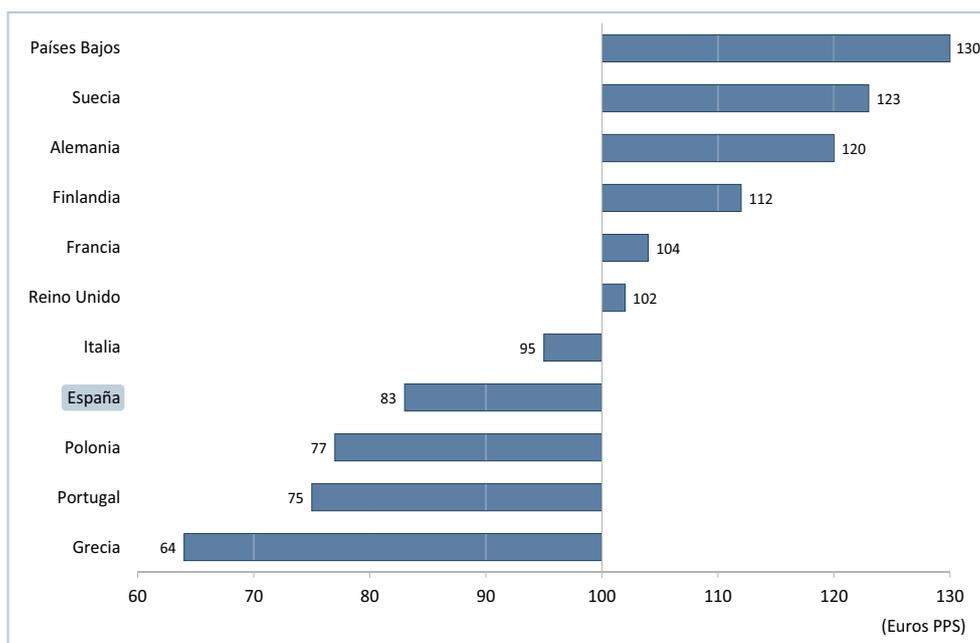
Figura A3.17'
Variación 2021/2010 del producto interior bruto (PIB) a precios de mercado por Comunidades y Ciudades Autónomas



1. 2021: Estimación avance.

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

Figura A3.18
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 2021



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

En cuanto al resto de países de nuestro entorno, destacaron los PIB per cápita superiores a la media europea de Países Bajos (130 %), Suecia (123 %) y Alemania (120 %). Los más cercanos a la media fueron Italia (95 %) y Francia (104 %). En el extremo opuesto se situaron Polonia, Portugal y Grecia, cuyos valores para este indicador fueron un 77 %, 75 % y un 64 % respectivamente.

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.

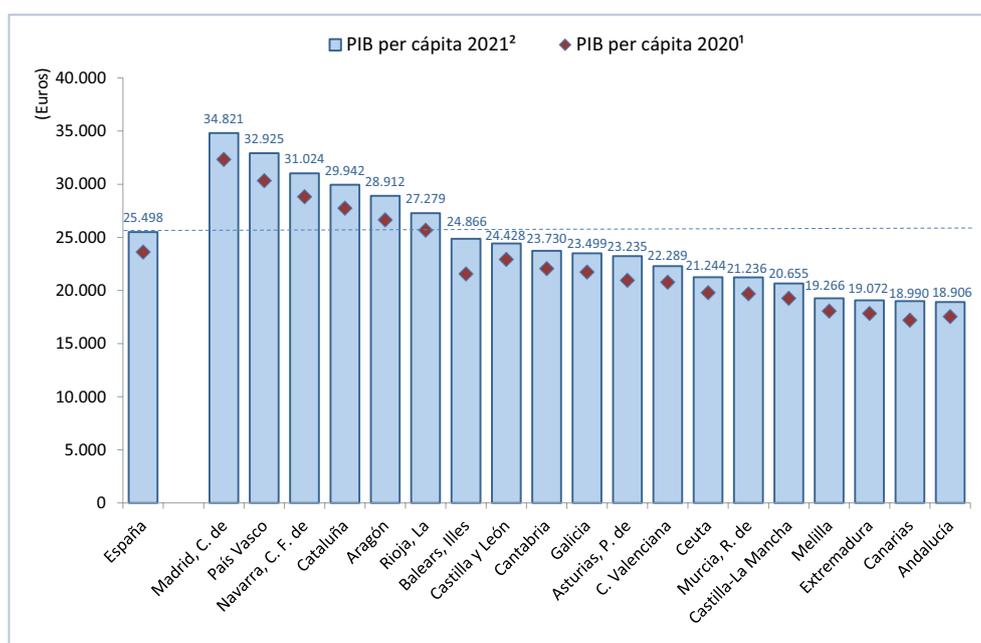
El producto interior bruto per cápita

El producto interior bruto per cápita se calcula dividiendo la totalidad del valor de la producción de un país – expresada en euros o en dólares USA– por su número de habitantes y corresponde al intervalo de tiempo al que se refiera su valor.

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.

Los valores del PIB per cápita referidos a las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas correspondientes a los años 2020 y 2021 se muestran en la **figura A3.19**. En 2021 (datos avance), la Comunidad de Madrid obtuvo el valor más elevado con 34.821 euros por habitante, seguida del País Vasco (32.925 euros) y Navarra (31.024 euros). En el lado opuesto se situaron las Comunidades Autónomas de Andalucía (18.906 euros), Canarias (18.990 euros) y Extremadura con 19.072 euros por habitante. Como puede observarse en la citada figura, seis Comunidades Autónomas superaron la media nacional, que en 2021 fue de 25.498 euros por habitante. En cuanto a la comparación del PIB por habitante entre 2020 y 2021, se puede apreciar que todas las Comunidades sufrieron una importante recuperación en este indicador. En el conjunto de España la diferencia entre 2021 y 2020 fue de 1.890 euros por habitante (8,0 %).

Figura A3.19
Producto interior bruto per cápita en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2020 y 2021



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.

A

A3.4 El estatus socioeconómico y cultural de las familias

El «estatus socioeconómico y cultural» hace referencia al capital económico, social y cultural que posee una familia y que caracteriza, entre otros aspectos, el contexto del que provienen los estudiantes.

Para medir los aspectos relacionados con el contexto social, económico y cultural de los estudiantes, el estudio PISA de la OCDE utiliza un índice compuesto denominado ESCS (*Index of Economic, Social and Cultural Status*) –Índice Social Económico y Cultural (ISEC) en español–. Este índice es una medida compuesta que combina, en un solo puntaje, los recursos financieros, sociales, culturales y de capital humano disponibles para los estudiantes de 15 años, que son los que participan en el estudio PISA.

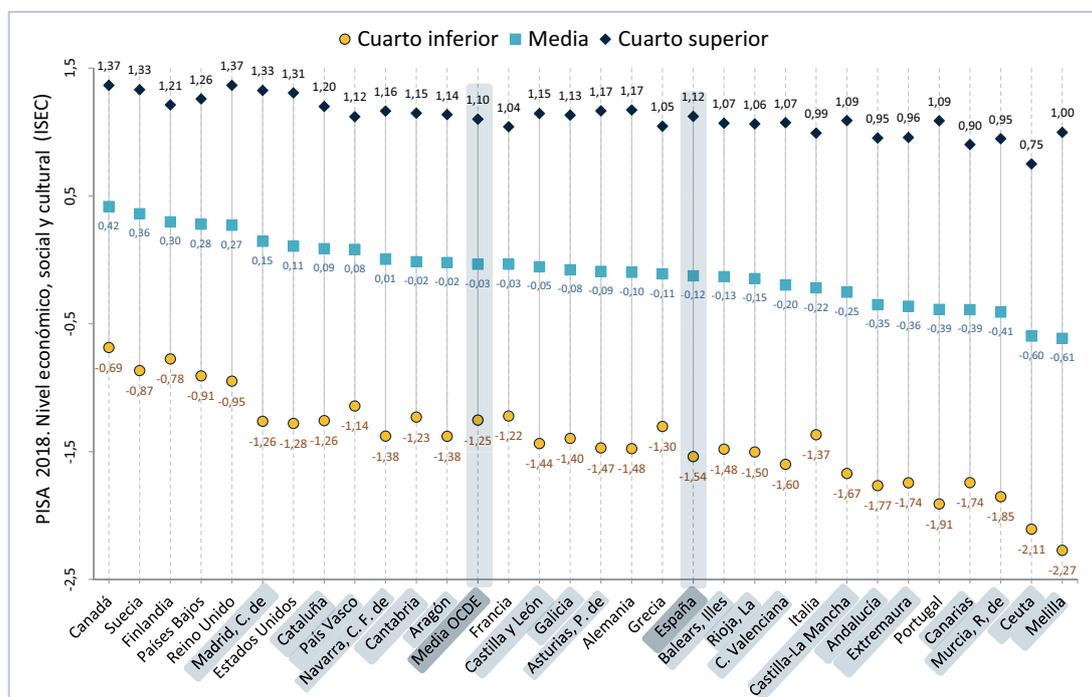
A partir del índice ISEC se estima el estatus socioeconómico de los estudiantes, de tal manera que se considera alumnado favorecido socioeconómicamente el que está situado en el cuarto superior del índice de ISEC y alumnado desfavorecido socioeconómicamente a aquel que se encuentra en el cuarto inferior del índice ISEC de su país.

La **figura A3.20** representa los valores del índice ISEC según PISA 2018 para las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas y para una selección de países, organizados en orden decreciente según el valor medio de su correspondiente índice socioeconómico y cultural⁶⁵. España presenta un valor de -0,12, cercano a los valores de Alemania (-0,10) y Grecia (-0,11) y lejos de los valores de países como Suecia (0,36).

La Comunidad de Madrid (0,15), Cataluña (0,09), País Vasco (0,08), Navarra (0,01), Cantabria (-0,02) y Aragón (-0,02) son las únicas Comunidades Autónomas con un valor medio superior a la media de la OCDE (-0,03). En el extremo opuesto, las Ciudades Autónomas de Melilla (-0,61) Ceuta (-0,60) así como la Región de Murcia (-0,41) y Canarias (-0,39) se sitúan en los índices más alejados de la media.

Figura A3.20

PISA 2018. Nivel económico, social y cultural (ISEC) de las familias del alumnado de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas



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

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

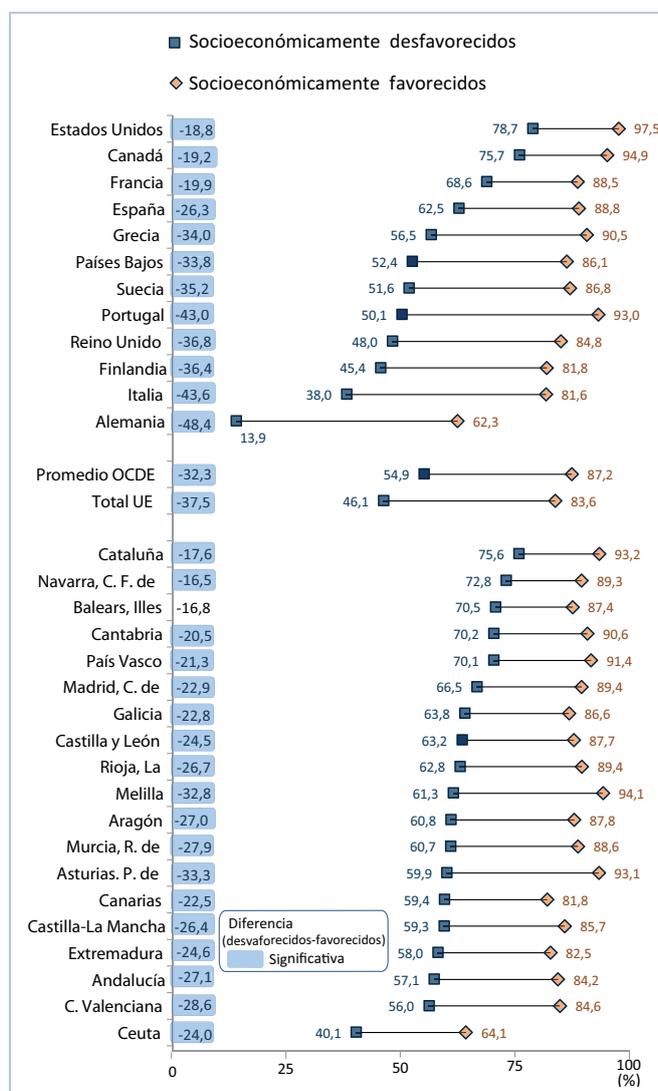
España presenta una diferencia de 2,66 en el valor del índice ISEC entre las familias favorecidas y desfavorecidas socioeconómicamente. Esta diferencia es superior a la de la media de la OCDE (2,35), Alemania (2,65), Italia (2,36), Grecia (2,35), Reino Unido (2,32), Francia (2,26), Suecia (2,20), Países Bajos (2,17) y Finlandia (1,99), lo que supone que hay más desigualdad social, económica y cultural en España que en estos países.

Al relacionar el estatus socioeconómico de las familias con las expectativas académicas de sus hijos e hijas, en la **figura A3.21** se observa que en todos los países seleccionados, así como en las Comunidades y las Ciudades Autónomas, el alumnado socioeconómicamente favorecido tiene expectativas más altas de realizar estudios de educación terciaria que el socioeconómicamente desfavorecido, con unas diferencias significativas en todos los territorios excepto en Illes Balears. En promedio, en los países de la OCDE las expectativas de cursar educación terciaria de los estudiantes socioeconómicamente favorecidos es 32,3 puntos superior a la de los desfavorecidos. De los países representados en la figura, las diferencias más amplias se dan en Alemania (48,4), Italia (43,6) y Portugal (43,0) y las más bajas en Estados Unidos (18,8), Canadá (19,2) y Francia (19,9).

En España, la diferencia (26,3 puntos porcentuales) es inferior a la del promedio de la OCDE y la del total de la UE. Además, las expectativas de estudiar educación terciaria, tanto del alumnado favorecido como del desfavorecido, son superiores a las referencias internacionales. En las Comunidades y Ciudades Autónomas las diferencias más altas se observan en el Principado de Asturias (33,3 puntos porcentuales) y en Melilla (32,8) y las significativamente más bajas, por debajo de los 20 puntos porcentuales, en la Comunidad Foral de Navarra y Cataluña.

La información aportada por la edición 2018 del programa PISA permite centrar la atención en el nivel socioeconómico y cultural de las familias del alumnado, atendiendo a la titularidad de los centros educativos. La **figura A3.22** 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. Castilla y León presenta la menor brecha socioeconómica y cultural (0,26) del alumnado de 15 años entre centros públicos y privados. La siguen Cantabria (0,34) y País Vasco (0,35). En el extremo opuesto se encuentran las Ciudades Autónomas con una diferencia de 0,90 para Ceuta y de 1,42 para Melilla. La diferencia para la media nacional es de 0,62.

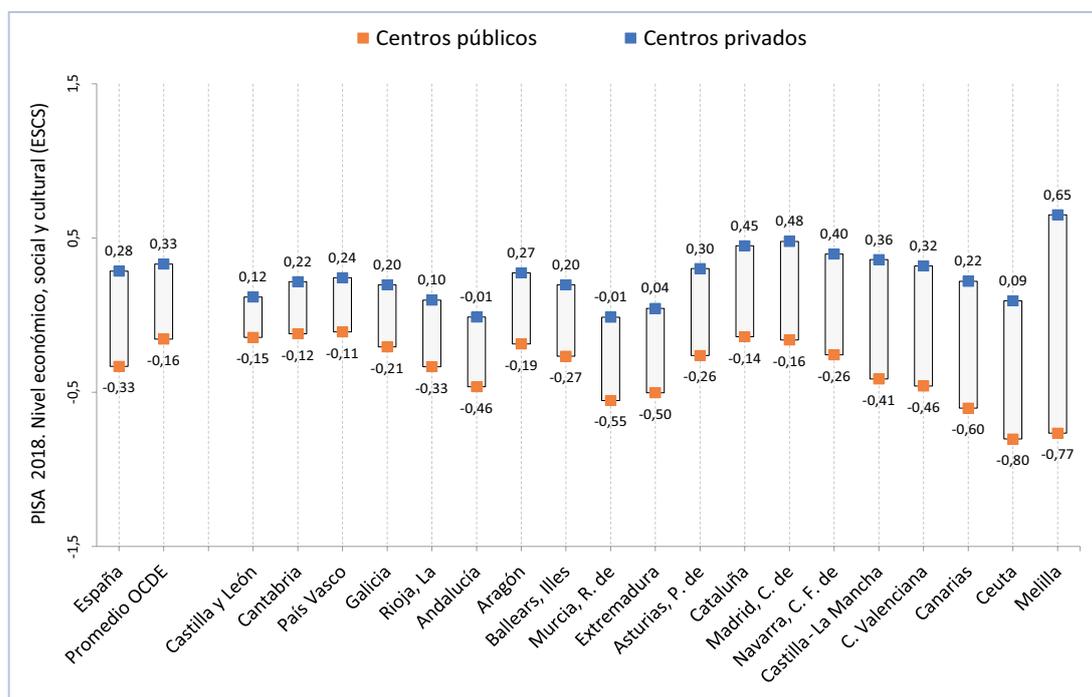
Figura A3.21
PISA 2018. Porcentaje de alumnado que espera completar la educación terciaria según el ISEC (alumnado socioeconómicamente favorecido y desfavorecido) en una selección de países y en las Comunidades y Ciudades Autónomas



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

A
B
C
D
E
F

Figura A3.22
PISA 2018. Nivel económico, social 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 2018.

Para mostrar cómo afecta el Índice Social Económico y Cultural en el rendimiento de los estudiantes, se han plasmado en la **tabla A3.1** los cambios que se producirían en el rendimiento de los alumnos y alumnas participantes en PISA 2018 al descontar el efecto del ISEC en las puntuaciones medias estimadas en matemáticas⁶⁶ de los estudiantes de centros públicos y privados del conjunto de los países OCDE, de España y de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Se ha tenido en cuenta, por un lado, solo el efecto del ISEC de los estudiantes y, por otro, el efecto del ISEC de los estudiantes junto con el ISEC del centro educativo. En general, cuando se tiene en cuenta el efecto del ISEC, se puede ver que las diferencias entre las puntuaciones medias estimadas de ambos tipos de centros se reducen en todos los casos.

Tabla A3.1
PISA 2018. Rendimiento en matemáticas según la titularidad del centro, sin descontar el ISEC, descontando el ISEC del estudiante y descontando el ISEC del estudiante y del centro educativo, por Comunidades y Ciudades Autónomas

	Puntuación		Puntuación descontando ISEC de los estudiantes		Puntuación descontando ISEC de los estudiantes y de los centros	
	Centros públicos	Centros privados	Centros públicos	Centros privados	Centros públicos	Centros privados
Promedio OCDE	484,7	511,3	487,8	501,7	486,1	485,1
España	472,3	500,0	482,5	491,8	490,1	487,4
Andalucía	463,8	475,5	477,4	477,4	484,7	478,5
Aragón	487,8	511,2	493,3	502,3	494,4	497,0
Asturias, Principado de	483,8	506,6	493,2	495,4	496,9	490,9

(Continúa)

66. No se dispone de la información en la competencia lectora y los datos de la competencia matemática son extrapolables a la competencia científica.

Tabla A3.1 (continuación)

PISA 2018. Rendimiento en matemáticas según la titularidad del centro, sin descontar el ISEC, descontando el ISEC del estudiante y descontando el ISEC del estudiante y del centro educativo, por Comunidades y Ciudades Autónomas

	Puntuación		Puntuación descontando ISEC de los estudiantes		Puntuación descontando ISEC de los estudiantes y de los centros	
	Centros públicos	Centros privados	Centros públicos	Centros privados	Centros públicos	Centros privados
Balears, Illes	477,4	494,2	486,0	491,8	491,0	490,3
Canarias	448,7	498,4	460,4	492,5	475,1	486,4
Cantabria	496,6	503,4	500,4	496,3	499,9	490,2
Castilla y León	499,3	509,9	504,0	506,3	508,2	505,3
Castilla-La Mancha	473,9	501,1	482,9	490,3	486,6	490,2
Cataluña	482,4	503,2	486,4	489,6	490,9	484,4
Comunitat Valenciana	461,4	496,1	472,7	490,8	468,6	485,1
Extremadura	463,3	485,1	475,8	486,8	484,6	487,8
Galicia	494,5	503,8	501,5	499,6	503,8	495,9
Madrid, Comunidad de	468,7	505,9	474,9	489,3	480,1	481,4
Murcia, Región de	464,7	498,2	484,8	500,1	503,4	500,2
Navarra, Com. Foral de	488,4	528,4	496,6	515,5	504,2	504,5
País Vasco	486,0	512,1	491,1	505,6	494,3	498,7
Rioja, La	496,1	499,4	508,6	497,6	521,2	495,1
Ceuta	399,6	450,2	408,0	448,5	429,6	447,9
Melilla	424,3	492,0	441,2	467,0	455,5	498,7

Fuente: PISA 2018.

Los informes PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) y TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) promovidos por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, IEA) que evalúan las competencias lectora, matemática y científica del alumnado de 4.º de Educación Primaria de nuestro país, también construyen un índice que mide el contexto social, económico y cultural de las familias de estos estudiantes. El detalle de estos índices se pueden consultar en el epígrafe «D3.3 TIMSS 2019» del INFORME 2021⁶⁷ y en el epígrafe «D3.4. PIRLS 2021» de este INFORME, donde se analizan las últimas ediciones de estos estudios.

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 objeti-

67. < Informe 2021 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2019-2020, p. 475 >

A

vos 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 coma comunidad...) 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.

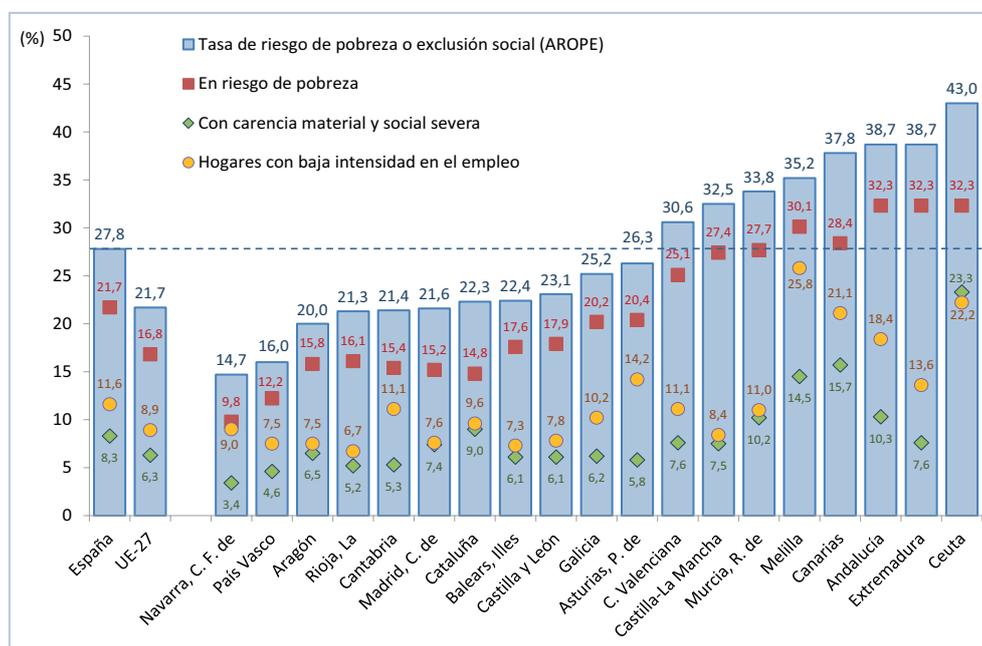
- Hogares con baja intensidad en el empleo: la nueva definición realiza una precisión con respecto a la anterior. En este sentido, ahora la intensidad de trabajo por hogar se define como los hogares en los que sus miembros en edad de trabajar (personas de 18 a 64 años, excluyendo los estudiantes de 18 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 tasa AROPE se mantiene como uno de los indicadores para la evaluación específica de la Agenda 2030. La meta 1.2 específica 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 %, o lo que es lo mismo, deberá afectar a menos de 5.132.677 personas.

Los datos que se presentan a continuación atienden a la nueva definición del indicador AROPE.

La **figura A3.23** muestra la distribución por Comunidades y Ciudades Autónomas del porcentaje de la población en riesgo de pobreza o exclusión social en 2021, desagregado en cada uno de los indicadores parciales. Según la Encuesta de Condiciones de Vida de 2021 y teniendo en cuenta la nueva definición del indicador, AROPE se situó en el 27,8 % de la población residente en España, lo que supone que un total de 13,1

Figura A3.23
Indicador AROPE (nueva definición). Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social y sus componentes por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2021



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.

millones de personas estaban en riesgo de pobreza o exclusión social en nuestro país. Este valor es superior al registrado en el año 2020 (27,0 % según la nueva definición). Destacan las importantes diferencias interregionales de contexto que refleja este indicador: los valores superiores al 35 % de Ceuta (43,0 %), Extremadura (38,7 %), Andalucía (38,7 %), Canarias (37,8 %) y Melilla (35,2 %) contrastan con las cifras de País Vasco (16,0 %) o Navarra (14,7 %).

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 2021, el umbral de riesgo de pobreza para los hogares de una persona (calculado con ingresos de 2020) se situó en 9.535 euros, un 0,9 % menos 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 20.024 euros. Según la Encuesta de Condiciones de Vida de 2021 (y teniendo en cuenta los ingresos de 2020), la tasa de riesgo de pobreza de la población residente en España se situó en el 21,7 %, aumentando en siete décimas con respecto al año 2020 (300.000 personas más). Al analizar las tasas de riesgo de pobreza por Comunidades y Ciudades Autónomas, la más elevada, con un valor del 32,3 %, se dio en Ceuta, Extremadura y Andalucía. Por su parte, la Comunidad Foral de Navarra (9,8 %) y el País Vasco (12,2 %) presentaron las tasas de riesgo de pobreza más bajas.

El segundo componente «personas con carencia material y social severa» es un indicador de vulnerabilidad. A nivel nacional, en el año 2021, alcanzó un valor de 8,7 %, lo que supone 0,2 puntos porcentuales menos que en 2020. Ceuta (23,3 %), Canarias (15,7 %), Melilla (14,5 %), Andalucía (10,3 %) y Murcia (10,2 %) obtuvieron las tasas más elevadas, superiores al 10 %; en el otro extremo se situaron Navarra (3,4 %) y País Vasco (4,6 %).

Respecto al tercer componente, en 2021 el 11,6 % de las personas menores de 64 años vivían en hogares con muy baja intensidad de empleo. Esta cifra supone 1,6 puntos porcentuales más con respecto a la registrada el año 2020. Las Ciudades Autónomas –Melilla (25,8 %) y Ceuta (22,2 %)– junto a Canarias (21,1 %) fueron los territorios que alcanzaron mayores tasas. Los menores valores se dieron en La Rioja (6,7 %), Illes Balears (7,3 %), País Vasco (7,5 %), Aragón (7,5 %), la Comunidad de Madrid (7,6 %) y Castilla y León (7,8 %).

Si se comparan los datos de 2020 y 2021, se observa que seis de las Comunidades y Ciudades Autónomas disminuyeron su porcentaje de población en riesgo de pobreza y exclusión social (AROPE en la nueva definición), siendo Melilla la que experimentó la mayor reducción (-5,9 %), seguida de Cantabria (-2,9 %) y Canarias (-1,3 %). La Ciudad Autónoma de Ceuta fue la que tuvo el incremento más alto (+4,2 %) seguida de Castilla y León (+3,7 %) y la Región de Murcia (+3,6 %) (ver **tabla A3.2**).

Tabla A3.2
Indicador AROPE (nueva definición). Variación interanual del indicador AROPE por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2020 y 2021

	Variación 2021/2020
España	0,8
Andalucía	1,8
Aragón	1,2
Asturias, Principado de	-0,9
Balears, Illes	2,4
Canarias	-1,3
Cantabria	3,7
Castilla y León	1,8
Castilla - La Mancha	-0,9
Cataluña	0,9
Comunitat Valenciana	0,7
Extremadura	-0,1
Galicia	0,4
Madrid, Comunidad de	3,6
Murcia, Región de	2,4
Navarra, Com. Foral de	2,4
País Vasco	1,3
Rioja, La	4,2
Ceuta	-2,9
Melilla	-5,9

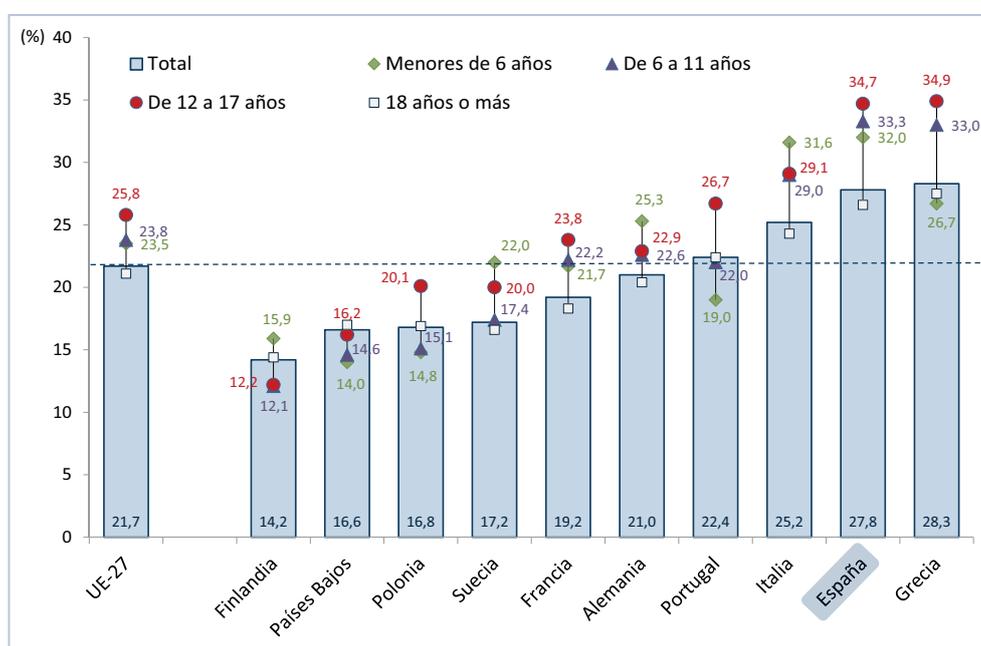
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida. Instituto Nacional de Estadística..

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

La **figura A3.24** 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 6,1 puntos por encima de la media de la Unión Europea (21,7 %). 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 se encuentra 8,9 puntos por encima de la cifra del conjunto de la Unión Europea (25,8 %). Cuando se considera a los menores de 6 años, España (32,0 %) se sitúa 8,5 puntos por encima de la media de la Unión Europea (23,5 %). En el rango de edad de 6 a 11 años España alcanza el 33,3 %, 9,5 puntos porcentuales más que el porcentaje de la Unión Europea (23,8 %).

Figura A3.24
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 2021



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

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

La **figura A3.25** 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 2021. 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 es menor 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 66,6 %, 4,1 puntos por encima del correspondiente valor para el conjunto de la Unión Europea (62,5 %). Cuando el nivel alcanzado por los progenitores es el de la educación superior (CINE 5-8), el porcentaje se sitúa en España en el 16,6 % frente al 9,8 % de la Unión Europea.

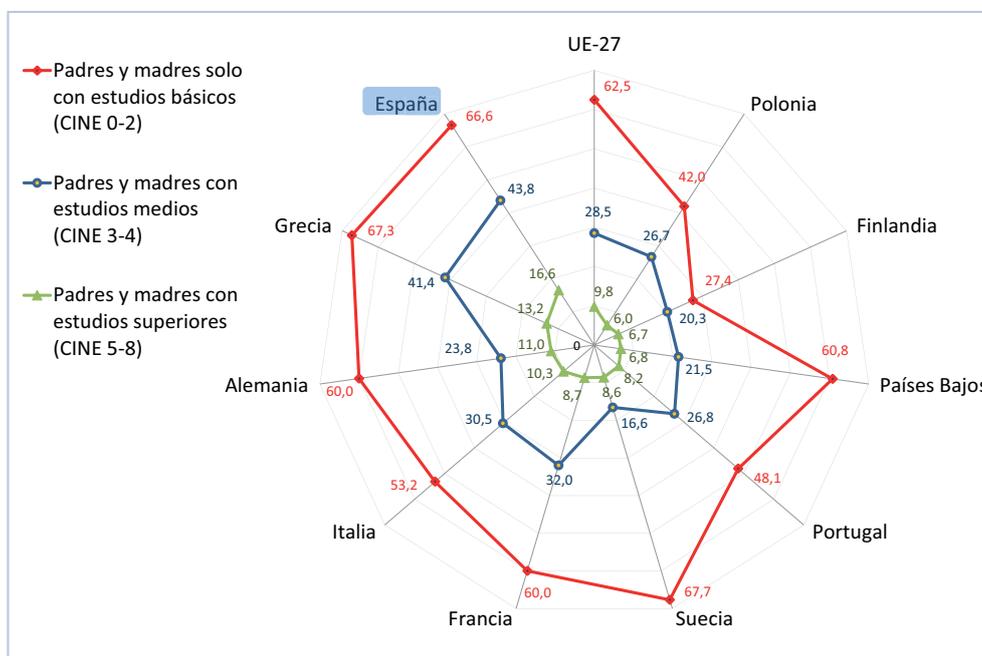
En España, la brecha del riesgo de pobreza o exclusión social de la población menor de 18 años de familias con bajo nivel de formación y de familias con estudios superiores, asciende los 50,0 puntos porcentuales. Esa brecha alcanzó 52,7 puntos porcentuales en el conjunto de la Unión Europea. Ello indica 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.

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 %.

A
B
C
D
E
F

Figura A3.25
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 2021



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

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 2021 el porcentaje era del 27,8 %, reduciéndose en los siete años analizados en 0,9 puntos porcentuales, lejos de la reducción de 13,5 puntos necesarios (ver **figura A3.26**).

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 para las mujeres tiene interés porque proporciona alguna información. Dicho dato subió un 0,9 puntos porcentuales en 2021 respecto a 2020 y 0,4 respecto a 2015.

La tasa de los hombres fue del 26,7 %, lo que supone 2,0 puntos porcentuales más que el año anterior pero 2,2 puntos menos que en 2015 (ver **figura A3.26**).

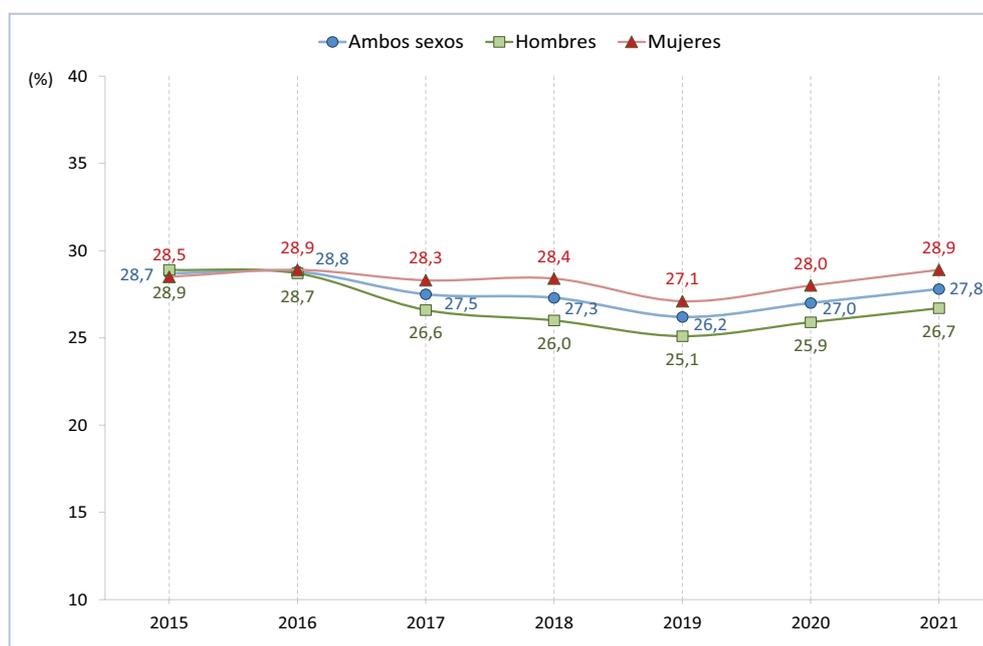
Evolución de cada uno de los componentes del indicador AROPE

Atendiendo a la evolución de cada uno de los componentes del indicador AROPE en España, en la **figura A3.27** 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 2021 de un 21,7 %).

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 2021 alcanzó el 8,3 %. 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 fueron disminuyendo los valores hasta llegar a la cifra más baja en 2020 (10,0 %). En 2021 volvió a elevarse hasta el 11,6 %, posiblemente debido a la crisis sanitaria producida por la COVID-19.

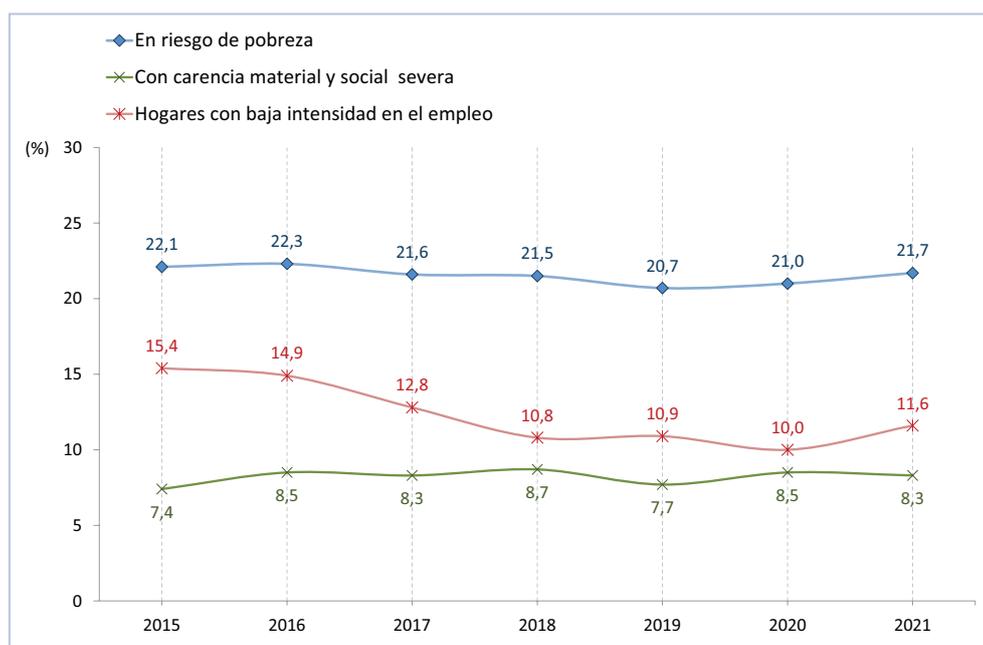
Figura A3.26¹
Indicador AROPE (nueva definición). Evolución de la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social por sexo en España. Años 2015-2021



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.

Figura A3.27
Indicador AROPE (nueva definición). Evolución de los componentes del indicador en España. Años 2015-2021



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

A

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 2021, según el nivel de estudios de sus padres y madres, queda reflejada en la **figura A3.28**.

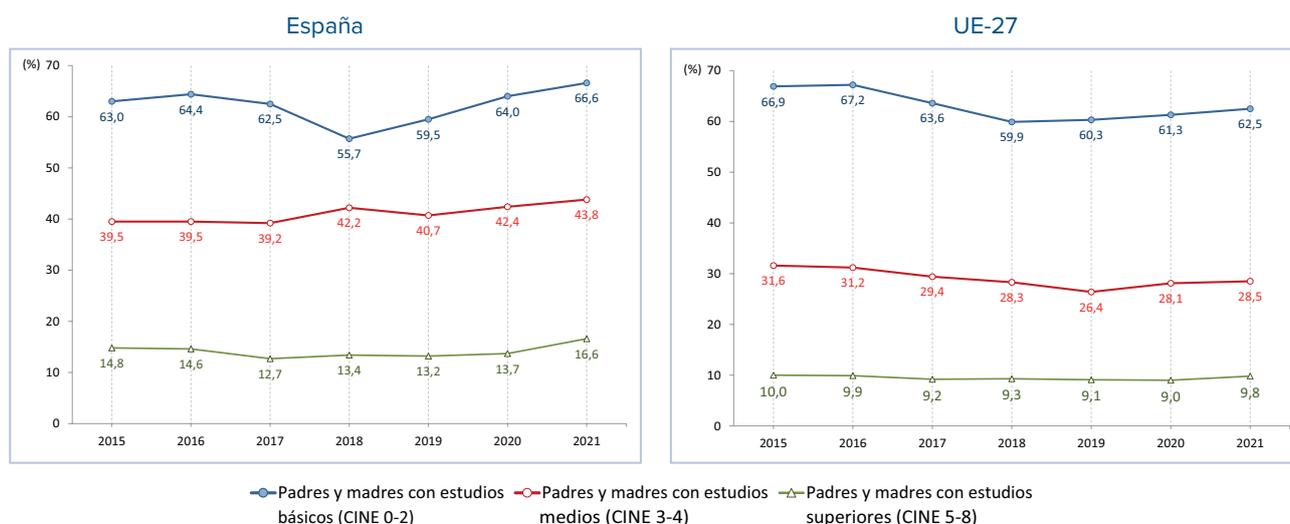
En ella se observa que, en el caso de padres y madres con estudios básicos, España presenta en la mayoría de los años analizados, valores ligeramente inferiores a los del conjunto de la Unión Europea. La relación con el grupo de población de padres y madres con estudios medios o superiores, los porcentajes de población que presenta riesgo de pobreza o de exclusión social en España son superiores a los correspondientes a la UE-27.

Las tendencias observadas en España en el periodo considerado (2015-2021) son parecidas si los padres y las madres tienen un nivel de estudios básico o medio.

En el año 2021, debido a la pandemia de la COVID-19, se incrementaron los valores llegando a un 66,6 % en el caso de los padres y madres con un nivel de estudios medio y a un 43,8 % si los progenitores poseen estudios medios. Si poseen estudios superiores el porcentaje desciende hasta el 16,6 %. Estos datos 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, entre otras acciones.

Figura A3.28

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 2021



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat.

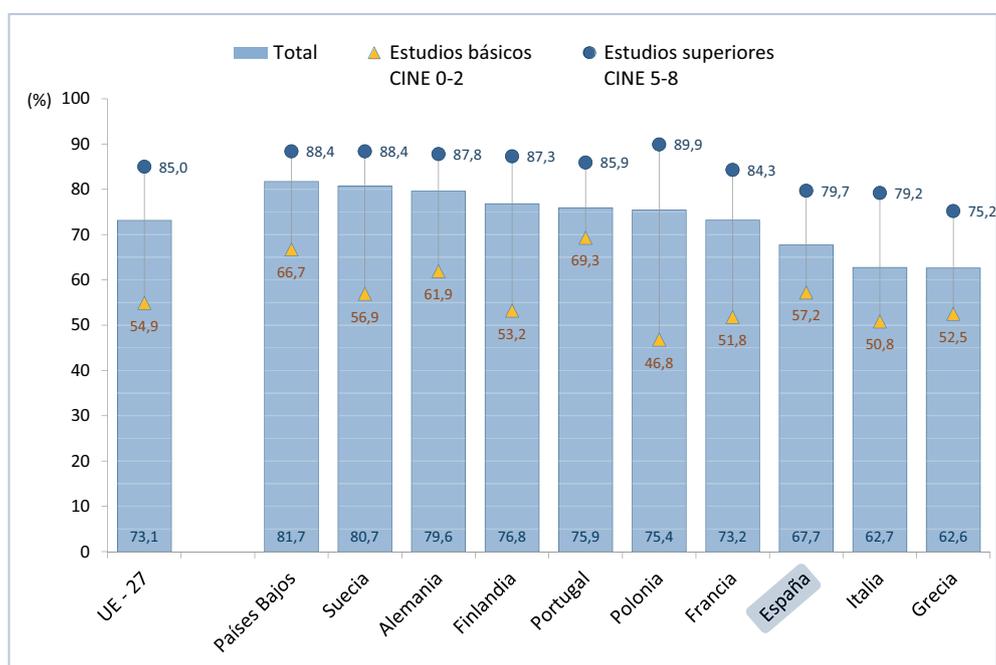
A3.6 Empleo y formación

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 **figura A3.29** muestra las tasas de empleo (la relación entre la población en edad de trabajar y la población ocupada) correspondientes al año 2021 (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 67,7 %. El porcentaje para la UE-27 ascendía al 73,1 %. De los países seleccionados, Países Bajos (81,7 %) y Suecia (80,7 %) superaron el 80 %.

Figura A3.29
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 2021



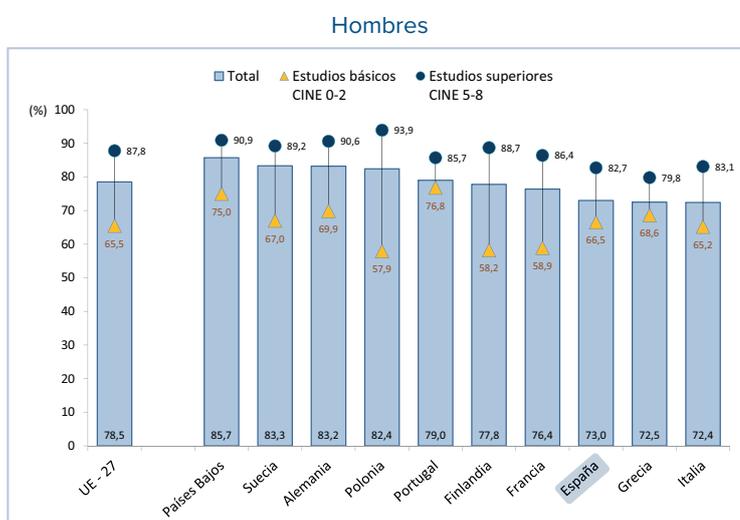
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

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 54,9 % para la población con estudios básicos (CINE 0-2) y del 85,0 % 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 57,2 % para la población con nivel de estudios básicos, y del 79,7 % 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 para todos los niveles de formación, 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 22,5 puntos porcentuales en España y de 30,1 en el conjunto de los países de la UE-27.

Atendiendo a la variable sexo, la **figura A3.30** 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 10,6 puntos porcentuales (73,0 % para los hombres y 62,4 % para las mujeres). Este valor fue similar a la de la UE-27 cuya diferencia entre las tasas de hombres y mujeres es de 10,8 puntos (78,5 % de los hombres y 67,7 % de las mujeres). La menor diferencia se dio en Suecia (4,4 puntos porcentuales).

Figura A3.30
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 2021



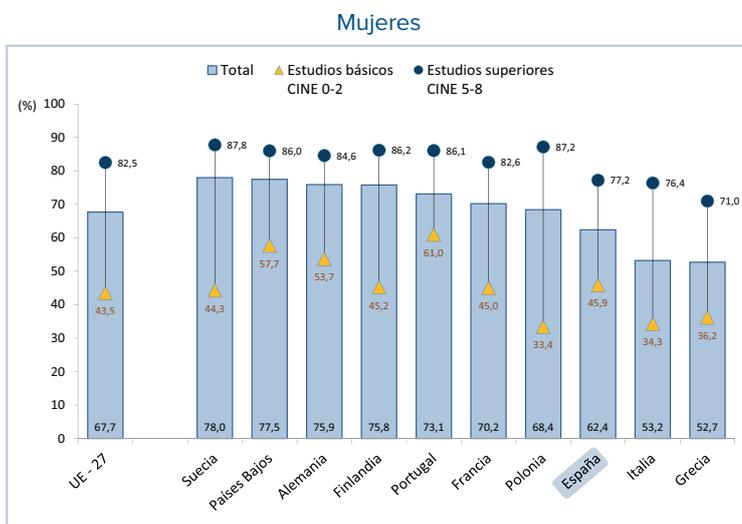
A
B
C
D
E
F

España con una diferencia de 10,6 puntos, estaba por delante de Polonia (14), Italia (19,2) y Grecia (19,8).

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 77,2 %; este valor se redujo a un 45,9 % si el nivel de estudios de las mujeres es básico, lo que supuso una diferencia de 31,3 puntos. En los hombres esta diferencia fue menor (16,2 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 A3.40).

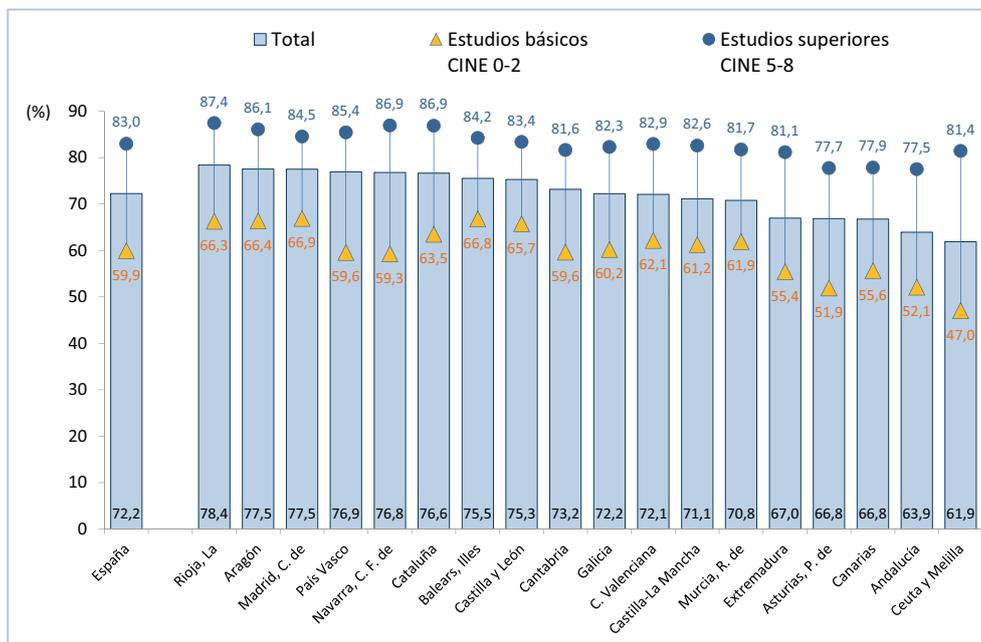
Los datos de las tasas de empleo de las Comunidades y Ciudades Autónomas según el nivel máximo de estudios alcanzado de la población de 25 a 64 años⁶⁸ en 2022 (último disponible) quedan reflejados en la figura A3.31. La Rioja, Aragón, Comunidad de Madrid, País Vasco, la Comunidad Foral de Navarra, Cataluña, Illes Balears y Castilla y León tuvieron tasas superiores al 75 %. Las tasas más bajas, con valores inferiores al

Figura A3.30
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 2021



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

Figura A3.31^{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 2022



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.

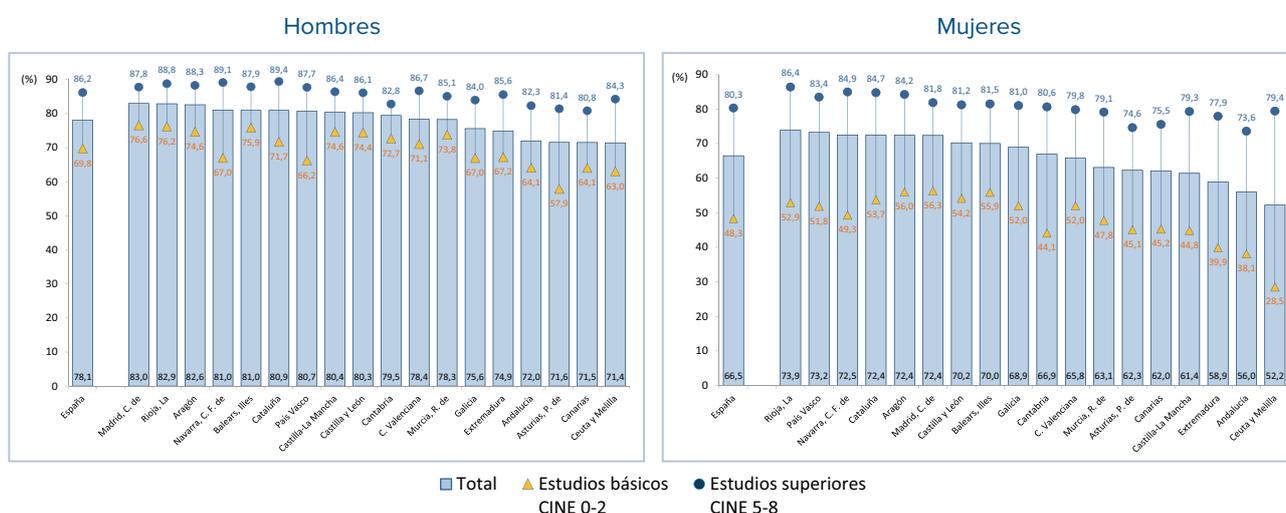
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional al explotar las variables educativas de la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística.

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

65 %, 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 77 %. En el conjunto del territorio nacional, la tasa de empleo para el grupo de población de 25 a 64 años fue del 72,2 %, valor que se reduce al 59,9 %, si se considera únicamente la población cuyo máximo nivel de estudios es el de Educación Secundaria Obligatoria (CINE 2), y alcanza el 83,0 % para la población con estudios superiores (CINE 5-8).

En la **figura A3.32** 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 16,4 puntos. La diferencia se eleva a 32,0 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 25,6 puntos porcentuales de la Comunidad de Madrid y los 50,9 de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

Figura A3.32 ^{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 2022



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 y Formación Profesional al explotar las variables educativas de la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística.

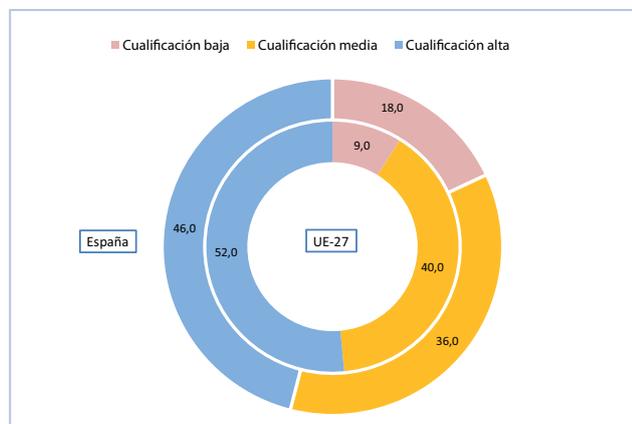
Según el informe *2020 Skills forecast. Spain de Cedefop (European Centre for Development of Vocational Training)*, casi la mitad de las vacantes totales (46 %) que se espera que se creen en España hasta 2030, requerirán de cualificaciones de alto nivel. Algo más de un tercio del total de vacantes requerirá cualificaciones de nivel medio (36 %), y alrededor de una quinta parte de las vacantes (18 %) serán para trabajadores y trabajadoras con cualificaciones bajas, (ver **figura A3.33**). 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 2022, 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 A3.34**).

A
B
C
D
E
F

Figura A3.33

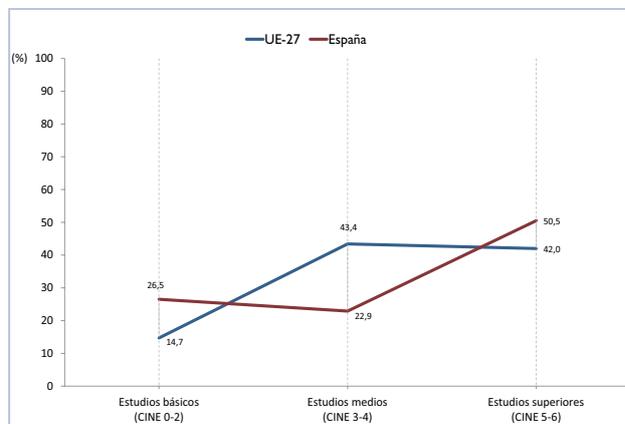
Distribución porcentual del total de puestos vacantes por nivel de cualificación, en España y en la Unión Europea hasta el año 2030



Fuente: Elaboración propia a partir de del informe *2020 Skills forecast. Spain* de Cedefop (*European Centre for Development of Vocational Training*) y los datos de la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística.

Figura A3.34

Distribución porcentual de la población adulta joven (25 - 34 años), por niveles de formación, en España y la Unión Europea. Año 2022



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

Desde la perspectiva del desempleo

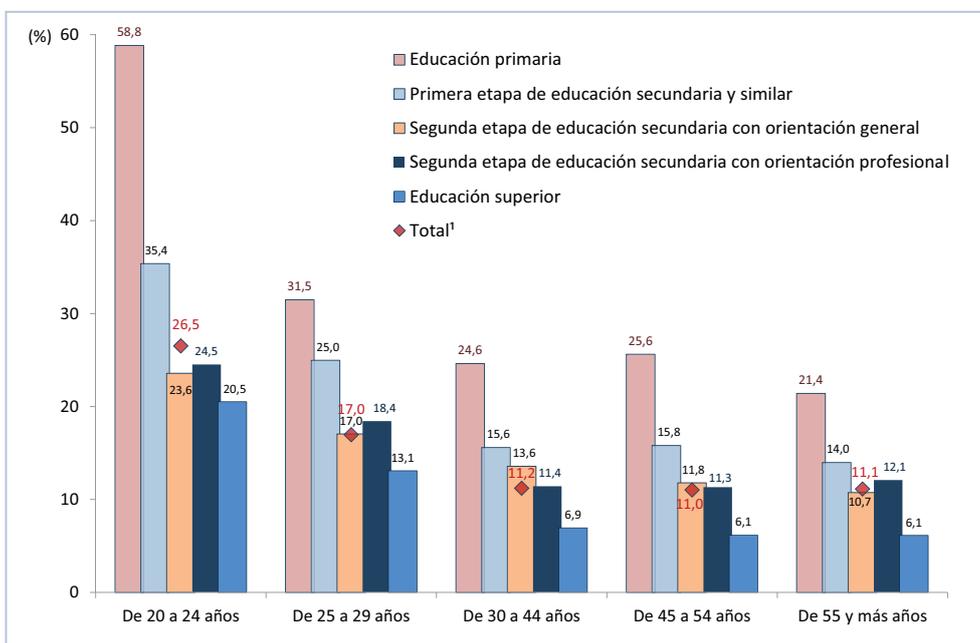
La tasa de paro se calcula dividiendo el número de desempleados por la población activa y se expresa en forma de porcentaje. La tasa de paro no es una proporción del total de desempleados respecto al total de la población, sino respecto a la población que se denomina «económicamente activa», es decir, 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 A3.35** muestra la tasa de paro del año 2022 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 58,8 % y de 25 a 29 años al 31,4 %. 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 20,5 % (38,1 puntos inferior a los tienen estudios primarios), y los de 25 a 29 años de un 13,1 % (18,4 puntos menos que la población de la misma edad con solo Educación Primaria).

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 A3.36**).

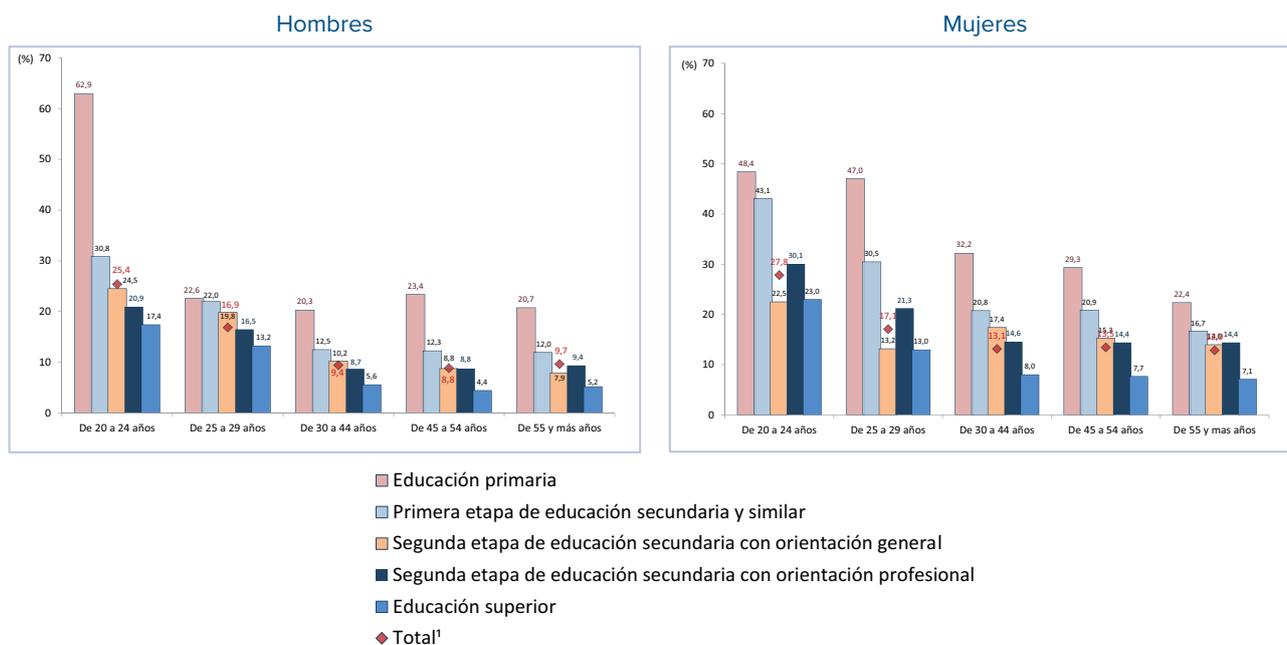
Figura A3.35
Tasa de paro de la población de 25 a 64 años de edad en España según la edad y el nivel de formación alcanzado. Año 2022



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.

Figura A3.36
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 2022



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

Evolución de la tasa de paro

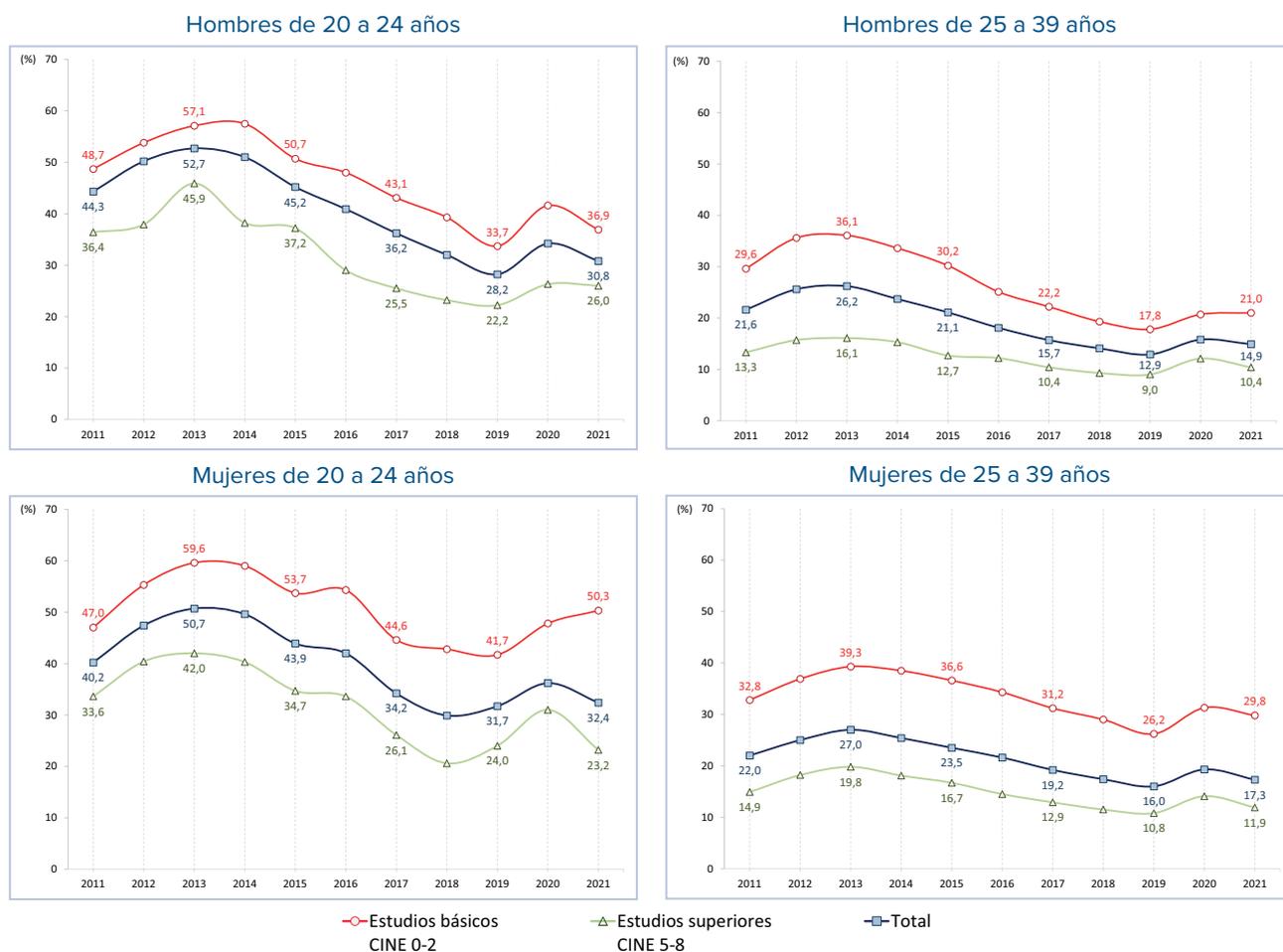
La evolución a lo largo del periodo comprendido entre 2011 y 2021 de las tasas de paro de la población menor de 40 años en España según el grupo de edad, sexo y el nivel de formación alcanzado, queda reflejada en la **figura A3.37**. Dichas cifras están referidas a los grupos de población con edades 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 2011 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, salvo para las mujeres de 20 a 24 años con estudios básicos cuya tasa de desempleo siguió subiendo.

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 ente 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 A3.37**). 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.

Figura A3.37

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 2011 a 2021



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

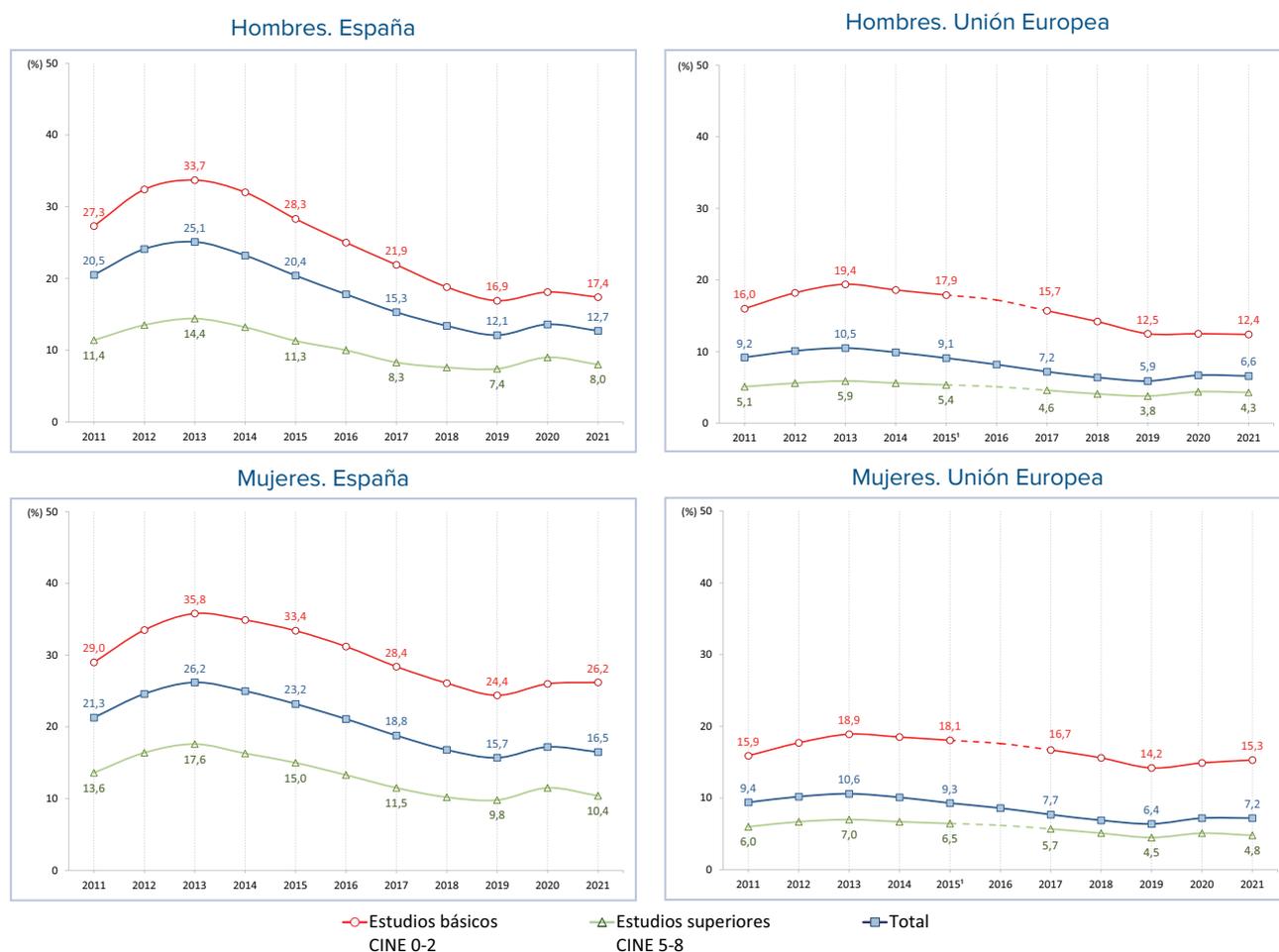
La **figura A3.38** muestra la evolución por niveles de formación, a lo largo del periodo comprendido entre 2011 y 2021, tanto para España como para el conjunto de países de la Unión Europea, referida al grupo de población con edades comprendidas entre 20 y 64 años desagregada por sexos.

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 2021, la tasa de paro en España de los hombres para la población en este tramo de edad fue del 12,7 %, 6,1 puntos superior a la de sus homólogos europeos (6,6 %). El valor de la tasa femenina de España en ese mismo año ascendió al 16,5 %, mientras que la tasa media de paro de las mujeres en la UE fue 9,3 puntos inferior al situarse en un 7,2 %. 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 2021 de la UE fue de 0,6 puntos porcentuales mientras que España registró una diferencia de 3,8 puntos (ver **figura A3.38**).

Figura A3.38

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 2011 a 2021



1. Ruptura temporal en la serie.

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

A

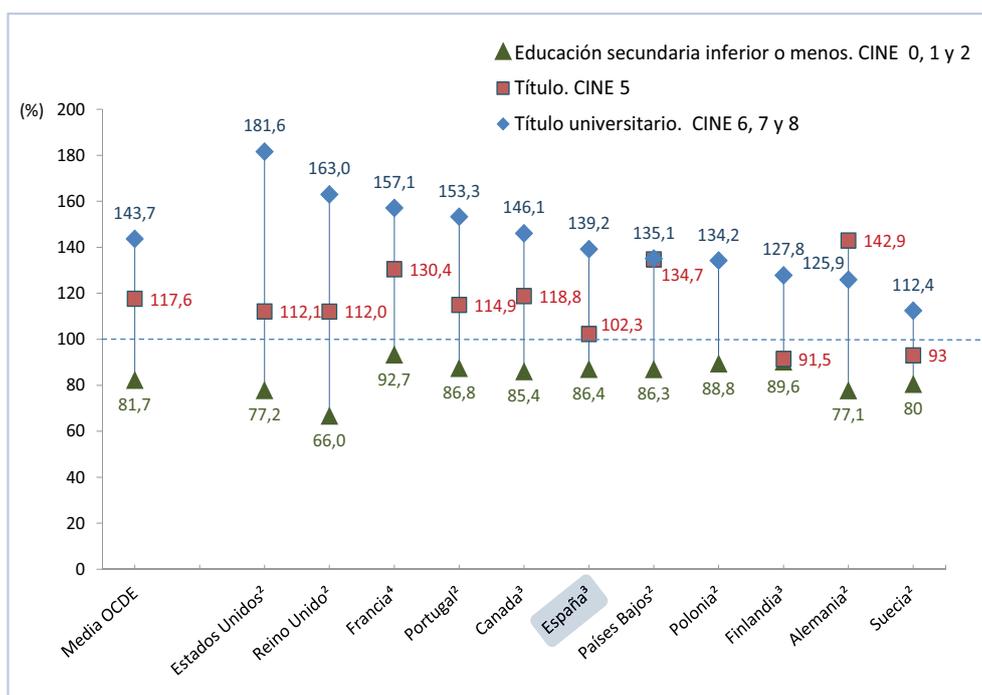
Remuneración y niveles de formación

En la **figura A3.39** 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 17,6 % más que un titulado de nivel CINE 3. La remuneración se incrementa un 43,7 % 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, excepción hecha de Alemania, donde las personas con un título de nivel CINE 5 obtienen unas remuneraciones más altas.

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 86,4 % 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 139,2 % 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 2,3 % a los titulados CINE 3.

Figura A3.39

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 en una selección de países¹



1. CINE 3+4= 100 si no están disponibles los datos de CINE 3.
2. Datos de 2020.
3. Datos de 2019.
4. Datos de 2018.

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 6,6 % superior a los que tienen estudios de nivel CINE 3, y si poseen un título universitario el porcentaje se sitúa en un 33,5 % más. En cambio, los hombres con una educación de nivel de secundaria inferior o menos, obtuvieron un sueldo un 14,7 % inferior que los que poseen titulación de nivel CINE 3 (ver **figura A3.40**).

Al examinar las remuneraciones de las mujeres se observa que las que poseen estudios de nivel CINE 5 tienen una remuneración un 1,8 % inferior a las que tienen estudios de nivel CINE 3. Sin embargo, si tienen estudios superiores CINE 6, 7 u 8 su remuneración resulta ser un 54,9 % superior, dejando de nuevo de manifiesto la importancia de la formación de la mujer para mejorar su situación laboral y económica.

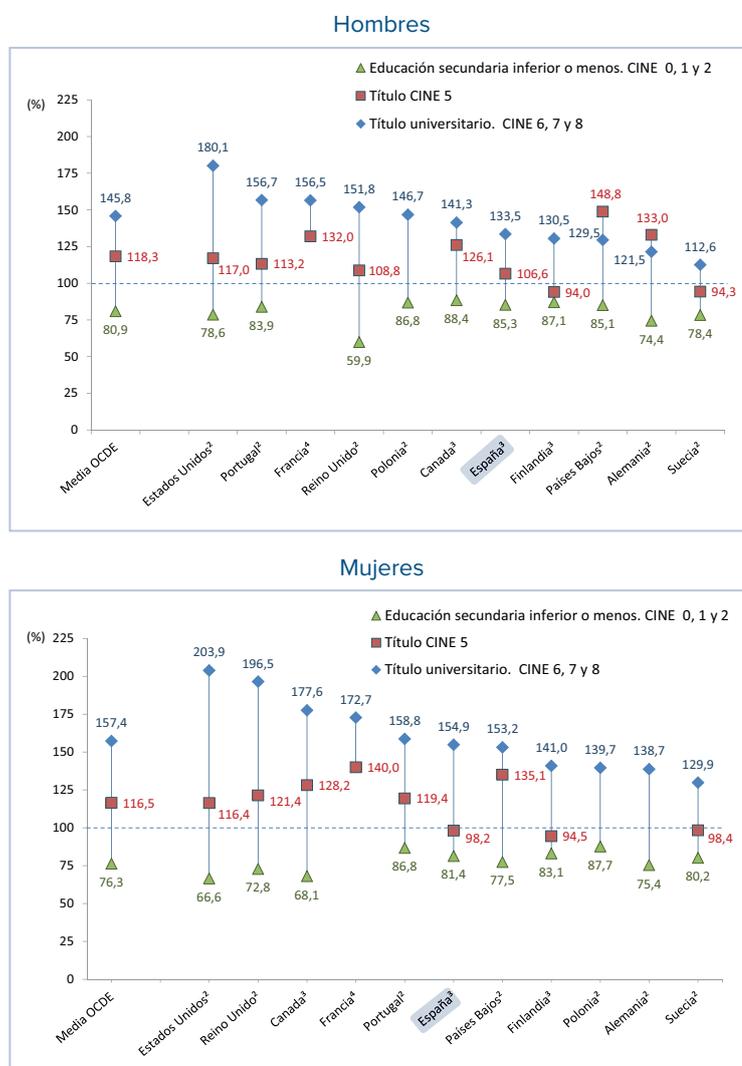
Si se comparan las remuneraciones recibidas por los hombres con las de las mujeres (ver **figura A3.41**), se observa que en todos los países seleccionados las mujeres tienen un salario inferior al de los hombres, y que, cuanto mayor es la formación de las mujeres, sus ingresos son superiores y más cercanos 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.

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.

Figura A3.40
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 países¹



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

2. Datos de 2020.

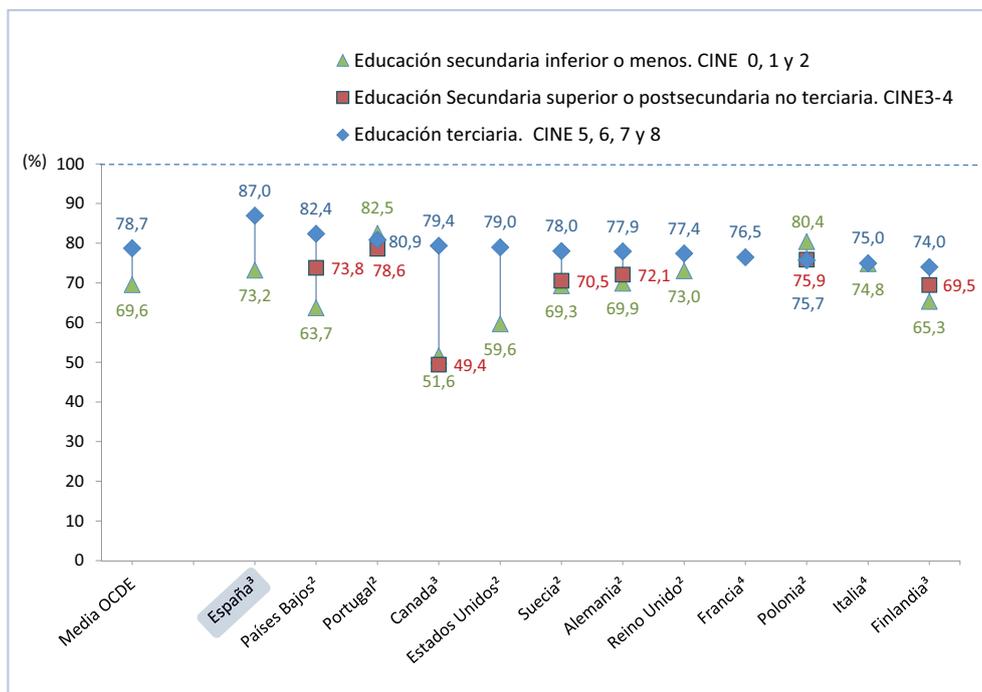
3. Datos de 2019.

4. Datos de 2018.

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

A
B
C
D
E
F

Figura A3.41
Remuneración de las mujeres relativa al salario medio obtenido por los hombres (hombres=100) según el nivel de estudios alcanzado por la población de 25-34 años en una selección de países¹



1. CINE 3+4= 100 si no están disponibles los datos de CINE 3.
2. Datos de 2020.
3. Datos de 2019.
4. Datos de 2018.

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

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 A3.42** se recoge la distribución porcentual de las personas ocupadas en España en 2021 por actividades económicas y sexo, ordenadas en función del nivel o intensidad de conocimiento que requieren las distintas actividades productivas.

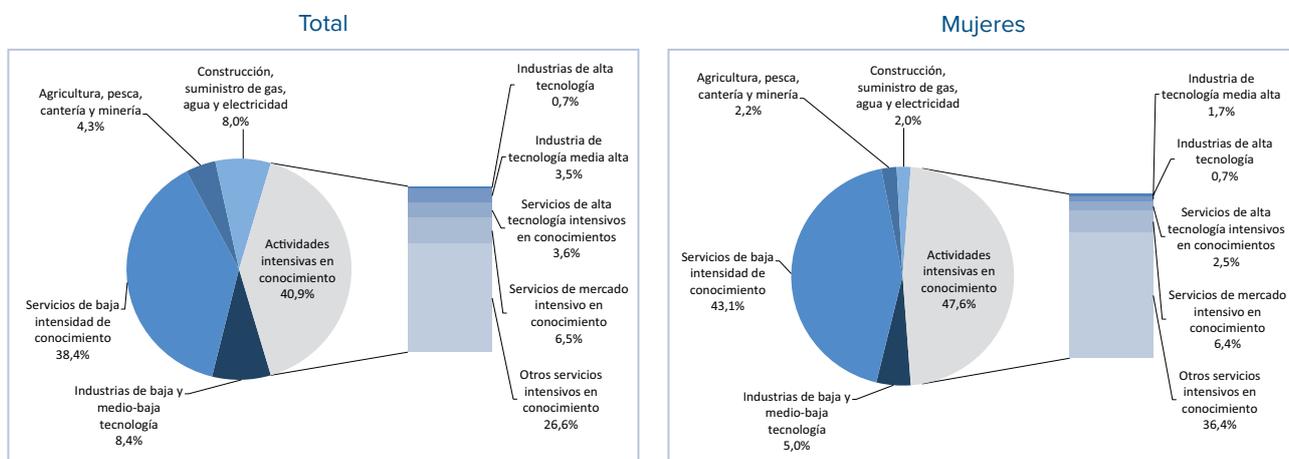
Del análisis de los datos correspondientes se deduce que el porcentaje de personas empleadas en empresas que en el año 2021 desarrollaron actividades intensivas en conocimiento en España, fue del 40,9 %, con una brecha de género a favor de las mujeres de 12,5 puntos porcentuales (47,6 % en el caso de las mujeres y un 35,1 % 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 36,7 % de las personas empleadas, que en el caso de las mujeres alcanzó el valor de 45,3 %.

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 A3.43** representa el porcentaje de personas que en el año 2021 estuvieron empleadas en dicho sector con respecto al total de personas empleadas, para las distintas Comunidades Autónomas y países de la Unión Europea ordenados de manera decreciente. En dicha figura se observa que la Comunidad de Madrid (8,3 %) aparece en el extremo superior y que, junto con Cataluña (5,3 %) y País Vasco (4,7 %) fueron las Comunidades Autónomas que se situaron en 2021 por encima de la media nacional (4,1 %).

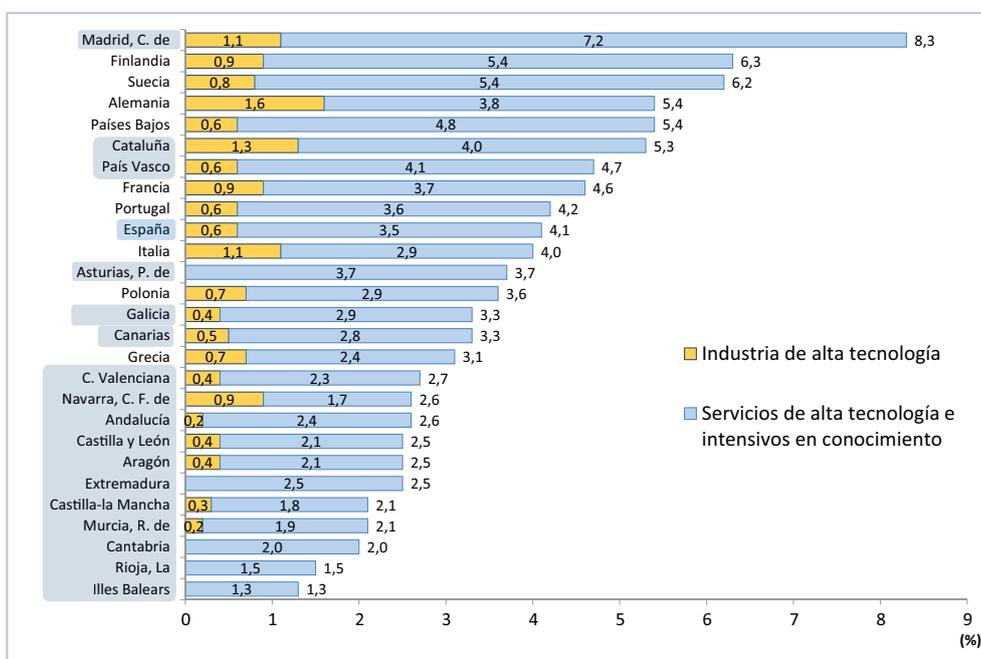
La tasa de empleo constituye un indicador que mide la relación existente entre la población empleada y la población que tiene capacidad legal para incorporarse al mercado de trabajo. La tasa de empleo está referida a la población total en edad de trabajar, a diferencia de la tasa de paro que tiene el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

Figura A3.42
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 2021



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat.

Figura A3.43
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 2021



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

A

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 EECT 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.

B

C

D

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 27 Estados miembros y que permite identificar los puntos fuertes y débiles de sus sistemas de innovación.

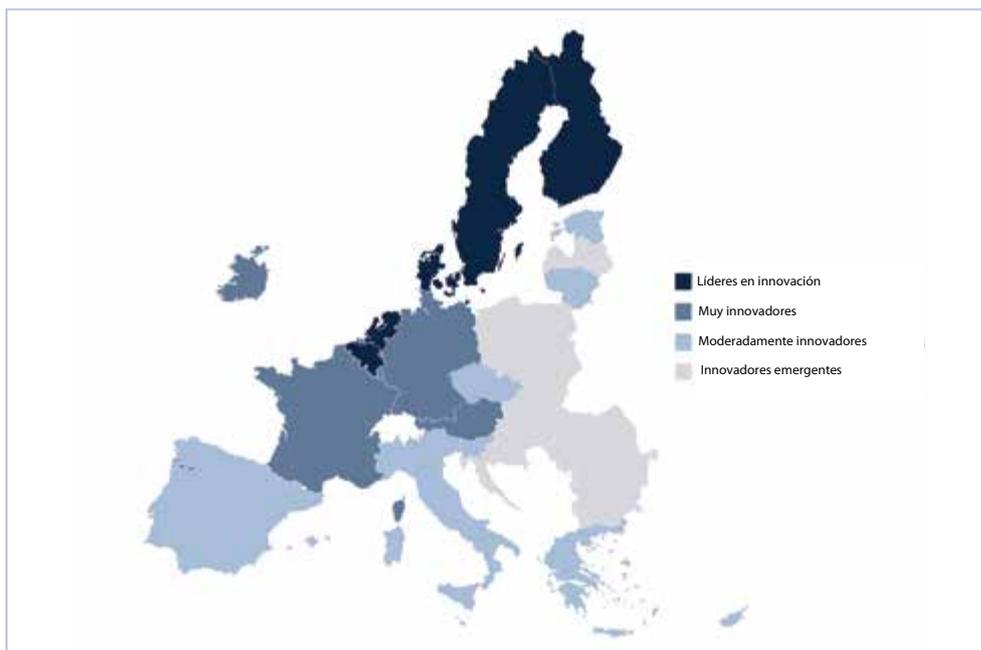
E

F

La **figura A3.44** muestra la situación comparada de España con respecto a los países de la Unión Europea en relación con el IUS. En ella se aprecia que en el año 2022 España se encontraba en el grupo de los países moderadamente innovadores, situación que no ha variado en los últimos años.

Figura A3.44

Situación de los países de la UE-27 en relación con el Índice Europeo de Innovación. Año 2022

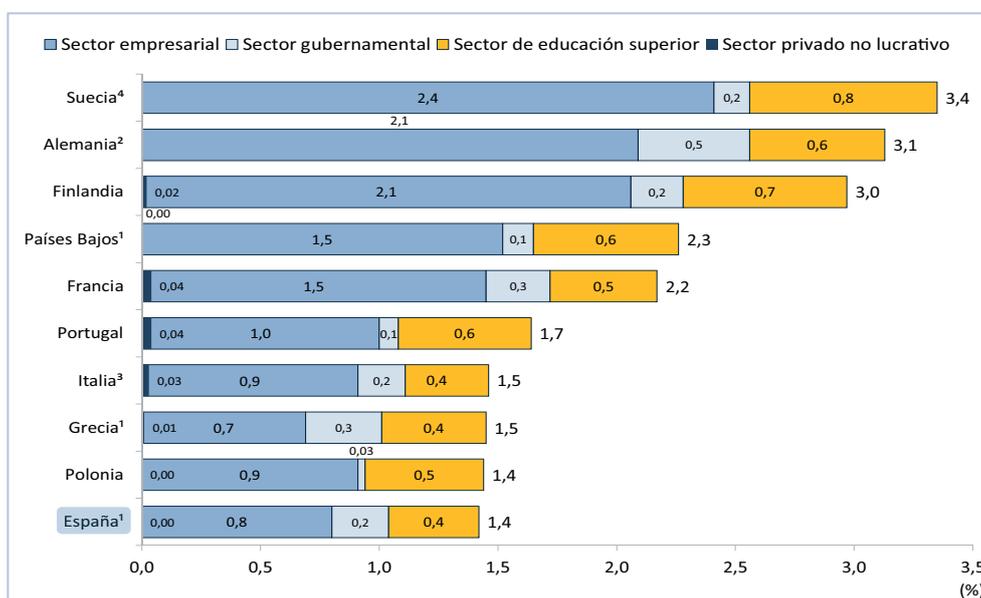


Fuente: Elaboración propia a partir de *European Innovation Scoreboard 2022*. European Commission.

En la **figura A3.45** 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 2021– y la media para el conjunto de la Unión Europea, que en ese año alcanzó el valor del 2,3 %.

De la selección de países mostrados, Suecia (3,4 %), Alemania (3,1 %) y Finlandia (3,0 %) alcanzan los porcentajes de inversión más elevados con valores superiores o iguales al 3 %. España, invierte en Investigación y Desarrollo el 1,4 % de su PIB.

Figura A3.45
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 2021



1. Datos provisionales.

2. Dato estimado para el sector empresarial.

3. Dato estimado para el sector de educación superior.

4. Dato estimado para el sector privado no lucrativo.

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

A3.8 Percepción social de la educación

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

Según el barómetro del mes de septiembre de 2021 del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), para el 7,6 % 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 octavo lugar, por debajo de situaciones como «El paro» (40,8 %), «La crisis económica. Los problemas de índole económica» (35,1 %) o «Los peligros para la salud: COVID-19. El coronavirus» (24,5 %), entre otras. Un año más tarde, según el barómetro del mes de septiembre de 2022, el porcentaje de encuestados para los que la educación era uno de los tres problemas principales de España se situaba en el 9,2 % (noveno lugar), cifra superior a la valoración que hubo a principio de curso.

El barómetro del CIS del mes de septiembre de 2021 indicó que la educación fue el primer, segundo o tercer problema que más afectaba personalmente al 7,9 % de las personas encuestadas, ocupando el sexto lugar después de situaciones como «La crisis económica. Los problemas de índole económica» (30,5 %), «El paro» (21,7 %) o «La sanidad» (19,1 %). En el barómetro del mes de septiembre de 2022 la educación fue uno de los tres problemas que más le afectaba al 9,2 % de los encuestados; en este caso el porcentaje también fue superior al de septiembre de 2021, posicionándose en el séptimo problema para los encuestados.

Se observa que a lo largo del curso escolar 2021-2022, la preocupación que la población tenía sobre la situación de la educación en España y la educación como problema propio fue aumentado.

Capítulo B

Organización y políticas educativas

B1 Organización competencial y administrativa	93
B1.1 Funciones y competencias educativas del Estado y las Comunidades Autónomas	93
B1.2 Estructura orgánica del Ministerio de Educación y Formación Profesional	97
B1.3 La cooperación política y administrativa	100
B2 Ordenación de las enseñanzas	113
B2.1 Ordenación del sistema educativo	113
B2.2 Las enseñanzas del sistema educativo en el curso 2021-2022: Ordenación básica del Estado	116
B2.3 Expedición de Títulos y concesión de homologaciones y convalidaciones	126
B2.4 La escolarización del alumnado: modelos lingüísticos	130
B3 La participación de la comunidad educativa	133
B3.1 La participación de las familias	134
B3.2 La participación del alumnado	134
B3.3 Ayudas al asociacionismo del alumnado y de las familias	135
B3.4 Los Consejos Escolares y otros órganos de participación de los centros	136
B3.5 Los Consejos Escolares Autonómicos y otros consejos territoriales	137
B3.6 El Consejo Escolar del Estado	138
B3.7 La Red Europea de Consejos de Educación (EUNEC)	146
B4 Políticas educativas	146
B4.1 Atención a la diversidad, orientación y convivencia	146
B4.2 La igualdad efectiva entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia	198
B4.3 Becas y ayudas al estudio	206
B4.4 Otras políticas	225
B5 La participación de España en programas internacionales	259
B5.1 Programa Erasmus+	259
B5.2 Programas de colaboración bilateral	264
B5.3 Otras participaciones	267

B. Organización y políticas educativas

B1 Organización competencial y administrativa

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

El derecho a la educación constituye un derecho fundamental al que la Constitución Española (CE) asigna un régimen específico de protección y garantía. La regulación básica del derecho a la educación debe efectuarse mediante normas legislativas de carácter orgánico y su ejercicio está protegido por los tribunales de justicia, con aplicación de vías procedimentales que se distinguen por su celeridad y prelación, incluido el recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional.

El ejercicio del derecho a la educación posee una directa relación con la organización territorial del Estado, ordenada asimismo por la Constitución y por los respectivos Estatutos de Autonomía de las Comunidades Autónomas. La Administración General del Estado y el Parlamento ejercen las competencias asignadas al Estado por los artículos 27⁶⁹, 149.1.1.^a y 30.^a 70 de la Constitución. Las Administraciones de las Comunidades Autónomas y sus Asambleas legislativas ejercen las competencias a ellas atribuidas por los respectivos Estatutos de Autonomía. El régimen competencial de las Comunidades Autónomas en materia educativa es sensiblemente similar en todos los territorios autonómicos.

La Constitución efectúa un reparto competencial del ámbito educativo. Las competencias que la Constitución atribuye al Estado son las contenidas en los citados 27, artículo 149.1.1.^a y 30.^a. En primer lugar, se puede citar la competencia para la regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales (artículo 149.1.1^a).

Asimismo, 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 CE). También hay que mencionar la competencia para aprobar las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia (artículo 149.1.30 de la CE, último inciso).

Por último, corresponde también al Estado la aprobación de las bases del régimen jurídico de las Administraciones públicas y del régimen estatutario de sus funcionarios 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 ha tenido lugar de manera sustancialmente homogénea en todos los casos (Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre)⁷¹.

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)⁷².

69. < BOE-A-1978-31229, artículo 27 >

70. < BOE-A-1978-31229, artículo 149 >

71. < BOE-A-1992-28426 >

72. < BOE-T-1982-6749 >

Por otra parte, el artículo 149.1.30 de la CE atribuye al Estado dos competencias diferenciadas que, de acuerdo con la reiterada jurisprudencia Constitucional (STC 212/2012, de 14 de noviembre⁷³, FJ 3; por STC 184/2012, de 17 de octubre⁷⁴; STC 14/2018, de 20 de febrero⁷⁵, entre otras muchas), presentan un alcance diferenciado. En primer lugar, le reconoce competencia exclusiva para la «regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales», mientras que, en su segundo inciso, le asigna competencia para regular las «normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución», a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia. La naturaleza de estas dos categorías competenciales es diferente, ya que, respecto de la primera, corresponde al Estado su ejercicio en toda su extensión, mientras que, respecto al segundo ámbito competencial, corresponde al Estado solo regular las normas básicas, siendo competencia autonómica el desarrollo normativo, sin que el Estado pueda agotar con su regulación el ámbito competencial autonómico propio reconocido en sus Estatutos de Autonomía. Como afirma la sentencia referida (STC 6/1982, FJ 4), corresponde al Estado la definición de los principios normativos, generales y uniformes, para ordenar las materias incluidas en el artículo 27 de la Constitución. En todo caso, en la configuración de ese sistema educativo han de participar necesariamente los niveles de gobierno estatal y autonómico, de acuerdo con sus competencias (STC 111/2012, FJ 5)⁷⁶.

Según lo anterior, el Estado debe contemplar y hacer posible con su regulación que las Comunidades Autónomas ejerzan su autonomía política en su desarrollo normativo. Las materias relacionadas en el indicado artículo 27 de la CE, sobre las que el Estado debe aprobar las normas básicas, son las que se indican a continuación:

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

La modificación de la LOE, llevada a cabo primero por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, y después por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre⁷⁷, introdujeron en la Ley un nuevo artículo 6 bis donde se detallan cinco competencias que son atribuidas al Gobierno del Estado, que ya estaban incluidas, aunque de forma dispersa, en la Constitución, la LODE y en la propia LOE, que son derivación de las previsiones constitucionales: a) la ordenación general del sistema educativo; b) la programación general de la enseñanza, en los términos establecidos en los artículos 27 y siguientes de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio⁷⁸, reguladora del Derecho a la Educación; c) la fijación de las enseñanzas mínimas a que se refiere el artículo anterior; d) la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales, así como la competencia de aprobar normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la CE; y e) la alta inspección y demás facultades que, conforme al artículo 149.1.30.^a de la Constitución, le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos.

73. < BOE-A-2012-15093 >

74. < BOE-A-2012-14059 >

75. < BOE-A-2018-4146 >

76. < BOE-A-2012-8319 >

77. < BOE-A-2020-17264 >

78. < BOE-A-1985-12978, artículo 27 >

Corresponde a las Comunidades Autónomas el ejercicio de sus competencias estatutarias en materia de educación y el desarrollo de las disposiciones de las presentes Leyes Orgánicas educativas. Por lo que respecta al ejercicio de la potestad reglamentaria por parte del Gobierno en materias educativas, relacionadas con el citado artículo 27 de la Constitución, hay que indicar que esta regulación reglamentaria básica es acorde con los preceptos constitucionales si deriva de una habilitación legal y cuando su rango reglamentario se justifica, por tratarse de materias cuya naturaleza exigiera un tratamiento para el que las normas legales resultan inadecuadas por sus mismas características (STC 77/1985, FJ 16)⁷⁹. El desarrollo de las normas básicas aprobadas por el Estado corresponde a las Comunidades Autónomas, las cuales deberán respetar el contenido de las referidas normas básicas. También corresponde a las Comunidades Autónomas la gestión de los aspectos relacionados con la educación en su ámbito territorial.

La gestión del territorio de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla y los centros situados en el exterior se atribuye al Estado, a través del Ministerio de Educación y Formación Profesional, así como el desarrollo normativo reglamentario en materia educativa en el citado territorio de gestión.

Las Leyes Orgánicas en vigor en el ámbito educativo durante el curso 2021-2022, analizado en este INFORME, fueron las siguientes: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE), Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE), actualizada con posterioridad en diversas ocasiones, en particular por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre⁸⁰, a las que se debe añadir la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre⁸¹, de Universidades (LOU), también modificada por esta última.

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 abril⁸², 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 diciembre⁸³, 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 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 Educación⁸⁴, 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.

Entre los principios del sistema educativo se debe comenzar por mencionar la cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las Corporaciones Locales en la planificación e implementación de la política educativa, persiguiendo el logro de una mayor eficacia de los recursos destinados a la educación.

79. < BOE-T-1985-14797 >

80. < BOE-A-2020-17264 >

81. < BOE-A-2001-24515 >

82. < BOE-A-1986-9865 >

83. < BOE-A-2013-13756 >

84. < BOE-A-2006-7899 >

A

En la misma línea anterior, las ofertas educativas que se dirijan a personas que estén en edad de escolarización obligatoria y que realicen las Administraciones u otras instituciones públicas, así como las actuaciones que tuvieran finalidades educativas o consecuencias en la educación de los niños, niñas y jóvenes, deben hacerse en coordinación con la Administración educativa que corresponda en cada caso.

B

La Ley contempla también la participación de los representantes de los municipios en las Comisiones de acceso a los centros que se creen y en los Consejos Escolares de los centros.

C

Con objeto de propiciar una mayor eficacia, coordinación y control social en el uso de los recursos, las Comunidades Autónomas pueden también convenir la delegación de competencias de gestión de determinados servicios educativos en los municipios o agrupaciones de municipios que pudieran crearse a este efecto. La delegación debe ir acompañada, en todo caso, de la correspondiente financiación.

D

E

En relación con el incremento progresivo de las plazas públicas en el primer ciclo de la Educación Infantil, para atender las solicitudes de la población entre cero y tres años, las Administraciones deben coordinar sus políticas de cooperación entre ellas y con otras entidades para asegurar la oferta educativa en este ciclo, así como determinar las condiciones en las que se pueden establecer convenios con las Corporaciones Locales, Administraciones y entidades privadas sin fines de lucro.

F

Por otra parte, para la promoción de los programas de promoción de los ciclos formativos de grado básico, las Administraciones educativas deben potenciar la cooperación y participación de agentes sociales del entorno, otras instituciones y entidades, y especialmente la actuación de las Corporaciones Locales, a las que cabe sumar las asociaciones profesionales, las organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales y sindicales. Esta actuación cabe asimismo hacerla extensiva a las actividades en materias de educación de personas adultas, a cuyo fin es factible la suscripción de convenios de colaboración con las Corporaciones Locales y otras entidades públicas o privadas.

En lo que afecta a la escolarización del alumnado en situación de vulnerabilidad social y educativa, nuestro sistema prevé el desarrollo de actuaciones con las Administraciones locales que incluyan una especial atención a la oferta educativa extraescolar y de ocio educativo tanto con el alumnado como con sus familias.

Con el propósito de favorecer la determinación de las áreas de influencia y la igualdad en la aplicación de las normas de admisión en los centros, se contempla la audiencia a las Corporaciones Locales para garantizar la aplicación efectiva de los criterios prioritarios de proximidad al domicilio y que cubran, en lo posible, una población social heterogénea. Asimismo, para mejorar la igualdad en la aplicación de las normas de admisión en los centros, pueden constituirse comisiones u órganos de garantías de admisión. Estas comisiones propondrán a las Administraciones educativas las medidas que estimen adecuadas y estarán integradas por representantes de la Administración educativa, de la Administración local, de las familias, del profesorado, del alumnado en su caso y de los centros públicos y privados concertados, designados por las organizaciones de estos colectivos o instituciones.

La conservación, el mantenimiento y la vigilancia de los edificios destinados a centros públicos de educación infantil, de educación primaria o de educación especial, corresponden al municipio respectivo. Dichos edificios no pueden destinarse a otros servicios o finalidades sin autorización previa de la Administración educativa correspondiente.

Resulta tradicional en nuestro sistema educativo que los municipios cooperen con las Administraciones educativas en la obtención de los solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes públicos.

Asimismo, se contempla la posibilidad de que las Administraciones educativas puedan establecer convenios de colaboración con las corporaciones locales para las enseñanzas artísticas, que pueden contemplar una colaboración específica en escuelas de enseñanzas artísticas cuyos estudios no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica.

También se encuentra previsto el uso de los centros docentes que dependan de las Administraciones educativas, por parte de las autoridades municipales, fuera del horario lectivo para actividades educativas, culturales, deportivas u otras de carácter social, así como la colaboración que permitan el doble uso de las instalaciones deportivas pertenecientes a los centros docentes o a los municipios.

Las Comunidades Autónomas pueden integrar en la respectiva red de centros docentes públicos, de acuerdo con la forma y el procedimiento que se establezca mediante Ley de sus Parlamentos, los centros de titularidad de las Administraciones locales que cumplan los requisitos establecidos en la Ley, atiendan poblaciones escolares de condiciones socioeconómicas desfavorables o que desempeñen una reconocida labor en la atención a las necesidades de escolarización, siempre que las Administraciones locales manifiesten su voluntad de integrarlos en dicha red.

Con respecto al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, las Administraciones educativas y la Administración local pueden desarrollar programas de atención educativa complementaria de apoyo a la escolarización, mediante fórmulas no contractuales, con entidades privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones.

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

Las competencias educativas atribuidas al Estado fueron ejercidas fundamentalmente, durante el curso que se analiza en este INFORME, por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y por el Ministerio de Universidades, según las previsiones establecidas por el Real Decreto 2/2020, de 12 de enero⁸⁵, por el que se reestructuran los departamentos ministeriales, así como por el Real Decreto 139/2020, de 28 de enero⁸⁶, que estableció la estructura orgánica básica de los departamentos ministeriales.

Como se indicó en el INFORME del curso precedente, 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, tuvo como efecto que las unidades del ámbito del Ministerio de Trabajo y Economía Social y sus organismos públicos que ejercieran funciones en esta materia lo hicieran bajo la dependencia funcional de la Secretaría General de Formación Profesional del Ministerio de Educación y Formación Profesional. El Real Decreto 498/2020, de 28 de abril⁸⁷, 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 este real decreto, 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.

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 enero⁸⁸, y el Real Decreto 139/2020, de 28 de enero⁸⁹.

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

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 B1.1**.

85. < BOE-A-2020-410 >

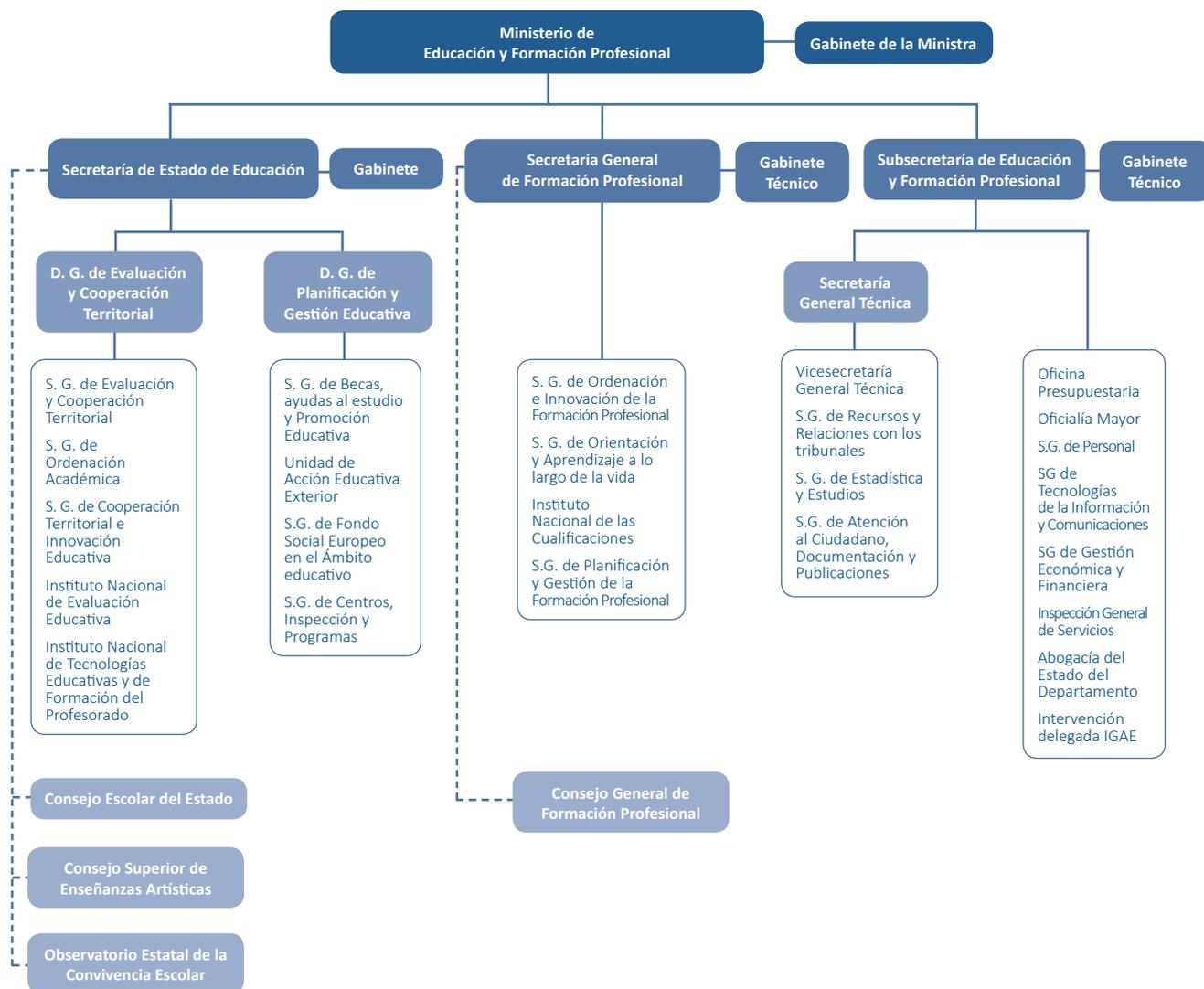
86. < BOE-A-2020-1246 >

87. < BOE-A-2020-4764 >

88. < BOE-A-2020-502 >

89. < BOE-A-2020-1246 >

Figura B.1.1
Estructura orgánica del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Curso 2021-2022



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.

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.

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 los planes de actuación del mismo departamento.

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.

A
B
C
D
E
F

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)⁹⁰, 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)⁹¹ 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.
- 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.

90. < BOE-A-2015-10566 >

91. < BOE-A-1985-12978, artículo 28 >

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

Tabla B1.1
Informes realizados por la Alta Inspección en el Ministerio de Educación y Formación Profesional según la vía u organismo solicitante. Curso 2021-2022

Origen	Tipo	Informes
Comunidades Autónomas	Informes normativa	58
	Requerimientos	2
	Cartas de colaboración	3
Congreso y Senado	Consultas parlamentarias	8
	Enmiendas	0
	Normativa	12
Estatal	Estatal	2
Instituciones y organismos	Organismos internacionales	0
	Casa Real	0
	Recursos con los Tribunales	2
Particulares	Portal transparencia	1
	Unidad de quejas	41
	Otros	19

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

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.

Sus funciones son las de preparar las reuniones de la Conferencia Sectorial, llevar a cabo el seguimiento de los acuerdos adoptados por la Conferencia, así como el seguimiento y la evaluación de los Grupos de Trabajo que se constituyan.

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 nueve ocasiones:

1. La Conferencia Sectorial de 25 de noviembre de 2021 aprobó la distribución de crédito para 2021 correspondiente al Programa de Cooperación Territorial: impulso a la escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil. Igualmente, se sometieron a consulta las siguientes normas: Proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria; y Proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria.
2. La segunda Conferencia Sectorial, celebrada el 20 de diciembre de 2021, fue de carácter extraordinario y se desarrolló por medios electrónicos aprobándose la distribución de crédito para 2021 correspondiente a la actuación de Redimensionamiento de la oferta de Formación Profesional (petición adicional de ampliación de plazas) incluida en el Plan de Modernización de la Formación Profesional.
3. En la tercera Conferencia Sectorial, que se celebró el 22 de diciembre de 2021, se sometió a consulta el Proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.
4. La cuarta Conferencia Sectorial se celebró el 4 de enero, con carácter extraordinario y de forma conjunta con el Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud, durante la cual se estudiaron las previsiones ante el inicio del segundo trimestre del curso 2021-2022.

5. En la quinta reunión de la Conferencia Sectorial, que tuvo lugar el 9 de marzo de 2022, se sometió a consulta el Proyecto de Real Decreto por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada Ley.
6. En la sexta Conferencia Sectorial de 30 de marzo de 2022, se dieron a conocer las actuaciones que se estaban llevando a cabo en relación con la escolarización del alumnado proveniente de Ucrania. Asimismo, el Ministerio presentó el documento «24 Propuestas para la mejora de la profesión docente». Por último, mediante acuerdo unánime con todas las Comunidades Autónomas, se aprobó la actualización del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente.
7. La séptima reunión de la Conferencia Sectorial tuvo lugar el 23 de junio de 2022, en la que se suscribió el Acuerdo sobre la Certificación, Acreditación y Reconocimiento de la Competencia Digital Docente, al tiempo que se aprobaron para 2022 los criterios de distribución y el reparto del crédito resultante de determinados Programas de Cooperación Territorial.
8. En la octava reunión de la Conferencia de Educación de 20 de julio de 2022 se sometió a consulta el Proyecto de Real Decreto por el que se regula la integración del profesorado del cuerpo a extinguir de Profesores Técnicos de Formación Profesional en el cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, y se modifican diversos reales decretos relativos al profesorado de enseñanzas no universitarias.
9. Por último, el 27 de julio se celebró una reunión informal de la Conferencia de Educación en la que el Ministerio dio a conocer el documento base con las líneas generales de la nueva prueba de acceso a la Universidad.

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 describen.

Programa de orientación y refuerzo para el avance y apoyo en la educación

Este Programa tiene por objeto el establecimiento de mecanismos de cooperación necesarios, entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las Comunidades Autónomas, con el fin de alcanzar los objetivos de los indicadores fijados por el marco estratégico ET 2020 y el nuevo marco Espacio Europeo de Educación (EEE) y más allá (2021-2030). El eje fundamental es la reducción y prevención del fracaso escolar y del abandono escolar temprano mediante el apoyo a centros educativos de entornos socioeconómicos vulnerables, intervenciones específicas dirigidas a colectivos que en numerosas ocasiones están en situación especialmente vulnerable (tales como el alumnado inmigrante, de etnia gitana o con necesidades educativas especiales), la implicación de la comunidad educativa en el proceso educativo, así como el fortalecimiento formativo del profesorado para capacitarles en la respuesta educativa a la diversidad de necesidades educativas.

Los destinatarios eran el alumnado y docentes de 5.º y 6.º de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria de centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos, pero a consecuencia de la situación de pandemia provocada por la COVID-19 se estableció la necesidad de extender el programa a todos los cursos de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

A
B
C
D
E
F

Las medidas dirigidas al profesorado consistían en la actualización de su formación centrada en programas de intervención para reducir el fracaso y el abandono escolar, a través de cursos y seminarios de formación sobre metodologías cooperativas, flexibles, que faciliten la inclusión y la mejora de resultados, específica para el profesorado y orientadores responsables de la atención del alumnado en riesgo de fracaso y abandono.

Asimismo, se podían realizar por parte de las Comunidades Autónomas convocatorias para la realización de proyectos innovadores en los centros educativos, elaborados por los equipos docentes, apoyados si fuera necesario por otros equipos profesionales, con la finalidad de mejorar los resultados educativos de acuerdo a las capacidades del alumnado para prevenir el abandono. El desarrollo de actos o jornadas de difusión, por parte de las administraciones competentes, de los proyectos más exitosos, buscando un efecto multiplicador, forma también parte de las actuaciones previstas en el Programa.

En cuanto a las medidas dirigidas al alumnado, se realizan a través de:

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

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

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

Como consecuencia de la situación derivada de la COVID-19 se amplió, de forma extraordinaria, el plazo de ejecución de las actuaciones del Programa hasta el 31 de diciembre de 2021, mediante Resolución de 22 de mayo de 2020⁹², de la Secretaría de Estado de Educación. Así, la distribución del crédito (81.367.107,00 euros) aportado por el Ministerio de Educación para la financiación de este Programa se realizó teniendo en cuenta los criterios aprobados en la Conferencia Sectorial del 21 de octubre de 2019⁹³. Esta distribución queda reflejada en la **tabla B1.2**.

92. < BOE-A-2020-5341 >

93. < BOE-A-2019-18655 >

Tabla B1.2
Distribución del crédito aportado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional para la financiación del programa de orientación y refuerzo para el avance y apoyo en la educación por Comunidades Autónomas

Unidades: euros	
	Crédito
Andalucía	5.345.935
Aragón	1.750.588
Asturias, Principado de	3.099.048
Baleares, Illes	2.002.454
Canarias	1.963.638
Cantabria	1.471.583
Castilla y León	2.152.493
Castilla-La Mancha	10.725.025
Cataluña	4.516.098
Comunitat Valenciana	6.879.472
Extremadura	3.672.549
Galicia	11.872.725
Madrid, Comunidad de	7.536.706
Murcia, Región de	11.154.725
Navarra, Comunidad Foral de	4.065.914
Rioja, La	3.158.154
Total	81.367.107

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

Programa para la financiación de libros de texto y materiales didácticos

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

El total de las ayudas para la financiación de libros de texto y materiales didácticos ascendió a 50.000.000 euros (48.559.610,00 para distribuir entre las Comunidades Autónomas y 1.440.390,00 para las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla) (Resolución de 10 de septiembre de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación⁹⁴) y su distribución por Comunidades Autónomas se realizó teniendo en cuenta lo aprobado en la Conferencia Sectorial de 21 de septiembre de 2021. 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 2019, elaborada por el Instituto Nacional de Estadística, y el número de alumnas y alumnos matriculados en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, en cada Comunidad Autónoma, según los datos consolidados del curso 2018-2019 publicados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional (ver **tabla B1.3**).

El crédito se destina a la adquisición hasta el 31 de diciembre de 2022 de libros de texto y materiales didácticos de los cursos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. 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.

94. <BOE-A-2021-15396 >

Tabla B1.3

Distribución de las ayudas del programa para la financiación de libros de texto y materiales didácticos por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2021

Comunidad Autónoma	Cuantía (euros)
Andalucía	14.857.492
Aragón	1.134.868
Asturias, Principado de	833.521
Baleares, Illes	695.271
Canarias	2.927.031
Cantabria	473.856
Castilla y León	1.316.263
Castilla-La Mancha	2.810.957
Cataluña ¹	5.564.626
Comunitat Valenciana	6.149.644
Extremadura ¹	1.646.156
Galicia	2.252.445
Madrid, Comunidad de	5.242.358
Murcia, Región de	2.458.689
Rioja, La	196.433
Ceuta y Melilla	1.440.390
Total	50.000.000

1. A la Comunidad Autónoma de Cataluña le es descontado, de la cantidad asignada (5.564.626,00 euros), el remanente de fondos no comprometidos al finalizar el ejercicio 2020 (11.607,00 euros), y a la Comunidad Autónoma de Extremadura le es descontado, de la cantidad asignada (1.646.156,00 euros), el remanente al finalizar el ejercicio 2020 (40,00 euros), manteniendo estos el destino específico para el que fueron transferidos (art. 86.2 regla sexta de la Ley 47/2003) por lo que la cantidad a transferir respectivamente es de 5.553.019,00 euros para Cataluña y 1.646.116,00 euros para Extremadura.

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

Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo PROA+ (2021-2023)⁹⁵

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.

95. < <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/proa/proa-21-23.html> >

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.

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 en 2021 de un crédito de 80.000.000,00 euros (del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia) y de un crédito adicional de 40.000.000,00 euros (del Presupuesto General del Estado). La distribución del crédito por Comunidades y Ciudades Autónomas queda reflejada en la **tabla B1.4**.



Tabla B1.4
Distribución de los fondos del programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo PROA+ (2021-2023)
por Comunidades y Ciudades Autónomas

Unidades: euros

	Cuantía
Andalucía	24.358.298,00
Aragón	4.020.123,00
Asturias, Principado de	2.927.166,00
Balears, Illes	3.980.285,00
Canarias	5.999.595,00
Cantabria	2.568.253,00
Castilla y León	5.850.374,00
Castilla-La Mancha	7.055.528,00
Cataluña	14.922.069,00
Comunitat Valenciana	11.553.904,00
Extremadura	4.349.772,00
Galicia	6.579.935,00
Madrid, Comunidad de	11.100.904,00
Murcia, Región de	5.846.903,00
Navarra, Com. Foral de	1.795.117,00
País Vasco	3.120.661,00
Rioja, La	2.155.253,00
Ceuta y Melilla	1.815.860,00
Total	120.000.000,00

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

El Ministerio de Educación y Formación Profesional aporta los fondos en función del nivel de estudios de la población de 25 a 64 años, de la tasa de idoneidad (complementario) a los 15 años y de la dispersión de la población e insularidad, y estarán ponderados según el número de estudiantes de educación Infantil, Educación Básica y Bachillerato de cada Comunidad Autónoma.

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.

Unidades de Acompañamiento y Orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable UAO (2021-2022)

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.

Este programa dispuso, en 2021, de un crédito de 30.000.000,00 de euros. Los criterios de reparto de los 29.616.800,00 euros correspondientes a las Comunidades Autónomas y la distribución territorial se aprobó mediante Acuerdo de Conferencia Sectorial de Educación de 21 de julio de 2021 (Resolución de 10 de septiembre de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación⁹⁶). En 2022 el crédito fue de 39.000.000,00 euros y la distribución de los 38.521.000,00 de las Comunidades Autónomas se realizó según el Acuerdo de Conferencia Sectorial de Educación de 22 de junio de 2022 (Resolución de 21 de julio de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación⁹⁷).

El Ministerio de Educación y Formación Profesional aporta los fondos en función del 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, y estarán 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 B1.5**.

Las actuaciones que se van a realizar son:

- 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.
- 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.

96. < BOE-A-2021-15395 >

97. < BOE-A-2022-13093 >

- 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 B1.5

Distribución de los fondos del programa Unidades de Acompañamiento y Orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable UAO (2021-2022) por Comunidades Autónomas y Ciudades Autónomas

Unidades: euros		
	Año 2021	Año 2022
Andalucía	7.315.527	9.514.918
Aragón	710.254	923.790
Asturias, Principado de	402.839	523.952
Balears, Illes	842.735	1.096.100
Canarias	1.520.578	1.977.736
Cantabria	303.772	395.100
Castilla y León	1.404.572	1.826.852
Castilla-La Mancha	1.728.251	2.247.844
Cataluña	4.854.334	6.313.775
Comunitat Valenciana	2.999.804	3.901.686
Extremadura	918.061	1.194.074
Galicia	1.531.374	1.991.776
Madrid, Comunidad de	2.358.704	3.067.841
Murcia, Región de	1.355.204	1.762.642
Navarra, Com. Foral de	371.455	483.131
País Vasco	802.157	1.043.362
Rioja, La	197.149	256.421
Ceuta y Melilla	383.200	479.000
Total	30.000.000	39.000.000

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

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

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. Dispone de un crédito de 200.960.000,00 euros. Los criterios de distribución y la distribución resultante se aprobaron en Acuerdo de Conferencia Sectorial de 25 de noviembre de 2021 (Resolución de 23 de diciembre de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación⁹⁸ (ver **tabla B1.6**).

98. < BOE-A-2021-21761 >

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.

Tabla B1.6
Distribución de los fondos del programa impulso de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2021 y 2022

Unidades: euros	
	Cuantía
Andalucía	37.068.042
Aragón	5.578.688
Asturias, Principado de	4.032.339
Baleares, Illes	7.423.456
Canarias	11.912.615
Cantabria	2.645.548
Castilla y León	11.562.589
Castilla-La Mancha	11.416.438
Cataluña	33.424.433
Comunitat Valenciana	21.000.507
Extremadura	6.296.906
Galicia	10.495.992
Madrid, Comunidad de	16.151.365
Murcia, Región de	12.095.345
Navarra, Com. Foral de	3.605.941
País Vasco	4.664.345
Rioja, La	1.415.451
Ceuta y Melilla	170.000
Total	200.960.000

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

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 posibili-

A

dad 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.

B

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.

C

D

E

F

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 2021 se destinaron 44.000,00 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 11/2020, de 30 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2021, mediante Resolución de 26 de julio de 2021, de la Secretaría General Técnica.

Las actuaciones subvencionables fueron:

1. Seminario de entidades locales sobre Educación Infantil.
2. Proyecto de actualización del a *Guía para proyectar y construir escuelas infantiles*.
3. Convocatoria del I Concurso de Buenas Prácticas Municipales en la mejora de la Convivencia escolar y lucha contra el Absentismo.
4. Proyecto de actualización de la guía *El Representante Municipal en los Consejos Escolares de Centro*.
5. Proyecto de actualización de la guía *La Concejalía de educación*.

Con fecha 30 de diciembre de 2021, y al amparo del punto undécimo del convenio específico, la Federación Española de Municipios y Provincias solicitó una ampliación del plazo de ejecución hasta el 30 de junio de 2022, demanda que fue atendida por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 Educación, 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:

Educación Infantil.

Educación Primaria.

Educación Secundaria Obligatoria.

Bachillerato.

Formación Profesional.

Enseñanzas de Idiomas.

Enseñanzas Artísticas.

Enseñanzas Deportivas.

Educación de Personas Adultas.

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 Enseñanza 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.

A
B
C
D
E
F

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.

La modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre⁹⁹ (LOMLOE), ha supuesto cambios en algunos aspectos de la ordenación anterior. La LOMLOE entró en vigor el 19 de enero de 2021. Según el calendario de implantación previsto, a la entrada en vigor de esta ley, son de aplicación, entre otros extremos, las modificaciones relacionadas con la participación y competencias del Consejo Escolar, el Claustro y la dirección, la autonomía de los centros docentes, la selección del director o directora en los centros públicos y la admisión del alumnado.

El calendario también preveía que, al inicio del curso siguiente a la entrada en vigor de la ley, –curso 2021-2022– se debían implantar: las modificaciones introducidas en la evaluación y condiciones de promoción de las diferentes etapas educativas, así como las modificaciones introducidas en las condiciones de titulación de Educación Secundaria Obligatoria, ciclos formativos de grado básico y Bachillerato, y la titulación de las enseñanzas profesionales de Música y Danza. Igualmente se debían aplicar las nuevas condiciones de acceso a las diferentes enseñanzas.

Por otra parte, las modificaciones introducidas en el currículo, la organización y objetivos de Educación Primaria se implantarán para los cursos primero, tercero y quinto en el curso escolar 2022-2023 y, para los cursos segundo, cuarto y sexto, en el curso 2023-2024.

Del mismo modo, las modificaciones introducidas en el currículo, la organización, objetivos y programas de la Educación Secundaria Obligatoria se implantarán para los cursos primero y tercero en el curso escolar 2022-2023, y para los cursos segundo y cuarto en el curso 2023-2024.

Los cambios en el currículo, la organización y objetivos de Bachillerato se implantarán para el primer curso en el curso escolar 2022-2023 y, para el segundo curso, en el curso 2023-2024. En este año académico se implantarán los cambios relativos al acceso y admisión a la Universidad.

Las modificaciones introducidas en el currículo, la organización y objetivos de los ciclos formativos de grado básico se implantarán en el curso 2022-2023 y en el segundo curso en 2023-2024.

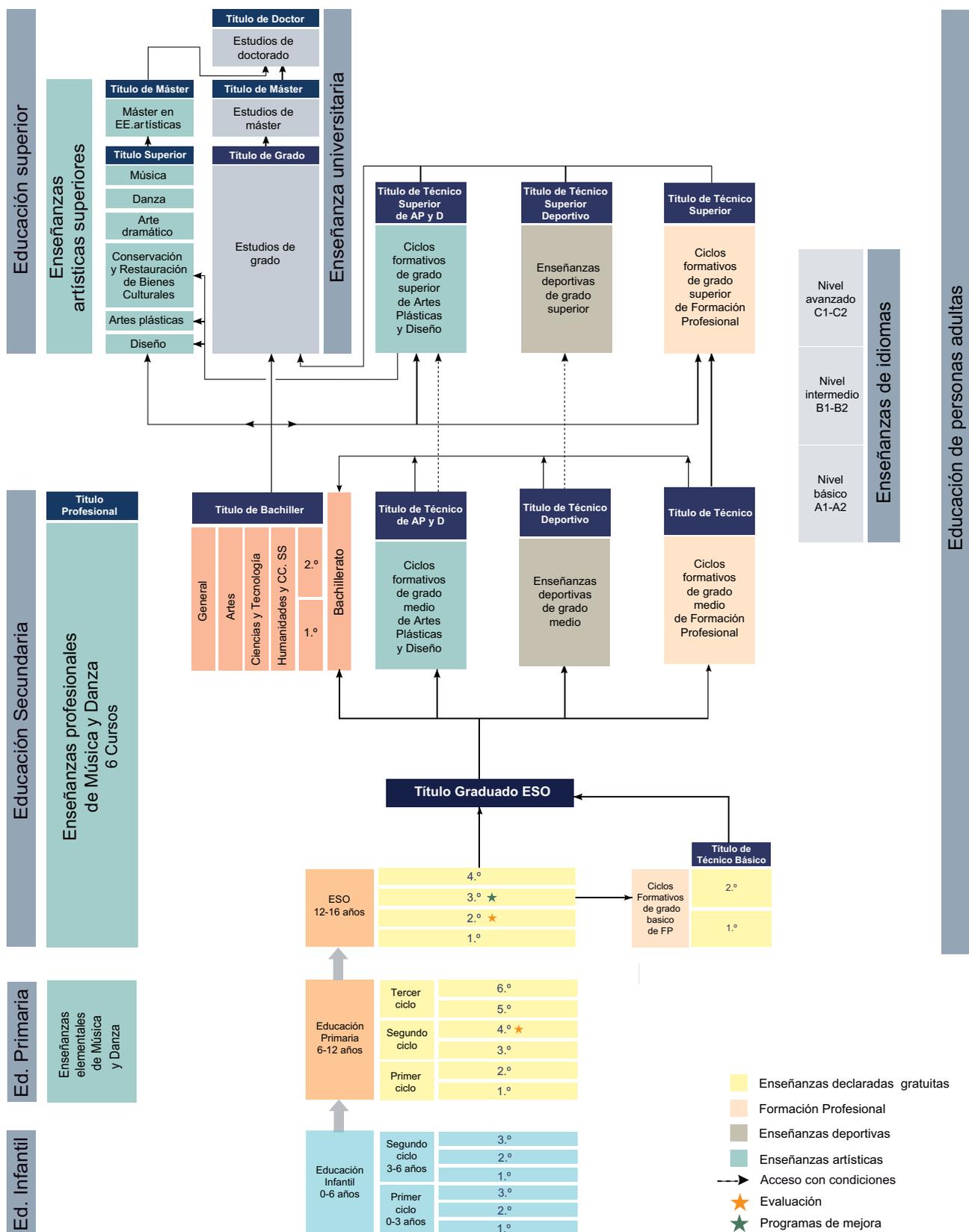
La ley introduce un nuevo artículo (artículo 5 bis) que hace referencia a la educación no formal en el marco de una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida. Indica que se dirige a personas de cualquier edad con especial interés en la infancia y la juventud, y que comprende todas aquellas actividades, 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. Asimismo, 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 diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo queda reflejado en la **figura B2.1**.

99. < 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 2021-2022: Ordenación básica del Estado

Durante el curso 2021-2022, la evolución de la situación creada por la pandemia de la COVID-19 a escala nacional e internacional permitió la vuelta a la presencialidad completa desde comienzo de curso y la supresión paulatina de las medidas excepcionales establecidas en el marco del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo¹⁰⁰, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19. De hecho, la actualización de 3 de mayo de 2022 de las Medidas de Prevención, Higiene y Promoción de la Salud frente a la COVID-19 para centros educativos en el curso 2021-2022, eliminó o flexibilizó la práctica totalidad de las medidas de salud pública específicas del ámbito educativo que motivaron la aprobación del Real Decreto Ley 31/2020, de 29 de septiembre¹⁰¹, por el que se adoptan medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria.

Para establecer el nuevo marco relacionado con la promoción, la evaluación y la titulación establecido en la LOMLOE¹⁰², se dictó el Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre¹⁰³, 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. Este real decreto establece un nuevo ordenamiento legal con el objetivo de aumentar las oportunidades educativas y formativas de toda la población, contribuir a la mejora de los resultados educativos y satisfacer la demanda de una educación de calidad para todos. En las etapas que integran la educación obligatoria y el Bachillerato, la nueva norma fundamenta la evaluación, la promoción y la titulación en la consecución de los objetivos y la adquisición de las competencias que se estimen necesarios para la formación del alumnado en cada curso o etapa. En consonancia con este marco, cobra una especial relevancia la actuación colegiada del equipo docente, a quien se otorga la responsabilidad de la decisión sobre la promoción y la titulación de su alumnado.

Al mismo tiempo, la nueva redacción de la norma favorece el establecimiento de mecanismos de apoyo y refuerzo. Por ello, dispone que la permanencia en un mismo curso en la educación básica debe ser considerada una medida excepcional que solo se podrá adoptar una vez durante la Educación Primaria y dos veces como máximo a lo largo de la enseñanza obligatoria y, que deberá ir acompañada de un plan específico y personalizado de apoyo para la adquisición de las competencias no alcanzadas.

El citado real decreto dispone también que la superación de un ciclo formativo de grado básico conducirá a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Las disposiciones generales de este real decreto establecen, por un lado, que los estándares de aprendizaje evaluables que figuran en los anexos de los reales decretos que establecen el currículo básico de cada etapa tienen carácter meramente orientativo y, por otro, que en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales los referentes de la evaluación durante la educación básica serán los incluidos en las correspondientes adaptaciones del currículo, sin que este hecho pueda impedirles la promoción al siguiente curso o etapa. Asimismo, queda establecido el derecho del alumnado a una evaluación objetiva, la participación y el derecho a la información de madres, padres o tutores legales, la evaluación de la lengua cooficial y la atención a las diferencias individuales en la evaluación.

En cuanto a las enseñanzas de régimen especial, 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, prevé, entre otros aspectos, la introducción de algunas modificaciones que afectan de forma significativa a las enseñanzas artísticas y a las enseñanzas deportivas, tales como las relacionadas con el currículo y la distribución de competencias, los requisitos de acceso a los diferentes niveles o las denominaciones y efectos de las titulaciones. Para clarificar y facilitar la aplicación efectiva de los cambios que se derivan de la implantación de la nueva ley para cada una de estas enseñanzas, se hizo necesaria la modificación de determinados preceptos actualmente recogidos en las normas de rango inferior que ordenan, estructuran y establecen los títulos de las distintas enseñanzas artísticas y deportivas mediante el Real Decreto 628/2022, de 26 de julio, por el que se modifican varios reales decretos para la aplicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica

100. < BOE-A-2020-3692 >

101. < BOE-A-2020-11417 >

102. Los Reales Decretos de enseñanzas mínimas aprobados en el desarrollo la Ley Orgánica 3/2020, derogan la normativa reglamentaria curricular básica precedente, manteniendo de manera transitoria su aplicabilidad hasta la entrada en vigor de la nueva normativa.

103. < BOE-A-2021-18812 >

2/2006, de 3 de mayo, de Educación, a las enseñanzas artísticas y las enseñanzas deportivas, y la adecuación de determinados aspectos de la ordenación general de dichas enseñanzas.

También se debe citar por ser de aplicación a partir del curso que se analiza:

- La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio¹⁰⁴, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, que incluye diversos aspectos, que se relacionan con la no violencia y la resolución pacífica de conflictos, planes de convivencia en los centros educativos o la implicación en la educación superior de la erradicación de la violencia sobre la infancia y la adolescencia. En la citada ley se prevé que a los seis meses de su publicación entre en vigor lo previsto en los artículos 18 y 35, que se refieren a los deberes de información de los centros educativos referente a los procedimientos de comunicación de situaciones de violencia regulados por las administraciones públicas y aplicados en el centro o establecimiento, así como a los deberes de las personas responsables en este ámbito y a la existencia de un coordinador o coordinadora de bienestar y protección en todos los centros educativos donde cursen estudios personas menores de edad.
- La Ley 7/2021, de 20 de mayo¹⁰⁵, de cambio climático y transición energética, cuyo artículo 35 se centra en la educación y capacitación frente al cambio climático.
- El Real Decreto Ley 31/2020, de 29 de septiembre, por el que se adoptan medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria.

Seguidamente se incluye una aproximación a las novedades normativas y que han afectado a las distintas enseñanzas que conforman el sistema educativo durante el curso 2021-2022.

Educación Infantil

En el curso 2021-2022 se aplicó sin modificaciones el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre¹⁰⁶, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, a partir del cual las distintas administraciones educativas han desarrollado sus respectivos currículos.

En el ámbito temporal del curso analizado, fue aprobado el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero¹⁰⁷, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, 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 en el curso 2022-2023.

Educación Primaria

La ordenación de las enseñanzas de Educación Primaria a lo largo del curso que se analiza no sufrió modificaciones, manteniéndose la regulación curricular básica aprobada por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero¹⁰⁸, excepto los artículos 11 y 12, que fueron derogados por el Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre¹⁰⁹.

Además de los aspectos establecidos en las disposiciones generales de dicho real decreto que afectan a esta etapa, el capítulo II regula, específicamente, la evaluación y la promoción en Educación Primaria derivada de la LOMCE. La evaluación del alumnado se define como continua y global, y deberá tener en cuenta su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje. El profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente. Asimismo, con independencia del seguimiento realizado a lo largo del curso, el equipo docente llevará a cabo la evaluación del alumnado de forma colegiada en una única sesión que tendrá lugar al finalizar el curso escolar.

En cuanto a la promoción, el equipo docente adoptará las decisiones correspondientes de manera colegiada, tomando especialmente en consideración la información y el criterio del tutor o la tutora. En cualquier caso, las decisiones sobre la promoción se adoptarán al finalizar los cursos segundo, cuarto y sexto, siendo esta automática en el resto de cursos de la etapa. Si en algún caso, y tras haber aplicado las medidas ordinarias suficientes, adecuadas y personalizadas, el equipo docente considera que la permanencia un año más en

104. < BOE-A-2021-9347 >

105. < BOE-A-2021-8447, artículo 35 >

106. < BOE-A-2007-185 >

107. < BOE-A-2022-1654 >

108. < BOE-A-2014-2222 >

109. < BOE-A-2021-18812 >

A
B
C
D
E
F

el mismo curso es la medida más adecuada para favorecer su desarrollo, deberá organizar 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 carácter excepcional. En todo caso, el alumnado recibirá los apoyos necesarios para recuperar los aprendizajes que no hubiera alcanzado el curso anterior.

En el ámbito temporal del curso analizado, se aprobó el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo¹¹⁰, 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

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre¹¹¹, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, siguió siendo de aplicación a lo largo del curso que se analiza, a excepción de los artículos 20, 21, 22 y 23, que fueron derogados por el Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre.

Conviene señalar que, además de los aspectos establecidos en las disposiciones generales de dicho real decreto que afectan a esta etapa, en el artículo 3 se especifica que las adaptaciones curriculares que se hayan podido hacer al alumnado con necesidades educativas especiales tampoco pueden impedir la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

De manera específica, la evaluación, la promoción y la titulación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se regula en el capítulo III. Se establece que la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado será continua, formativa e integradora y que, en el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno o una alumna no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades, con especial seguimiento a la situación del alumnado con necesidades educativas especiales y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de las competencias imprescindibles para continuar el proceso educativo, con los apoyos que cada uno precise. Los referentes últimos en la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, desde todas y cada una de las materias o ámbitos, serán la consecución de los objetivos y el desarrollo de las competencias correspondientes a la etapa.

El carácter integrador de la evaluación no impedirá que el profesorado realice de manera diferenciada la evaluación de cada materia o ámbito teniendo en cuenta sus criterios de evaluación. Promocionarán quienes hayan superado las materias o ámbitos cursados o tengan evaluación negativa en una o dos materias. Además, se añade que quienes promocionen sin haber superado todas las materias o ámbitos seguirán los planes de refuerzo que establezca el equipo docente, que revisará periódicamente la aplicación personalizada de estos en diferentes momentos del curso académico y, en todo caso, al finalizar este. Al igual que en la etapa anterior, 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 la alumna. En todo caso, el alumno o la alumna podrá permanecer en el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo a lo largo de la enseñanza obligatoria. Asimismo, de forma excepcional se podrá permanecer un año más en el cuarto curso, aunque se haya agotado el máximo de permanencia, siempre que el equipo docente considere que esta medida favorece la adquisición de las competencias establecidas para la etapa. En este caso se podrá prolongar un año el límite de edad al que se refiere el artículo 4.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

El profesorado deberá evaluar tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente. Asimismo, en coherencia con el carácter continuo e integrador de la evaluación en la etapa, y con independencia del seguimiento realizado a lo largo del curso, el equipo docente llevará a cabo la evaluación del alumnado de forma colegiada en una única sesión que tendrá lugar al finalizar el curso escolar; desaparece, por tanto, la convocatoria extraordinaria.

En el caso de la promoción, se establece que las decisiones sobre la promoción de un curso a otro serán adoptadas de forma colegiada por el equipo docente, atendiendo a la consecución de los objetivos, al grado

110. < BOE-A-2022-3296 >

111. < BOE-A-2015-37 >

de adquisición de las competencias establecidas y a la valoración de las medidas que favorezcan el progreso del alumno o la alumna. La promoción del alumnado estará sujeta a la consideración, por parte del equipo docente, de que la naturaleza de las materias no superadas permita seguir con éxito el curso siguiente y se estime que existen expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará la evolución académica del alumno o alumna.

En cuanto al título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, el Real Decreto 984/2021 establece que los equipos docentes, de forma colegiada, adoptarán las decisiones relativas a su obtención cuando consideren que el alumno o alumna ha adquirido las competencias establecidas y alcanzado los objetivos de la etapa. El título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria será único y se expedirá sin calificación.

En el ámbito temporal del curso analizado, se aprobó el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria¹¹², 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.

Bachillerato

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, siguió siendo de aplicación a lo largo del curso que se analiza, con la excepción de los artículos 30, 31, 32, 33 y 34, que fueron derogados por el Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre.

Además de los aspectos establecidos en las disposiciones generales de dicho real decreto que afectan a esta etapa, el capítulo IV regula específicamente que la evaluación en Bachillerato será continua y diferenciada por materias, y estará vinculada al logro de los objetivos y del grado de adquisición adecuado de las competencias correspondientes. Se plantea la posibilidad de realizar una prueba extraordinaria de las materias no superadas, en las fechas que determinen las Administraciones educativas. Asimismo, el profesorado deberá evaluar tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

La promoción de primero a segundo se llevará a cabo cuando el alumno o alumna haya superado las materias cursadas o tenga evaluación negativa en dos materias como máximo. En todo caso, este alumnado deberá matricularse en segundo curso de las materias pendientes de primero, y los centros educativos deberán organizar las consiguientes actividades de recuperación y la evaluación de las materias pendientes, en el marco organizativo que establezcan las Administraciones educativas. La superación de las materias de segundo curso que estén sujetas a continuidad estará condicionada a la superación de las correspondientes materias de primer curso. No obstante, el alumnado podrá matricularse de la materia de segundo curso sin haber cursado la correspondiente materia de primer curso siempre que el profesorado que la imparta considere que el alumno o alumna reúne las condiciones necesarias para poder seguir con aprovechamiento la materia de segundo. En caso contrario, deberá cursar la materia de primer curso, que tendrá la consideración de materia pendiente, si bien no será computable a efectos de modificar las condiciones en las que ha promocionado a segundo. Además, se mantiene la posibilidad de que los alumnos y las alumnas que, al término del segundo curso, tuvieron evaluación negativa en algunas materias se matriculen de ellas sin necesidad de cursar de nuevo las materias superadas, si así lo considerasen oportuno.

Con carácter general, el real decreto citado establece que, para obtener el título de Bachiller, será necesaria la evaluación positiva en todas las materias de los dos cursos de Bachillerato. Sin embargo, de manera excepcional, el equipo docente podrá decidir la obtención del título de Bachiller por un alumno o alumna que haya superado todas las materias salvo una, siempre que se cumplan las siguientes condiciones: que haya alcanzado los objetivos y competencias vinculados a ese título; que no se haya producido una inasistencia continuada y no justificada en la materia; se haya presentado a las pruebas y realizado las actividades necesarias para su evaluación, incluidas las de la convocatoria extraordinaria, y que la media aritmética de las calificaciones obtenidas en todas las materias de la etapa sea igual o superior a cinco.

En el título de Bachiller debe constar la modalidad y la nota media de la etapa. En el caso del alumnado que obtenga el título con una materia pendiente de superación, a efectos del cálculo de la calificación final de la etapa, se considera también la nota numérica obtenida en la materia no superada.

112. < BOE-A-2022-4975 >

A
B
C
D
E
F

También se establecen las condiciones en las que se podrá obtener el título desde otras enseñanzas:

- Quien disponga del título de Técnico o Técnica en Formación Profesional o en Artes Plásticas y Diseño podrá obtener el título de Bachiller por la superación de las materias generales del bloque de asignaturas troncales de 1.º y 2.º comunes a todas las modalidades y, además, la materia general de dicho bloque vinculada a la modalidad cursada (Ciencias: Matemáticas I y II; Humanidades y Ciencias Sociales: Latín I y II, o Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I y II; y Artes: Fundamentos del Arte I y II.)
- Quien haya superado las Enseñanzas Profesionales de Música o de Danza, podrá obtener el título de Bachiller en la modalidad de Artes superando las materias correspondientes.

Por otra parte, la LOMLOE introdujo un renovado ordenamiento legal que afecta a la evaluación del Bachillerato para el acceso a la Universidad, que se elimina con carácter definitivo. No obstante, dado que los cambios previstos serán de aplicación en el curso escolar en el que se implante el nuevo currículo de segundo curso de Bachillerato (curso 2023-2024), en este curso 2021-2022 seguirá siendo de aplicación lo recogido en la disposición transitoria segunda de la propia ley orgánica, relativa al acceso a la Universidad, que prevé la continuidad del procedimiento previsto en la ordenación anterior. En consecuencia, se publicó la Orden PCM/58/2022¹¹³, de 2 de febrero, 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, 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 recogen 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.

También 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 abril de 2022, de la Subsecretaría, por la que se publica la Resolución de 5 de abril de 2022¹¹⁴, conjunta de la Secretaría de Estado de Educación y la Secretaría General de Universidades.

En el ámbito temporal del curso analizado, se aprobó el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato¹¹⁵, a partir del cual las administraciones educativas que serán de aplicación en su área geográfica de competencia y que deberán implantarse para el primer curso de la etapa en el curso 2022-2023.

Formación Profesional

En el ámbito temporal del curso 2021-2022 continuó el proceso de actualización y creación de las cualificaciones profesionales que posteriormente se integran en los diversos ciclos formativos. Asimismo, durante el curso, prosiguió la creación de diversos ciclos de grado medio, superior y de cursos de especialización de la formación profesional del sistema educativo. Junto con los anteriores, a continuación se recogen las cualificaciones profesionales aprobadas y actualizadas:

- Real Decreto 151/2022, de 22 de febrero, por el que se actualizan determinadas cualificaciones profesionales de las familias profesionales Hostelería y Turismo, Marítimo-Pesquera, Seguridad y Medio Ambiente, y Servicios Socioculturales y a la Comunidad, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales¹¹⁶.
- Real Decreto 150/2022, de 22 de febrero, por el que se actualizan determinadas cualificaciones profesionales de las familias profesionales Imagen Personal, Industrias Alimentarias, Industrias Extractivas, Informática y Comunicaciones, e Instalación y Mantenimiento, y se modifican parcialmente determinadas cualificaciones profesionales de las familias profesionales Hostelería y Turismo, Imagen Personal, Industrias Extractivas e Informática y Comunicaciones, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Ministerio de Educación y Formación Profesional¹¹⁷.

113. <BOE-A-2022-1778 >

114. <BOE-A-2022-6119 >

115. <BOE-A-2022-5521 >

116. <BOE-A-2022-4205 >

117. <BOE-A-2022-4204 >

- Real Decreto 149/2022, de 22 de febrero, por el que se actualizan determinadas cualificaciones profesionales de las familias profesionales Actividades Físicas y Deportivas, Agraria, Energía y Agua, y Hostelería y Turismo, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales¹¹⁸.
- Real Decreto 148/2022, de 22 de febrero, por el que se establecen, actualizan y suprimen determinadas cualificaciones profesionales de las familias profesionales Agraria, Artes Gráficas, Hostelería y Turismo, Industrias Alimentarias y Química, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales¹¹⁹.
- Real Decreto 44/2022, de 18 de enero, por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales de las familias profesionales Textil, Confección y Piel y Transporte y Mantenimiento de Vehículos, que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales¹²⁰.
- Real Decreto 43/2022, de 18 de enero, por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales de las familias profesionales Actividades Físicas y Deportivas, Agraria, Artes Gráficas, Comercio y Marketing y Edificación y Obra Civil, que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales¹²¹.
- Orden EFP/1209/2021, de 2 de noviembre, por la que se actualizan, de acuerdo con el Real Decreto 817/2014, de 26 de septiembre, determinadas cualificaciones profesionales de las familias profesionales Actividades físicas y deportivas, Agraria, Artes y Artesanías, Servicios socioculturales y a la comunidad, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecidas por determinados reales decretos¹²².
- Orden EFP/1208/2021, de 2 de noviembre, por la que se actualizan, de acuerdo con el Real Decreto 817/2014, de 26 de septiembre, determinadas cualificaciones profesionales de las familias profesionales Agraria, Artes y Artesanías, Electricidad y Electrónica, Hostelería y Turismo, Informática y Comunicaciones, y Textil, Confección y Piel, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecidas por determinados reales decretos¹²³.
- Orden EFP/1207/2021, de 2 de noviembre, por la que se actualizan, de acuerdo con el Real Decreto 817/2014, de 26 de septiembre, determinadas cualificaciones profesionales de las familias profesionales Actividades físicas y deportivas, Agraria y Artes y Artesanías, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecidas por determinados reales decretos¹²⁴.
- Real Decreto 748/2022, de 13 de septiembre, 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 profesionalidad¹²⁵.
- Real Decreto 206/2022, de 22 de marzo, por el que se establece el Curso de Especialización en Instalación y mantenimiento de sistemas conectados a internet (IoT) y se fijan los aspectos básicos del currículo, y se modifica el Real Decreto 280/2021, de 20 de abril, por el que se establece el Curso de Especialización en Fabricación aditiva y se fijan los aspectos básicos del currículo, en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia¹²⁶.
- Real Decreto 393/2022, de 24 de mayo, por el que se establece el Curso de especialización de Formación Profesional de Grado Superior en Aeronaves pilotadas de forma remota-Drones y se fijan los aspectos básicos del currículo, y se modifican el Real Decreto 1445/2018, de 14 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en mantenimiento aeromecánico de aviones con motor de turbina y se fijan los aspectos básicos del currículo, y el Real Decreto 1085/2020, de 9 de diciembre, por el que se establecen convalidaciones de módulos profesionales de los títulos de Formación Profesional del sistema educativo español y las medidas para su aplicación, y se modifica el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo¹²⁷.

Por otra parte, en el ámbito temporal del curso analizado se procedió a la creación de los siguientes Centros de Referencia Nacional, incorporadas al ordenamiento jurídico español la directiva que se indica sobre reco-

118. <BOE-A-2022-4203 >

119. <BOE-A-2022-4202 >

120. <BOE-A-2022-1455 >

121. <BOE-A-2022-1454 >

122. <BOE-A-2021-18188 >

123. <BOE-A-2021-18187 >

124. <BOE-A-2021-18186 >

125. <BOE-A-2022-15759 >

126. <BOE-A-2022-5596 >

127. <BOE-A-2022-9846 >

A
B
C
D
E
F

nocimiento de cualificaciones profesionales y aprobadas las cualificaciones profesionales que se indican a continuación:

- Real Decreto 158/2022, de 1 de marzo, por el que se califica como Centro de Referencia Nacional al Centro Nacional de Formación Profesional para el empleo de Construcciones Metálicas de Oviedo, en las áreas profesionales de Construcciones metálicas y Fundición de la familia profesional de Fabricación Mecánica, en el ámbito de la formación profesional¹²⁸.
- Real Decreto 127/2022, de 15 de febrero, por el que se crea como Centro de Referencia Nacional el Centro Andaluz de Formación Integral de las Industrias del Ocio de Mijas, en diferentes áreas profesionales de la familia profesional de Hostelería y Turismo, en el ámbito de la formación profesional¹²⁹.

Por lo que respecta a la modificación de la LOE por parte de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, en los aspectos referidos a la Formación Profesional, hay que indicar que la nueva Ley modificó y clarificó determinados aspectos de la regulación de la Formación Profesional. Sin embargo, la modificación normativa de mayor entidad de la Formación Profesional fue sometida con la aprobación de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, publicada el 1 de abril de 2022 y que se analiza en el siguiente punto.

Teniendo en cuenta lo indicado anteriormente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) sistematizó y clarificó determinados aspectos de la formación profesional del sistema educativo. En primer término, se debe aludir a la regulación en virtud de la cual las administraciones educativas pueden exceptuar los cursos de especialización de las enseñanzas de Formación Profesional de los porcentajes horarios regulados con carácter general para las enseñanzas básicas, pudiendo establecer su oferta con una duración a partir del número de horas previsto en el currículo básico de cada uno de ellos.

La Ley determinó también que aquellos aspectos del currículo, regulados por normativa básica, de los títulos de la formación profesional que requiriesen revisión y actualización pueden ser modificados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, con informe del Consejo General de la Formación Profesional y del Consejo Escolar del Estado, manteniendo en todo caso el carácter básico del currículo resultante de dicha actualización.

Por otra parte, la superación de la totalidad de los ámbitos de los ciclos de la formación profesional básica conducirá a la obtención del título de Técnico Básico y también del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

En relación con el profesorado de Formación Profesional, reviste una especial importancia la declaración del Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional como Cuerpo a extinguir, que realiza la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre¹³⁰. Se integra en el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria al profesorado del cuerpo a extinguir de profesores técnicos de formación profesional que a la entrada en vigor de la ley reúna los requisitos necesarios de titulación y así lo soliciten.

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional

En el ámbito temporal del curso que se analiza en este INFORME fue aprobada y publicada la mencionada Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo (BOE de 1 de abril de 2022)¹³¹, la cual entró en vigor el 21 de abril del citado año. Como se afirma en la exposición de motivos de la Ley, el incesante cambio tecnológico y económico que atraviesan nuestras sociedades exige una adecuada cualificación y flexibilidad de su factor humano para poder adaptarse a tales circunstancias.

Las vacantes en el mercado de trabajo son especialmente elevadas en niveles intermedios de cualificación, relacionados con la formación profesional y, de forma más intensa, en aquellas actividades directamente relacionadas con la modernización del sistema económico exigida por el cambio tecnológico y digital de la economía y los nuevos sectores emergentes en la conocida como economía verde y azul. Se hace preciso en la estructura formativa española elevar con rapidez el número de personas con formación intermedia que responda a las necesidades del sistema productivo y del empleo e introducir un instrumento ágil y eficaz que facilite la cualificación y recualificación permanente de las personas, y el ajuste entre oferta y demanda de trabajo.

128. <BOE-A-2022-4297 >

129. <BOE-A-2022-3295 >

130. <BOE-A-2020-17264, disposición adicional undécima >

131. <BOE-A-2022-5139 >

Se establece un modelo de formación profesional, de reconocimiento y acreditación de competencias y de orientación profesional basado en itinerarios formativos que faciliten la progresión en la formación. Está estructurado en cinco grados ascendentes –A, B, C, D y E– descriptivos de las ofertas formativas organizadas en unidades diseñadas según el Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales.

La Ley crea, por modificación del actual Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, un Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales, alineando la denominación con el significado que tiene en los países de la Unión Europea y evitando, de ese modo, los errores interpretativos que el término «cualificación» ha venido arrastrando a lo largo del tiempo. Además, la flexibilización de la formación hasta las «microformaciones» requiere contar con referentes menores, como son los estándares de competencia (equivalentes a las unidades de competencia contenidas en las hasta ahora cualificaciones profesionales). Los estándares de competencia se organizarán por familias profesionales y por niveles en función de la complejidad de las tareas que se describen en cada caso.

La Ley establece, asimismo, el Catálogo Modular de Formación Profesional, para dotar de agilidad los cambios y adaptaciones permanentes que requiere una formación actualizada. También se establece un Catálogo Nacional de Ofertas de Formación Profesional que incluye, por vez primera, todas aquellas que pueden cursarse en el marco de la formación profesional, desde las más amplias a las más reducidas o microformaciones.

Se definen los elementos básicos del currículo de formación profesional. Se crea el nuevo Registro Estatal de Formación Profesional que haga posible a toda la ciudadanía acceder al mismo y obtener una Vida Formativa Profesional actualizada.

Se establece un sistema novedoso de grados de formación profesional (A, B, C, D y E), atendiendo a su amplitud y duración, en un continuo desde las microformaciones (grado A) hasta los títulos y cursos de especialización (grados D y E), basado en la progresión formativa, y en la obtención de una acreditación, certificación y titulación en cada caso. Se establece la base de la relación entre formación profesional de grado superior y universidad, ambas constitutivas de la educación superior del sistema. También queda regulado que la titulación que otorga el Curso de Especialización de Formación Profesional en grado medio es la de Especialista y en grado superior la de Máster de Formación Profesional.

La Ley declara el carácter dual de la formación profesional de los grados C, D y, en su caso, E. Todas las personas tituladas de formación profesional habrán pasado por una empresa y realizado parte de su formación en ella. Asimismo, se establece la duración mínima de la formación en la empresa en el 25 % de la duración total de la formación.

La nueva regulación de la Ley establece los dos regímenes de la oferta de formación profesional, ambos con carácter dual, atendiendo a la duración, el porcentaje de currículo que se ejercita y aprende en la empresa y el estatus de la persona en formación. Por un lado, la Formación Profesional General y, por otro, la Formación Profesional Intensiva, con una relación contractual en este último tipo para el tiempo de formación en la empresa.

En lo que afecta a los centros, las dos redes de centros de formación profesional independientes hasta ahora (del sistema educativo y centros y entidades autorizadas para formación profesional para el empleo) pasan a convertirse en complementarias. Con ello tienen cabida espacios físicos y organizativos no tomados en consideración hasta este momento, sin menoscabo de las condiciones de calidad que son exigibles a toda la formación profesional. Especial importancia adquiere la vinculación de las empresas a las actividades de formación. Se regula su régimen de funcionamiento y los mecanismos de colaboración.

La Administración General del Estado, en colaboración con las Administraciones competentes, promoverá la creación de centros referentes en los ámbitos de innovación e investigación aplicada y de emprendimiento activo en cada sector productivo. Dichos centros constituyen la «Red estatal de centros de excelencia de formación profesional»^{132, 133} y serán los motores del resto de centros de su especialidad que promoverán una innovación permanente.

En lo que afecta al profesorado de formación profesional, se contempla el profesorado del sistema educativo, junto a otros aspectos correspondientes al profesorado y formadores que prestan servicios en centros o entidades no pertenecientes al sistema educativo.

132. < BOE-A-2022-12621 >

133. < <https://www.todofp.es/sobre-fp/informacion-general/centros-de-excelencia-en-fp.html> >

A En el ámbito educativo se crea el nuevo cuerpo de Profesores Especialistas en sectores singulares de formación profesional.

B Se recogen en la ley y se actualizan los preceptos relativos a la acreditación de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral u otras vías no formales o informales.

C En relación con el Consejo Escolar del Estado, la Disposición adicional tercera de la Ley Orgánica 3/2022 regula que quedan excluidas del trámite preceptivo de informe del Consejo, establecido en el artículo 32 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, «[...] las normas y reglamentos de ordenación del Sistema de Formación Profesional que no conduzcan directamente a la obtención de titulaciones del sistema educativo». Por tanto, el Consejo Escolar del Estado únicamente deberá ser consultado preceptivamente en materia de formación profesional del sistema educativo en los supuestos referidos a los títulos de grado medio y de grado superior, títulos de Especialista de grado medio y títulos de Máster de grado superior (curso de especialización de formación profesional de grado medio y de grado superior respectivamente).

D En otro aspecto, el Real Decreto 62/2022, de 25 de enero¹³⁴, flexibilizó los requisitos exigibles para impartir ofertas de formación profesional conducentes a la obtención de certificados de profesionalidad, así como de la oferta de formación profesional en centros del sistema educativo y de formación profesional para el empleo.

E El Real Decreto 272/2022, de 12 de abril, estableció el Marco Español de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (MECU)¹³⁵. Este marco abarca las cualificaciones de la enseñanza obligatoria hasta el nivel superior de la formación profesional de las enseñanzas artísticas, de las enseñanzas deportivas y de la enseñanza universitaria y viene a completar el marco general de cualificaciones español, que ya contaba con la parte correspondiente a la educación superior, incorporando ofertas formativas aún no desarrolladas en el momento de publicación del Real Decreto 1017/2011, de 15 de julio, que aprobó el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). Este real decreto crea formalmente el marco español, incluye lo previsto en el citado Real Decreto 2017/2011, de 15 de julio, y completa parcialmente su estructura.

F Para concluir, en relación con el procedimiento de reconocimiento de cualificaciones profesionales, se debe aludir a la aprobación del Real Decreto 1129/2021, de 21 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 581/2017, de 9 de junio, por el que se incorpora al ordenamiento jurídico español la Directiva 2013/55/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de noviembre de 2013, por la que se modifica la Directiva 2005/36/CE relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales y el Reglamento (UE) n.º 1024/2012 relativo a la cooperación administrativa a través del Sistema de Información del Mercado Interior (Reglamento IMI)¹³⁶.

Educación de Personas Adultas

En lo que afecta a la normativa básica correspondiente a las enseñanzas conducentes a la obtención, por parte de las personas adultas, de los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller siguió siendo de aplicación lo establecido en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre¹³⁷, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato, a excepción de los apartados 4 y 7 de la disposición adicional cuarta, que han sido derogados por el Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre¹³⁸.

En la nueva regulación, la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria queda vinculada a la superación de todos los ámbitos de conocimiento que, en el marco de la oferta específica establecida por las Administraciones educativas, conformen los estudios dirigidos a la adquisición de las competencias correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, el equipo docente podrá proponer para la expedición de dicho título a aquellas personas que, aun no habiendo superado alguno de los ámbitos, se considere que han conseguido globalmente los objetivos generales de la formación básica de las personas adultas. En esta decisión se tendrán en cuenta las posibilidades formativas y de integración en la actividad académica y laboral de cada alumno o alumna.

En el caso de la obtención del título de Bachiller, para las personas adultas se establecen las mismas condiciones de titulación que para el resto del alumnado.

134. <BOE-A-2022-1274 >

135. <BOE-A-2022-7490 >

136. <BOE-A-2021-21112 >

137. <BOE-A-2015-37 >

138. <BOE-A-2021-18812 >

A lo largo del ámbito temporal del curso que se analiza fueron aprobadas las siguientes normas relacionadas con el ámbito educativo para personas adultas:

- Real Decreto 272/2022, de 12 de abril, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente¹³⁹.
- Recomendación (UE) 2022/554 de la Comisión de 5 de abril de 2022 sobre el reconocimiento de las cualificaciones de las personas que huyen de la invasión de Ucrania por parte de Rusia¹⁴⁰.
- Real Decreto 903/2021, de 19 de octubre, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, aprobado por el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril¹⁴¹.

Enseñanzas de Idiomas

Durante el curso 2021-2022 no hubo modificaciones en la normativa básica de las enseñanzas de idiomas de régimen especial. En lo relativo a la aplicación de las medidas urgentes establecidas en el Real Decreto Ley 31/2020, de 29 de septiembre¹⁴², varias administraciones continuaron aplicando la adaptación de criterios de evaluación prevista en el mismo para la obtención de los certificados de nivel de competencia en sus territorios.

Enseñanzas Artísticas

Con el fin de clarificar y facilitar la aplicación efectiva de los cambios derivados de la implantación de la nueva 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 curso objeto de este INFORME se procedió a la modificación de determinados preceptos actualmente recogidos en las normas de rango inferior que ordenan, estructuran y establecen los títulos de las distintas enseñanzas artísticas, mediante el Real Decreto 628/2022, de 26 de julio¹⁴³, por el que se modifican varios reales decretos para la aplicación 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, a las enseñanzas artísticas y las enseñanzas deportivas, y la adecuación de determinados aspectos de la ordenación general de dichas enseñanzas.

Esta norma establece, con carácter general para las enseñanzas a las que resulta de aplicación, el alcance de la nueva distribución competencial establecida en el apartado 4 del artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, limitando su aplicación a las nuevas titulaciones y a las que pudieran ser modificadas tras la implantación del presente real decreto.

En cuanto a las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño, en dicha norma se aborda la adaptación del Real Decreto 596/2007, de 4 de mayo¹⁴⁴, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño, a los nuevos supuestos establecidos en la ley para el acceso y la admisión a estas enseñanzas y efectos de sus titulaciones, así como otros aspectos que precisaban de adaptación, bien por el tiempo transcurrido desde su promulgación o bien por tratarse de materia pendiente de regulación.

Por lo que se refiere a la ordenación académica de las Enseñanzas de Música y Danza, en la citada norma se regulan las denominaciones de las titulaciones de estas enseñanzas profesionales (Título Profesional de Música o Danza) y las condiciones para que estos titulados puedan obtener el título de Bachiller y se contempla la adaptación de las referencias normativas a estos títulos. Asimismo, la norma prevé la modificación de las denominaciones de los títulos correspondientes a las enseñanzas artísticas superiores (Título de Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores de Música, Danza o Arte Dramático).

Del mismo modo, en las enseñanzas de música y de danza se elimina la obligatoriedad de expedición de los libros de calificaciones aún vigentes, manteniéndose como documentos básicos de evaluación de las enseñanzas profesionales el expediente académico personal, la certificación académica personal, las actas de evaluación y los informes de evaluación individualizados.

139. < BOE-A-2022-7490 >

140. < DOUE-M-2022-80550 >

141. < BOE-A-2021-17048 >

142. < BOE-A-2020-11417 Artículo 14 >

143. < BOE-A-2022-12503 >

144. < BOE-A-2007-10487 >

Enseñanzas Deportivas

En el curso objeto de este INFORME se publicaron los currículos correspondiente a los títulos de grado medio y de grado superior en la especialidad de balonmano mediante el Real Decreto 900/2021, de 19 de octubre¹⁴⁵, por el que se establece el título de Técnico Deportivo en Balonmano y se fijan su currículo básico y los requisitos de acceso, y el Real Decreto 901/2021, de 19 de octubre¹⁴⁶, por el que se establece el título de Técnico Deportivo Superior en Balonmano y se fijan su currículo básico y los requisitos de acceso.

Como se ha indicado para otras enseñanzas, con el fin de clarificar y facilitar la aplicación efectiva de los cambios derivados de la implantación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, en el curso objeto de este INFORME se procedió a la modificación de determinados preceptos actualmente recogidos en las normas de rango inferior que ordenan, estructuran y establecen los títulos de las enseñanzas deportivas mediante el Real Decreto 628/2022, de 26 de julio¹⁴⁷, por el que se modifican varios reales decretos para la aplicación 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, a las enseñanzas artísticas y las enseñanzas deportivas, y la adecuación de determinados aspectos de la ordenación general de dichas enseñanzas.

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 Bachillerato¹⁴⁸.
- Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación¹⁴⁹.
- 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 Bachillerato¹⁵⁰.
- 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 internacional¹⁵¹.
- 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 Ucrania¹⁵².

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 diciembre¹⁵³,

145. < BOE-A-2021-18141 >

146. < BOE-A-2021-18142 >

147. < BOE-A-2022-12503 >

148. < BOE-A-2022-15418 >

149. < BOE-A-2022-11589 >

150. < BOE-A-2022-10452 >

151. < BOE-A-2022-4978 >

152. < BOE-A-2022-4972 >

153. < BOE-A-2009-20651 >

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 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 enero¹⁵⁴, sobre homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación no universitaria (BOE de 17 de febrero).
- Orden de 14 de marzo de 1988 para la aplicación de lo dispuesto en el Real Decreto 104/1988, de 29 de enero, sobre homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación no universitaria (BOE del 17)¹⁵⁵.
- Real Decreto 806/1993, de 28 de mayo, sobre régimen de centros docentes extranjeros en España (BOE de 23 de junio)¹⁵⁶.
- Orden de 30 de abril de 1996¹⁵⁷, por la que se adecúan a la nueva ordenación educativa determinados criterios en materia de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de niveles no universitarios y se fija el régimen de equivalencias con los correspondientes españoles (BOE de 8 de mayo).
- Orden ECD/3305/2002, de 16 de diciembre¹⁵⁸, por la que se modifican las de 14 de marzo de 1988 y 30 de abril de 1996 para la aplicación de lo dispuesto en el Real Decreto 104/1988, de 29 de enero, sobre homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación no universitaria (BOE del 28).
- Lo dispuesto en los Tratados o Convenios internacionales en los que España forma parte.
- Las tablas de equivalencia aprobadas por orden del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Resolución de 23 de marzo de 2018¹⁵⁹, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se establecen las instrucciones para el cálculo de la calificación final que debe figurar en las credenciales de convalidación por 1.º de Bachillerato y de homologación de títulos extranjeros al título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria y al de Bachiller español (BOE 2 de abril).

Expedientes tramitados en 2022

En 2022 las solicitudes presentadas de homologación de títulos y certificados y de convalidación de estudios fueron 66.065. Los expedientes resueltos en dicho año, con independencia del año de iniciación, fueron 51.788 de los que 50.627 resultaron favorables, 302 desfavorables y 85 tuvieron otras formas de terminación.

Las resoluciones favorables dictadas en 2022, según el tipo de estudios, fueron enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el 99,6 %, Enseñanzas Artísticas el 0,3 % y Enseñanzas Deportivas el 0,1 %.

Según las áreas geográficas de procedencia de los expedientes con resolución favorable, el continente de América supuso el 71,1 % del total, Europa el 18,7 %, África el 9,0 %, Asia el 1,3 % y Oceanía el 0,02 % (ver **figura B2.2**). Entre las resoluciones favorables, según los países de origen, destacan los siguientes: Colombia (6.130), Venezuela (5.970), Perú (5.552), EE. UU. (4.018), Marruecos (3.516), Argentina (3.373), Ecuador (2.794), Reino Unido (2.427), Francia (2.214), Rumanía (1.430), entre otros.

La evolución del número de solicitudes presentadas y del número de expedientes resueltos, en el periodo 2012-2021, queda reflejada en la **figura B2.3**. Desde 2013 se experimentó un crecimiento en el número de solicitudes presentadas que fue considerable entre 2015 (25.862) y 2019 (60.217), con una diferencia positiva de 34.355 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 (66.065). El número de resoluciones favorables osciló entre las 19.519 del año 2015 y las 50.627 del año 2022. Las resoluciones denegatorias variaron entre las 140 de 2014 y las 30 de 2022.

154. < BOE-A-1988-3987 >

155. < BOE-A-1988-6938 >

156. < BOE-A-1993-16128 >

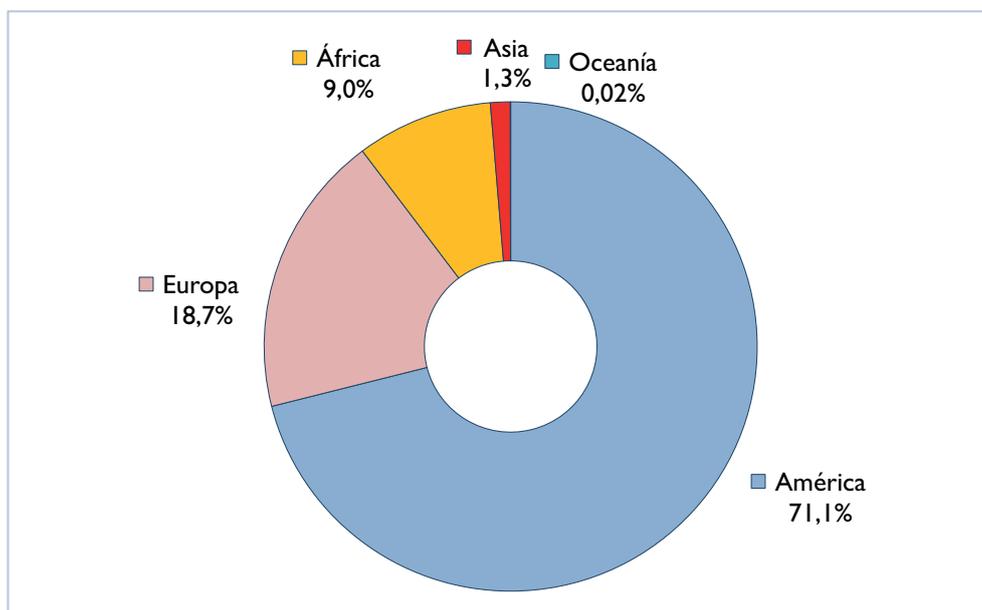
157. < BOE-A-1996-10210 >

158. < BOE-A-2002-25289 >

159. < BOE-A-2018-4480 >

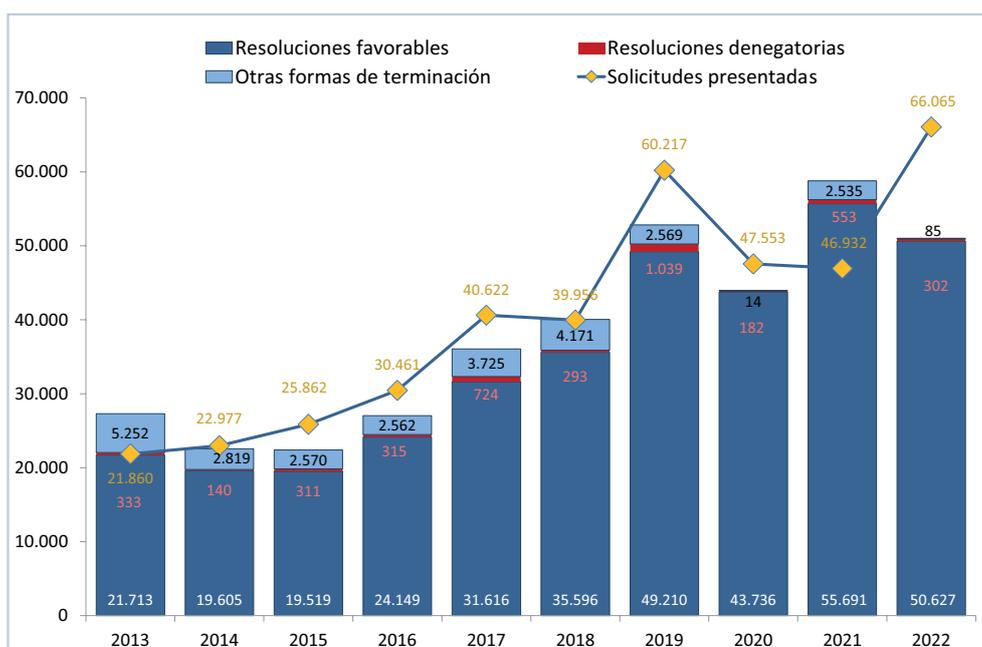


Figura B2.2
Distribución de las resoluciones favorables de expedientes de homologación de títulos o convalidaciones de estudios por área geográfica. Año 2022



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

Figura B2.3
Evolución del número de solicitudes presentadas y de expedientes resueltos de homologación de títulos o convalidaciones de estudios. Años 2013-2022



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

B2.4 La escolarización del alumnado: modelos lingüísticos

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

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

En la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, según establece su Estatuto de Autonomía, el bable gozará de protección. Se promoverá su uso, su difusión en los medios de comunicación y su enseñanza, respetando en todo caso las variantes locales y la voluntariedad en su aprendizaje.

En el curso que se analiza en este INFORME se aplicaron cuatro modelos lingüísticos en todo el ámbito territorial del Estado. El Modelo I es aquel en que el castellano se utiliza como única lengua de enseñanza y aprendizaje de las distintas materias y asignaturas y es el modelo en uso en las Comunidades Autónomas que tienen únicamente el castellano como lengua oficial.

El Modelo II se caracteriza por utilizar el castellano como lengua de enseñanza y aprendizaje, impartiendo-se tanto la lengua y literatura castellanas como la lengua y literatura de la lengua autonómica cooficial como materias fundamentales y troncales del currículo.

El Modelo III es de carácter bilingüe y en este se imparten algunas materias y asignaturas en lengua 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.

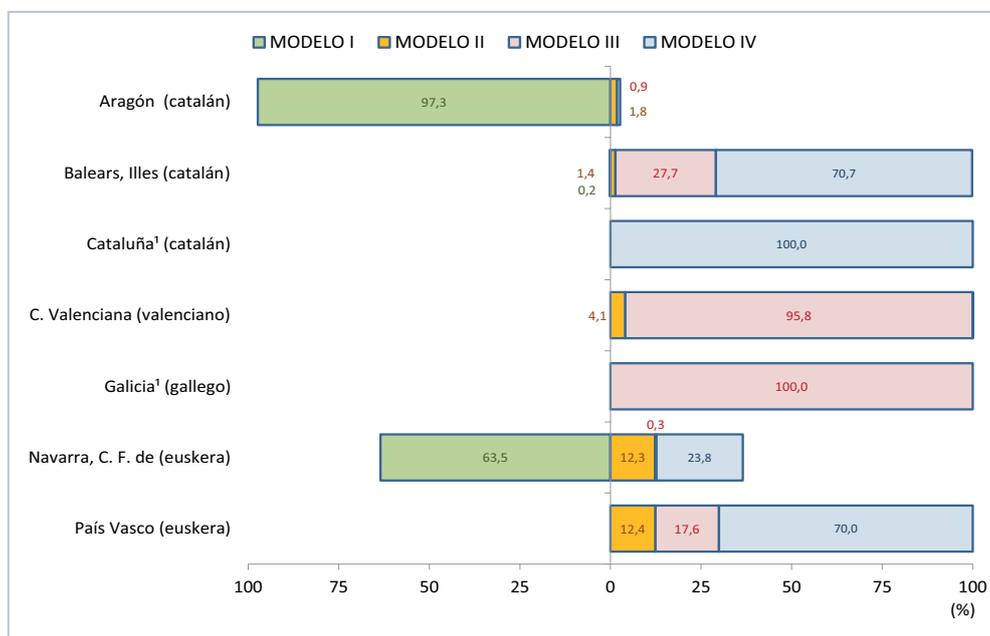
El Modelo IV es aquel en el que las enseñanzas se imparten en una lengua cooficial distinta del castellano. En el currículo académico de este modelo lingüístico las materias y asignaturas de lengua y literatura castellana, así como de lengua y literatura de la lengua propia autonómica, son materias troncales 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** 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 B2.5** se reflejan los datos correspondientes a los niveles de Educación Infantil y de Educación Primaria, en la **figura B2.6** los datos de Educación Secundaria Obligatoria, y las de Bachillerato, y los de Formación Profesional en la **figura B2.7**.



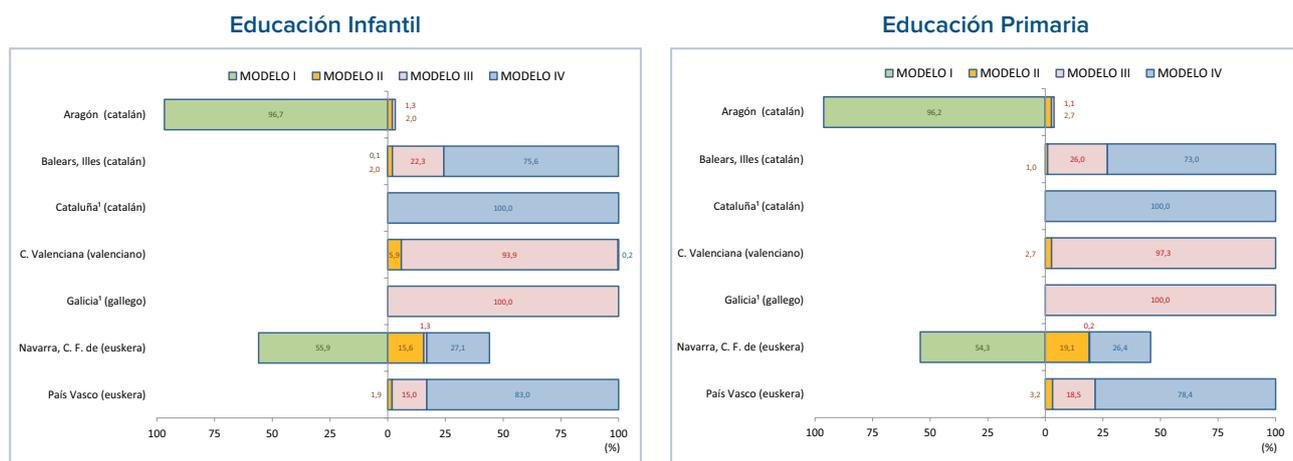
Figura B2.4
Distribución porcentual del alumnado de Enseñanzas de Régimen General según los modelos lingüísticos en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2021-2022



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 y Formación Profesional.

Figura B2.5
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 2021-2022

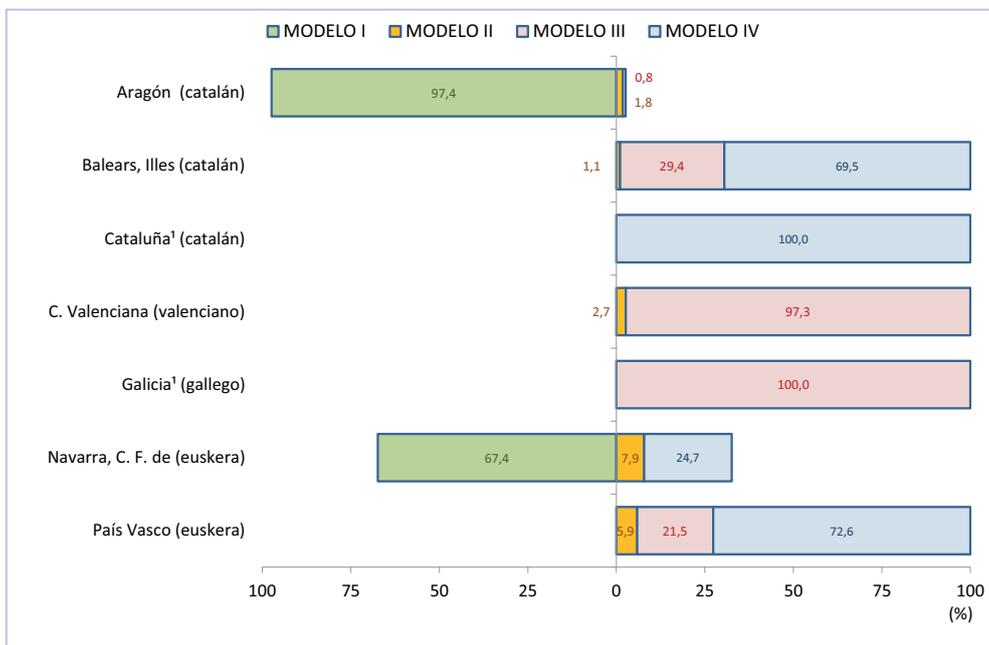


1. Para Cataluña y Galicia los datos no son estadísticos, sino que están basados en las respectivas normativas lingüísticas autonómicas.

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

A
B
C
D
E
F

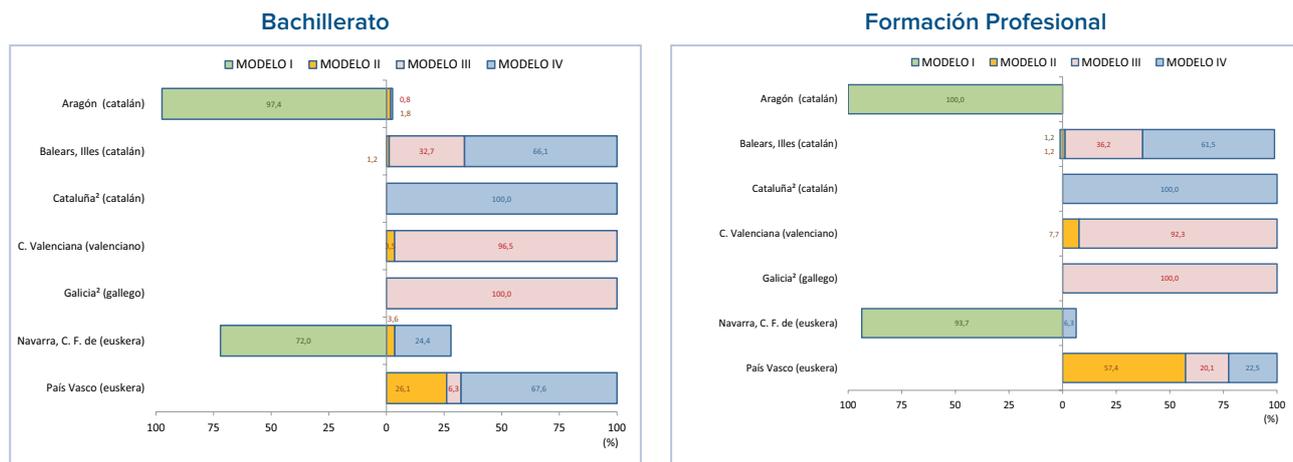
Figura B2.6
Distribución porcentual del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, según los modelos lingüísticos, en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2021-2022



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 y Formación Profesional.

Figura B2.7¹
Distribución porcentual del alumnado de Bachillerato y Formación Profesional, según los modelos lingüísticos, en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2021-2022



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 y Formación Profesional.

B3 La participación de la comunidad educativa

La Constitución Española¹⁶⁰, 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)¹⁶¹, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) establece que los sectores interesados en la educación participen en la programación general a través de órganos colegiados, el Consejo Escolar del Estado y Consejos Escolares para ámbitos territoriales no estatales. Más adelante determina el carácter del Consejo Escolar del Estado y, respecto al Consejo Escolar de los centros, regula su composición y atribuciones, así como aspectos generales de su funcionamiento. Asimismo estipula que «los poderes públicos, en el ejercicio de sus respectivas competencias, puedan constituir otros Consejos Escolares de ámbitos territoriales así como dictar las disposiciones necesarias para su organización y funcionamiento» (artículo 35).

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación¹⁶², 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 mayo¹⁶³, de Educación (LOE) introduce en los principios inspiradores de la educación «La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes» (artículo 1.j). En el artículo 118 incluye el principio general de la participación en el funcionamiento y gobierno de los centros y, en el artículo 119, especifica que «las Administraciones educativas garantizarán la intervención de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos a través del Consejo Escolar» y establece sus competencias y el modo en que se determinará su composición.

160. <BOE-A-1978-31229 >

161. <BOE-A-1985-12978 >

162. <BOE-A-2020-17264 >

163. <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 añade un fin referido a la preparación para el ejercicio de la ciudadanía, la inserción en la sociedad y la participación activa. Respecto al artículo 119, sobre la participación en el funcionamiento y gobierno de los centros públicos y privados concertados, añade los apartados 1, 2 y 5.

B3.1 La participación de las familias

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) reconoce los derechos de los padres y madres en relación con la educación de sus hijos o pupilos y la garantía de la libertad de asociación de los padres 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 incorporados 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 a través de su Consejo Escolar.

Esta misma Ley regula la composición y las competencias del Consejo Escolar de los centros (artículo 126). Respecto a las competencias, especifica que las familias tienen el cometido de conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director 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, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas (artículo 127.h de la LOMLOE).

B3.2 La participación del alumnado

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) tiene, entre otros fines, el de «la preparación para participar activamente en la vida social y cultural». En coherencia con este fin, se reconoce 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 de órganos colegiados, el 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».

B3.3 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 julio¹⁶⁴, 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 15 de marzo de 2022¹⁶⁵, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocaron ayudas para la realización de actividades por parte de confederaciones, federaciones y asociaciones de alumnos para 2022. Estas ayudas fueron otorgadas por Resolución de 12 de septiembre de 2022¹⁶⁶ de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocaron ayudas para la realización de actividades por parte de confederaciones, federaciones y asociaciones de alumnos para 2022.

En la **tabla B3.1** se ofrece la información correspondiente a los importes que recibieron las entidades solicitantes por los proyectos subvencionados.

Tabla B3.1
Ayudas a confederaciones y federaciones de estudiantes de ámbito estatal. Convocatoria de 2022

Unidades: euros

Entidades solicitantes	Programa subvencionado	Importe
Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE)	«Estudiantes presentes y activos. Programa de trabajo por la igualdad y la equidad en la educación, permanencia y participación en el sistema educativo»	25.430,00
Sindicato de Estudiantes	«Formación y Participación! Di sí a la FP. Campaña para el fomento de la permanencia en el sistema educativo»	21.480,00
Total		46.910,00

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

164. < BOE-A-1986-20180 >

165. < BOE-B-2022-9127 >

166. < Resolución 12 de septiembre 2022 >

Ayudas a organizaciones de padres y madres

El artículo 16 del Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio¹⁶⁷, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos, establece que el Ministerio de Educación y Formación Profesional fomente las actividades de las asociaciones, federaciones y confederaciones de padres de alumnos mediante la concesión, conforme a criterios de publicidad, concurrencia y objetividad, de las ayudas que para tales fines figuren en los Presupuestos Generales del Estado.

En cumplimiento de dicha previsión se publicó la Resolución de 5 de octubre de 2022, del Secretario de Estado de Educación, por la que se resolvió la convocatoria realizada por Resolución de 19 de julio de 2022¹⁶⁸, de ayudas destinadas a las confederaciones y federaciones de asociaciones de madres y padres de alumnos,.

En la **tabla B3.2** 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.

Tabla B3.2
Ayudas a confederaciones y federaciones de asociaciones de padres y madres del alumnado. Convocatoria de 2022

Entidades solicitantes	Actividades	Costes indirectos	Total (euros)
Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnado (CEAPA)	62.945,52	64.185,07	127.130,59
Confederación Católica Nacional de Asociaciones de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA)	63.474,48	20.094,93	83.569,41
Federación Regional de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Ceuta (FAMPA)	5.036,97	2.212,50	7.249,47
Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Centros de Enseñanza (FEPACE)	1.459,31	2.107,14	3.566,45
Federación española de asociaciones de padres de alumnos de colegios agustinos (FAGAPA)	2.353,72	1.580,36	3.934,08
Total	135.270,00	90.180,00	225.450,00

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

En la **figura B3.1** 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.

B3.4 Los Consejos Escolares y otros órganos de participación de los centros

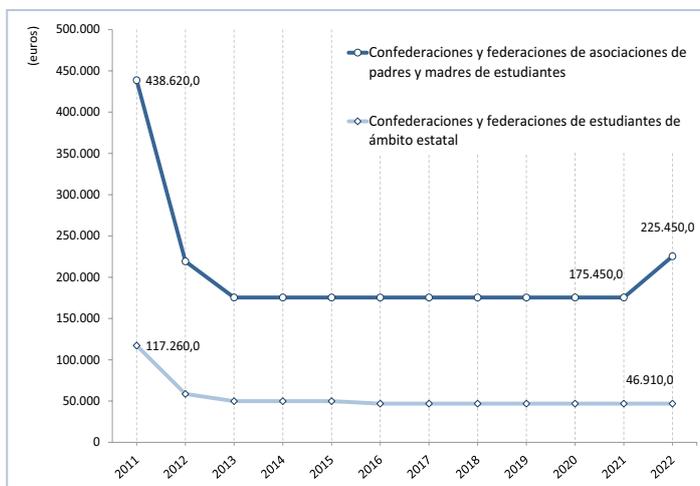
El Consejo Escolar del centro

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).

167. < BOE-A-1986-20181 >

168. < BOE-B-2022-23638 >

Figura B3.1
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 2022



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

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

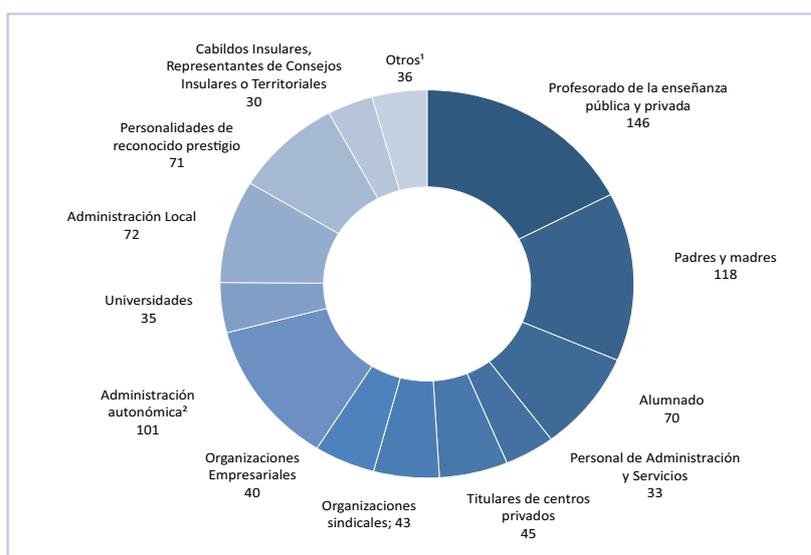
El país se estructura en una densa red de consejos escolares territoriales cuya legislación los organiza en autonómicos, provinciales (territoriales en el País Vasco), comarcales y municipales, aunque no todos ellos se han constituido. Por otra parte, la normativa se adecúa a la idiosincrasia de los 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 B3.2** 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 y de otras entidades profesionales, asistenciales, culturales y, en algunos casos, por representantes de las Asambleas Legislativas Autonómicas.

Figura B3.2
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 168¹⁶⁹ y Orden EDU/1500/2009, de 4 de junio 169¹⁷⁰) 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 en mayo de 2022, 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 Municipal¹⁷¹.

B3.6 El Consejo Escolar del Estado

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, por la que se crea el Consejo Escolar del Estado, determina que es el órgano de ámbito nacional para la participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento respecto de los proyectos de ley o reglamentos que hayan de ser propuestos o dictados por el Gobierno (artículo 30). Enumera los sectores representados por sus miembros (artículo 31) y las cuestiones sobre las que debe ser consultado preceptivamente, además de cualquiera otra que el Ministerio competente decida someterle a consulta. Por último, establece que por propia iniciativa este órgano puede formular propuestas al entonces denominado Ministerio de Educación y Ciencia sobre esas cuestiones y cualquier otra concerniente a la calidad de la enseñanza.

169. < BOE-A-2009-9624 >

170. < BOE-A-2009-9625 >

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

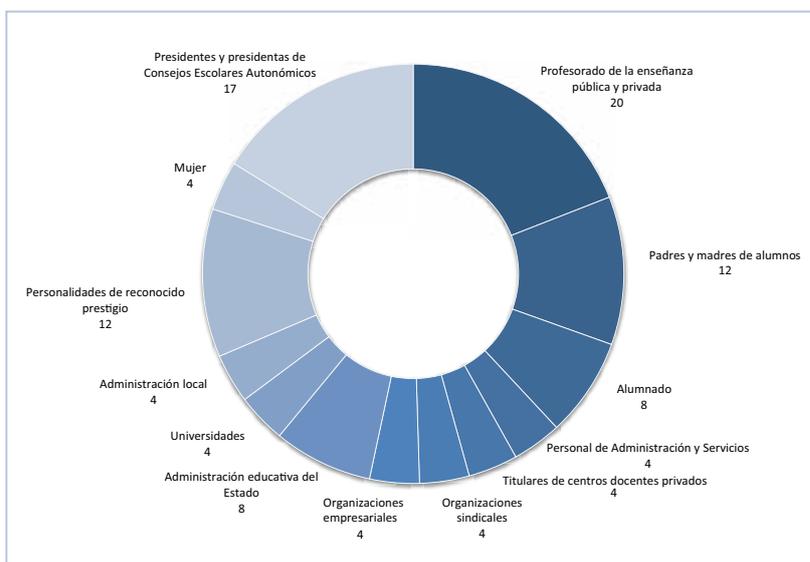
El Real Decreto 694/2007, de 1 de junio¹⁷², por el que se regula el Consejo Escolar del Estado, desarrolla lo previsto en la LODE y establece la composición del Consejo (**figura B3.3** y **tabla B3.3**), sus competencias y su funcionamiento, tal y como se detalla a continuación.

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 diciembre¹⁷³, 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 B3.4**.

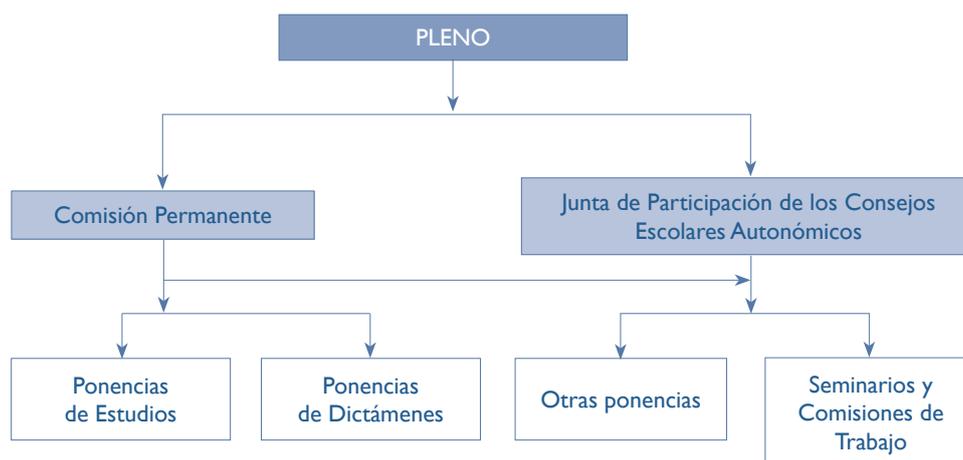
Hay que señalar que las reuniones del Consejo se realizaron de forma virtual a partir del 10 de marzo de 2020 y según comenzaron a mejorar las condiciones sanitarias las reuniones se han hecho en formato híbrido, con consejeros y consejeras que han asistido presencialmente a las reuniones y con participantes que se han conectado en línea.

Figura B3.3
Distribución de los consejeros y consejeras del Consejo Escolar del Estado por sector al que representan



Fuente: Elaboración propia.

Figura B3.4
Estructura funcional del Consejo Escolar del Estado



Fuente: Elaboración propia.

172. < BOE-A-2007-11589 >

173. < BOE-A-2008-20394 >

Tabla B3.3
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 2021-2022¹⁷⁴ 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, se elaboró el INFORME 2022 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO, relativo al curso anterior, referido al curso 2020-2021, cuyo contenido se desarrolló desde el siguiente enfoque:

- Aproximarse, en cuanto a estilo, formato y contenido, a los informes internacionales integrando, no obstante, las orientaciones prescriptivas que recoge a este respecto el Reglamento del Consejo.
- Adoptar un enfoque sistémico que incluya contexto, datos de entrada, procesos, resultados.
- Establecer una clara distinción entre la parte descriptiva –capítulos A, B, C, D y E– y la parte valorativa/propositiva, concentrada en el capítulo F de propuestas de mejora.
- 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 modificó ya que se realizó un proceso de diálogo y de búsqueda de consensos entre los consejeros y consejeras de la Comisión Permanente y que dio como resultado un bloque de propuestas de mejora que consiguieron una amplia mayoría del Pleno.

Acompañando a la edición del INFORME 2021 se diseñaron infografías para ilustrar sus datos y cifras más sobresalientes. La publicación en formato electrónico está accesible a través de internet¹⁷⁵ 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 para la aprobación del INFORME 2022.

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 Consejo¹⁷⁶. Como puede apreciarse, en la **tabla B3.4**, durante el curso 2021-2022 el Consejo Escolar del Estado emitió 30 dictámenes, 19 a reales decretos y 11 a órdenes ministeriales.

Asimismo, durante el curso 2021-2022, la Comisión Permanente participó en una serie de acciones, eventos, comisiones y ponencias que se explican más adelante.

174. 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> >

175. < <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2022.html> >

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

Tabla B3.4
Dictámenes emitidos por el Consejo Escolar del Estado. Curso 2021-2022

Denominación del Proyecto	Dictaminado
1. Proyecto de orden por la que se actualizan, de acuerdo con el Real Decreto 817/2014, de 26 de septiembre, determinadas cualificaciones profesionales de las familias profesionales Actividades Físicas y Deportivas, Agraria, Artes y Artesanías, Electricidad y Electrónica, Hostelería y Turismo, Informática y Comunicaciones, Servicios Socioculturales y a la Comunidad y Textil, Confección y Piel, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecidas por determinados reales decretos.	Comisión Permanente 21-09-2021
2. Proyecto de Real Decreto por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales de las familias profesionales Actividades Físicas y Deportivas, Agraria, Artes Gráficas, Comercio y Marketing, Edificación y Obra Civil, Electricidad y Electrónica, Energía y Agua, Hostelería y Turismo, Imagen y Sonido, Informática y Comunicaciones, Instalación y Mantenimiento, Sanidad, Seguridad y Medio Ambiente, Servicios Socioculturales y a la Comunidad, Textil, Confección y Piel y Transporte y Mantenimiento de Vehículos, que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y se modifican parcialmente determinadas cualificaciones profesionales de las familias profesionales Agraria, Energía y Agua, Seguridad y Medio Ambiente y Servicios Socioculturales y a la Comunidad, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecidas por determinados reales decretos.	Comisión Permanente 21-09-2021
3. Proyecto de Real Decreto por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales de las familias profesionales Agraria, Artes Gráficas, Hostelería y Turismo, Industrias Alimentarias y Química, que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y se actualizan determinadas cualificaciones profesionales de las familias profesionales Actividades Físicas y Deportivas, Agraria, Energía y Agua, Hostelería y Turismo, Imagen Personal, Industrias Alimentarias, Industrias Extractivas, Informática y Comunicaciones, Instalación y Mantenimiento, Marítimo Pesquera, Seguridad y Medio Ambiente y Servicios Socioculturales y a la Comunidad, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecidas por determinados reales decretos.	Comisión Permanente 21-09-2021
4. Proyecto de Orden por el que se establece la equivalencia, a los efectos de acceso a enseñanzas de formación profesional, de determinados estudios y títulos anteriores al actual sistema educativo.	Comisión Permanente 21-09-2021
5. Proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.	Comisión Permanente 26-10-2021
6. Proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.	Comisión Permanente 18-11-2021
7. Proyecto de Real Decreto por el que se establece el título de Técnico en Seguridad y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 18-11-2021
8. Proyecto de Real Decreto por el que se establece el curso de especialización en Auditoría energética y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 18-11-2021
9. Proyecto de Real Decreto por el que se establece el curso de especialización en Robótica colaborativa y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 18-11-2021
10. Proyecto de Real Decreto por el que se establece el título de Técnico Superior en Prevención de riesgos profesionales y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 18-11-2021
11. Proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.	Comisión Permanente 30-11-2021
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 2022-2023 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 22-12-2021

Continúa

Tabla B3.4 continuación
Dictámenes emitidos por el Consejo Escolar del Estado. Curso 2021-2022

Denominación del Proyecto	Dictaminado
13. 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 2021-2022.	Comisión Permanente 22-12-2021
14. Proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.	Comisión Permanente 22-12-2021
15. Proyecto de Orden, por el que se modifica la orden ECD/651/2017, de 5 de julio, por la que se regula la enseñanza básica y su currículo para las personas adultas en modalidad presencial, a distancia virtual, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación.	Comisión Permanente 01-02-2022
16. Proyecto de Real Decreto 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.	Comisión Permanente 01-02-2022
17. Proyecto de Real Decreto por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales de las Familias Profesionales Hostelería y Turismo, Informática y Comunicaciones, Instalación y Mantenimiento y Transporte y Mantenimiento de Vehículo que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.	Comisión Permanente 01-02-2022
18. Proyecto de Orden 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 el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.	Comisión Permanente 22-02-2022
19. Proyecto de Real Decreto por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.	Comisión Permanente 22-02-2022
20. Proyecto de Orden por el que se establece el currículo correspondiente a los módulos profesionales de lengua extranjera de ciclos formativos de grado medio y de grado superior para el programa bilingüe en enseñanzas de formación profesional con carácter experimental en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.	Comisión Permanente 22-02-2022
21. Proyecto de Orden por el que se establece el currículo correspondiente a los módulos profesionales de idiomas de los ciclos formativos de grado medio y grado superior de la Formación Profesional del Sistema Educativo.	Pleno 22-02-2022
22. Proyecto de Orden por el 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.	Comisión Permanente 24-05-2022
23. Proyecto de Orden por el 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.	Comisión Permanente 24-05-2022
24. Proyecto de Real Decreto por el que se regula la asignación de materias en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato a las especialidades de los cuerpos docentes.	Comisión Permanente 07-07-2022
25. Proyecto de Real Decreto 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.	Comisión Permanente 07-07-2022
26. Proyecto de Real Decreto 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.	Comisión Permanente 07-07-2022

Continúa

A

B

C

D

E

F

Tabla B3.4 continuación
Dictámenes emitidos por el Consejo Escolar del Estado. Curso 2021-2022

Denominación del Proyecto	Dictaminado
27. Proyecto de Real Decreto, por el que se regula la estructura y funcionamiento del Centro para la Innovación y el Desarrollo de la Educación a Distancia.	Comisión Permanente 21-07-2022
28. Proyecto de Orden, 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.	Comisión Permanente 21-07-2022
29. Proyecto de Orden, 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.	Comisión Permanente 21-07-2022
30. Proyecto de Real Decreto por el que se regula la integración del profesorado del cuerpo a extinguir de profesores técnicos de formación profesional, en el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, y se modifican diversos Reales Decretos relativos al profesorado de enseñanzas no universitarias.	Comisión Permanente 21-07-2022

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.

En el periodo correspondiente a este INFORME, 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 webinarios en los que se tratan esos temas con la comunidad educativa, con expertos en educación y con las Administraciones educativas. Asimismo, se acordó atender y trabajar la coeducación mediante la constitución de una ponencia.

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.

Otras tareas realizadas por el Consejo Escolar del Estado

Buscando la convergencia. Conversaciones en el Consejo Escolar del Estado¹⁷⁷

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.

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

Los webinarios de la «Agenda de temas compartidos» los desarrolla la Junta de Participación Autonómica y colaboran integrantes de la Comisión Permanente. Durante el curso 2021-2022 se realizaron once webinarios que trataron los siguientes temas: participación educativa, formación profesional, educación emocional, la educación del siglo XXI, autonomía de los centros, entornos rurales, éxito escolar y convivencia.

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 seis webinarios que trataron sobre el currículo de la LOMLOE, la nueva Ley de Formación Profesional y la reforma de la profesión docente.

Ponencia de coeducación¹⁷⁸

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 siete reuniones que realizaron en el curso 2021-2022, trabajaron en la elaboración de una guía sobre coeducación para su uso en los centros que buscan promover la coeducación y la igualdad.

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 2020-2021 esta comisión se reunió en dos ocasiones.

Revista PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

PARTICIPACIÓN EDUCATIVA¹⁷⁹ 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.

Durante el periodo correspondiente a este INFORME se preparó la edición del número 12 de la segunda época de la revista, denominado *Más allá del aprendizaje formal*, que fue publicado en mayo de 2022. Esta edición se dedicó a la educación no formal e informal, 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 2021-2022 se siguió potenciando el sitio web y se creó un 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 un canal de *podcast* con los audios.

Asimismo se continuó el impulso de las redes sociales incrementando su número de seguidores y creando la cuenta oficial en Instagram del Consejo Escolar del Estado para aumentar la difusión de la información.

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

179. < <http://ntic.educacion.es/cee/revista/n12/index.html> >

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)¹⁸⁰. Tiene representación en el Foro para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad.

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

La Red Europea de Consejos de Educación (EUNEC)¹⁸¹ es una organización de cooperación y de encuentro de los consejos nacionales y regionales de educación de los países de la Unión Europea que elabora y eleva a la Comisión y a las respectivas Administraciones de los Estados miembros sus informes, propuestas y conclusiones. La EUNEC constituye uno de los cauces existentes para que las organizaciones representativas de todos los sectores interesados en la educación presten su asesoramiento y presenten sus propuestas a la Comisión Europea, en el proceso de elaboración de los documentos que publica relativos a la educación.

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

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 Educación¹⁸², 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 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.

180. < BOE-A-2020-10270 >

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

182. < BOE-A-2020-17264 >

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 Educación¹⁸³ 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)¹⁸⁴ y ciclos formativos de grado básico (art. 30)¹⁸⁵.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, mediante Resolución de 20 de mayo de 2021 convocó ayudas económicas destinadas a subvencionar a entidades privadas sin fines de lucro para la realización de actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación durante el curso escolar 2021-2022 con Resolución de 11 de noviembre de 2021¹⁸⁶, en la que se distribuyeron 329.760 euros entre 36 entidades de todo el territorio nacional, para la ejecución de sus actuaciones. A esta convocatoria podían concurrir asociaciones cuyo ámbito de actuación fuera estatal o abarcase más de una Comunidad Autónoma y que realizasen cualquiera de las actuaciones especificadas en la convocatoria.

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 discapacidad¹⁸⁷» (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 Educación¹⁸⁸, 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.»

183. < BOE-A-1985-12978 >

184. < BOE-A-2020-17264, p. 26 >

185. < BOE-A-2020-17264, p. 28 >

186. < BDNS identificador 565413 >

187. < BOE-A-2008-6963 >

188. < BOE-A-2020-17264 >

A
B
C
D
E
F

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.»

A

B

C

D

E

F

Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030

Se ha elaborado la nueva Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030¹⁸⁹ 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 fines de lucro

- Resolución 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 2021-2022¹⁹⁰.
- Resolución 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 2021-2022¹⁹¹.
- Resolución de la Secretaría de Estado 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 2021-2022¹⁹².

Grupo de Cooperación Territorial

Entre noviembre de 2021 y marzo de 2022 se desarrolló un Grupo de Cooperación Territorial con las Comunidades Autónomas para hacer el seguimiento y primera valoración de la implementación de las Unidades de Acompañamiento y Orientación, y para tratar la concesión de la asistencia técnica europea (TSI) al programa multipaís *Combatir las disparidades en el acceso a la educación inclusiva en Portugal, Italia y España*.

En abril de 2022 se ha desarrollado una reunión en el ámbito del Grupo de Cooperación Territorial para analizar aspectos de la adaptación de la LOMLOE en cuanto a la identificación y categorización de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

189. < https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/discapacidad/docs/Estrategia_Espanola_Discapacidad_2022_2030.pdf >

190. < BOE-B-2021-26575 >

191. < BOE-B-2021-26576 >

192. < BOE-B-2021-26573 >

Foro para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad

El foro está integrado por representantes del Ministerio de Educación y Formación Profesional, del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), del Consejo Escolar del Estado, de la Conferencia Sectorial de Educación, de la Conferencia General de Política Universitaria y del Consejo de Estudiantes Universitario. Es un órgano colegiado de carácter consultivo que se constituye como espacio de encuentro, debate, propuesta, impulso y seguimiento de las políticas de inclusión del alumnado con discapacidad en todas las enseñanzas que ofrece el sistema educativo.

En el marco de este Foro tuvo lugar una reunión el día 1 de abril de 2022, como espacio para el intercambio de información por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional y del CERMI, concentrándose en el desarrollo normativo de la LOMLOE y en las líneas de trabajo y actuaciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional, previstas en un futuro a corto y medio plazo en relación al Plan de Inclusión y al alumnado con necesidades educativas especiales.

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. En el curso 2021-2022 se renovó esta suscripción, por finalización del plazo de vigencia, con Fundación Dales la Palabra y Confederación Autismo España.

Jornadas y cursos

La Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) y en colaboración con la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), organizó y dirigió el curso de verano *Avanzando hacia la inclusión en el aula: Construyendo una educación inclusiva desde las primeras etapas*. En él se abordaron aspectos fundamentales sobre la relación de la inclusión con la mejora de la participación de todos los agentes de la comunidad educativa, la necesidad de hacer un análisis detallado para la reducción de las barreras en el juego, el aprendizaje y la participación de cualquier niño y niña, y sobre cómo impulsar el desarrollo de todas sus capacidades. Se reflexionó sobre las prácticas educativas (organización, metodología, estrategias y recursos) como potenciales transformadores del sistema educativo, que han demostrado su capacidad para dar respuesta a la diversidad. Se destacó la flexibilidad cognitiva y social del alumnado, la vinculación entre experiencias de aprendizaje emocionalmente positivas y el juego, el establecimiento de un ambiente de afecto y confianza, la formación y especialización de los y las profesionales y la implicación de las familias son, entre otras razones, las que hacen de estas etapas escolares un motor de transformación educativa hacia la inclusión.

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 (CSM)*. Se ha participado en la elaboración de un cuestionario sobre la situación del sistema educativo en relación con la educación inclusiva, finalizado en el último trimestre de 2022.
- *Multi-Annual Work Programme 2021-2027 (MAWP)*. Se participó en las sesiones de trabajo para la aprobación del programa de trabajo multianual que desarrollará las prioridades de la Agencia en los siguientes siete años.
- Reuniones bianuales. En los meses de noviembre 2020 y mayo 2021 se participó en las reuniones de trabajo organizadas por la Agencia.

- Estadísticas en relación a la educación inclusiva de la Agencia Europea (EASIE). Se revisaron las categorías de datos sobre alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, que España proporciona a través de la Subdirección General de Estadística.
- *Country Information*. Se recogió la información sobre España en la página de la Agencia, al objeto de que recoja las novedades de la LOMLOE.
- *Voices of Learners and their Families in Future Agency Work*. Se aportó buena práctica en España en relación al proyecto en la *Country Information Template*.
- *Key Principles 2021*. Se colaboró en la revisión y aprobación de la actualización de los principios clave de la Agencia en relación a la educación inclusiva.
- *Legislative definitions around learners vulnerable to exclusion SPAIN*. Se aportaron las definiciones y marcos normativos que las regulan en el caso de España.
- Proyecto *Inclusive School Leadership (SISL)*. Se colaboró en la herramienta de autorreflexión sobre política y práctica desde el sistema educativo de España.
- Proyecto *Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education (CROSP)*. Proyecto centrado en la identificación y análisis de las políticas y prácticas educativas que son eficaces para respaldar la transformación de los apoyos especializados en un recurso para la educación inclusiva.
- *CROSP policy self-review tool*. Participación en el documento final y en el desarrollo de la herramienta que facilite la implementación en los países.

Colaboración con la Comisión Europea

El Instrumento de Asistencia Técnica de la Unión Europea (*Technical Support Instrument, TSI*)¹⁹³ 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 to inclusive education in Portugal, Italy and Spain (TSI2022-euroch-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.

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, iniciándose en torno al mes de septiembre-octubre de 2022.

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:

- Las XVII Jornadas sobre Educación Especial e inclusión educativa: Las jornadas, dirigidas a responsables de educación especial e inclusiva de Latinoamérica, se realizaron telemáticamente los días 13 y 14 de junio de 2022 y tuvieron como tema de trabajo la «Formación docente para la inclusión del estudiantado con discapacidad en América Latina: buenas prácticas y retos». La Red integra a los ministerios, secretarías u organismos de conducción educativa nacional de los países iberoamericanos que tienen competencias en la educación e inserción social de las personas con necesidades educativas especiales. El seminario web fue organizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, como secretaría ejecutiva de RIINEE, la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNESCO (UNESCO-OREALC) y por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) mediante el programa INTERCOONECTA a través del centro de formación de la cooperación española de Santa Cruz de la Sierra en Bolivia.
- En el marco del proyecto de la RIINEE «Avanzar en la cooperación regional para promover el derecho a la educación de las personas con discapacidad», el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en su rol

193. < https://commission.europa.eu/funding-tenders/find-funding/eu-funding-programmes/technical-support-instrument/technical-support-instrument-tsi_es >

de Secretaría Ejecutiva de la RIINEE, y la OREALC-UNESCO, iniciaron un diagnóstico que permita comprender mejor las necesidades de docentes de escuelas públicas de educación primaria y secundaria en países de la RIINEE con relación a sus prácticas pedagógicas con alumnado con discapacidad. Las necesidades identificadas serán la base de un programa de formación en línea que el proyecto desarrollará más adelante para este profesorado.

- En relación con la evolución del Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED) impulsado desde RIINEE y OREALC-UNESCO se publicó el documento «Disponibilidad de información sobre estudiantes con discapacidad en países de América Latina: sistematización de resultados de encuesta a nueve países de la región».

El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el sistema escolar

Como se ha mencionado anteriormente, el artículo 71.2 de la 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.
- Discapacidad intelectual.
- Discapacidad visual.
- Trastornos generalizados del desarrollo.
- Trastornos graves de conducta/personalidad.
- Plurideficiencia

2. Otro alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

- Altas capacidades intelectuales

Alumnado valorado como tal por equipos o servicios de orientación educativa que recibe atención educativa a través de medidas específicas: adaptaciones curriculares de profundización o de ampliación del currículo, flexibilización del periodo de escolarización, o participación en programas extracurriculares de enriquecimiento.

- Integración tardía en el sistema educativo español

Se considera como tal al 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.

- Retraso madurativo

Alumnado con retraso madurativo neurológico y psicológico que no puede ser dictaminado con precisión durante la etapa de educación infantil. Por lo tanto, se excluye esta categoría de las etapas educativas posteriores.

- Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación

Incluye al alumnado que presenta intensidad leve o moderada de los síntomas: a) dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (es decir, hablado, escrito,

lenguaje 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). No se incluye el desconocimiento de la lengua de instrucción.

– Trastornos del aprendizaje

Alumnado que presenta trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar de la lectura, la expresión escrita, el cálculo y otros trastornos no especificados. Se incluyen, entre otros, los siguientes: dislexia, disortografía y discalculia.

– Alumnado con desconocimiento grave de la lengua de instrucción

Alumnado escolarizado fundamentalmente en las etapas obligatorias o en otros programas formativos con un desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje y que recibe un apoyo educativo complementario y además no cumple las características de la categoría de incorporación tardía.

– Alumnado en situación de desventaja socioeducativa

Alumnado escolarizado en las etapas obligatorias o en otros programas formativos, que presenta un desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el curso en el que está escolarizado, por encontrarse en situaciones de desventaja socioeducativa derivadas de su pertenencia a minorías étnicas o culturales, de factores sociales, económicos o geográficos, o de dificultades de inserción educativa asociadas a una escolarización irregular.

En el curso 2021-2022, el número de alumnos y alumnas con necesidades educativas específicas de Enseñanzas de Régimen General que recibían apoyo ascendió a 800.409, lo que suponía el 10,0 % del total del alumnado matriculado en estas enseñanzas –el 3,1 % eran alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y el 6,9 % tenía otra necesidad específica– (**ver tabla B4.1**). El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la educación obligatoria ascendía a 664.826 (352.619 en Educación Primaria, 272.322 en ESO y 39.885 en Educación Especial, lo que suponía el 12,6 % de los estudiantes de Educación Primaria, el 13,3 % de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y el 100 % de los de Educación Especial).

Tabla B4.1

Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por enseñanza y tipo de necesidad, y porcentaje respecto al alumnado matriculado, en España. Curso 2021-2022

	Necesidades educativas especiales		Otras necesidades específicas		Total	
	Número	% respecto a los matriculados	Número	% respecto a los matriculados	Número	% respecto a los matriculados
Educación Infantil	20.823	1,3	44.986	2,8	65.809	4,1
Educación Primaria	89.694	3,2	262.925	9,4	352.619	12,6
Educación Secundaria Obligatoria	67.449	3,3	204.873	10,0	272.322	13,3
Educación Especial	39.885	100	–	–	39.885	100
Bachillerato	5.727	0,9	17.840	2,8	23.567	3,7
Formación Profesional Básica	5.311	7,1	6.426	8,5	11.737	15,6
Formación Profesional de grado medio	8.075	2,2	11.660	3,2	19.735	5,4
Formación Profesional de grado superior	2.921	0,7	4.391	1,1	7.312	1,8
Otros programas formativos	536	6,0	1.325	14,9	1.861	20,9
Otros programas formativos. Educación Especial	5.562	100,0	–	–	5.562	100,0
Total	245.983	3,1	554.426	6,9	800.409	10,0

–. Dato nulo o no procede.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El 63,1 % de este alumnado son hombres –en los estudiantes con necesidades educativas especiales los hombres constituyen el 70,0 % y en el conjunto del resto de categorías de necesidades específicas el 60,1 %–. Los porcentajes más altos de hombres correspondieron a estudios de Formación Profesional Básica (71,6 %), otros programas formativos (71,4 %) y Educación Infantil (71,2 %), y los menores a las enseñanzas de Bachillerato (59,8 %), ESO (61,3 %), otros programas formativos (Educación especial) (62,2 %) y Educación Primaria (62,6 %) (ver **tabla B4.2**).

Tabla B4.2
Distribución porcentual del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo según el sexo, por enseñanza, en España. Curso 2021-2022

	Necesidades educativas especiales		Otras necesidades específicas		Total	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Educación Infantil	71,8	28,2	70,9	29,1	71,2	28,8
Educación Primaria	71,8	28,2	59,4	40,6	62,6	37,4
Educación Secundaria Obligatoria	70,4	29,6	58,3	41,7	61,3	38,7
Educación Especial	65,5	34,5	–	–	65,5	34,5
Bachillerato	67,2	32,8	57,4	42,6	59,8	40,2
Formación Profesional Básica	72,1	27,9	71,3	28,7	71,6	28,4
Formación Profesional de grado medio	69,5	30,5	63,7	36,3	66,0	34,0
Formación Profesional de grado superior	67,7	32,3	62,7	37,3	64,7	35,3
Otros programas formativos	70,9	29,1	71,5	28,5	71,4	28,6
Otros programas formativos. Educación Especial	62,2	37,8	–	–	62,2	37,8
Total	70,0	30,0	60,1	39,9	63,1	36,9

–. Dato nulo o no procede.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Alumnado con necesidades educativas especiales

En el curso 2021-2022, el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado supuso un total de 245.983 personas (el 30,7 % del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo).

Al analizar los datos de la **tabla B4.3**, 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 (206.098 estudiantes, el 83,7 %) fue superior al escolarizado en centros de educación especial (39.885 estudiantes, el 16,3 % restante).

En cuanto a su distribución según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas se aprecia que, en términos globales, el 72,5 % de este alumnado estuvo matriculado en centros públicos, el 25,8 % en centros privados concertados y el 1,7 % 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 61,5 %, 38,3 % y 0,2 % respectivamente.

Por otra parte, el número de estudiantes de necesidades educativas especiales que cursó, en centros ordinarios, enseñanzas obligatorias –Primaria y ESO– ascendió a 157.143 y postobligatorias –Bachillerato, ciclos formativos de grado medio o superior,– a 16.723.

Tabla B4.3
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 2021-2022

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
A. Educación especial específica				
A.Total	24.541	15.267	77	39.885
B. Alumnado integrado en centros ordinarios				
Educación Infantil	16.095	4.267	461	20.823
Educación Primaria	69.521	19.299	874	89.694
Educación Secundaria Obligatoria	47.928	18.722	799	67.449
Bachillerato	4.297	457	973	5.727
Formación Profesional Básica	3.733	1.545	33	5.311
Formación Profesional de grado medio	5.760	1.872	443	8.075
Formación Profesional de grado superior	2.056	344	521	2.921
Otros programas formativos	424	112	0	536
Otros programas formativos. Educación Especial	3.918	1.536	108	5.562
B.Total	153.732	48.154	4.212	206.098
Total (A+B)	178.273	63.421	4.289	245.983

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Teniendo en cuenta el total de los estudiantes matriculados en las diferentes enseñanzas, en el curso 2021-2022, el 3,1% del alumnado recibió apoyo por presentar necesidades educativas especiales. Si se considera únicamente el alumnado integrado en enseñanzas ordinarias, el 2,6 % recibían este apoyo. En Educación Primaria el porcentaje ascendía al 3,2 % y en la ESO al 3,3 %. El peso más significativo se dio en la Formación Profesional Básica con un 7,1 %. En Bachillerato (0,9 %) y en ciclos formativos de FP de grado superior fue menor (0,7 %) (ver **tabla B4.4**).

En cuanto a la titularidad de los centros y la financiación de las enseñanzas, los centros públicos y la enseñanza privada concertada presentaron un porcentaje similar de alumnado con necesidades educativas especiales (3,3 % y 3,1 %, respectivamente). El porcentaje de la enseñanza privada no concertada fue del 0,7 %. En el conjunto del alumnado escolarizado en centros ordinarios, también destacan los centros públicos (2,9 %) seguidos de la enseñanza privada concertada (2,4 %) y de la enseñanza privada no concertada (0,7 %).

La **tabla B4.5** 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 generalizados del desarrollo (69.002), seguido por el de personas con discapacidad intelectual (66.266) y con trastornos graves de conducta y personalidad (53.471). Los grupos menos numerosos corresponden a los que presentan discapacidad visual (4.032 estudiantes) y auditiva (9.410 estudiantes).

Tabla B4.4

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 2021-2022

	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	1,5	1,0	0,3	1,3
Educación Primaria	3,7	2,4	0,8	3,2
Educación Secundaria Obligatoria	3,5	3,1	1,0	3,3
Bachillerato	0,9	0,6	0,9	0,9
Formación Profesional Básica	6,5	8,6	25,2	7,1
Formación Profesional de grado medio	2,2	2,5	1,4	2,2
Formación Profesional de grado superior	0,7	0,7	0,7	0,7
Otros programas formativos	6,5	4,7	–	6,0
Otros programas formativos. Educación Especial	100,0	100,0	–	100,0
B.Total	2,9	2,4	0,7	2,6
Total (A+B)	3,3	3,1	0,7	3,1

–. Dato nulo o no procede.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla B4.5

Alumnado con necesidades educativas especiales por tipo de escolarización y el nivel de enseñanza según la discapacidad en España. Curso 2021-2022

	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	TGD ¹	TGC/P ²	Pluri-deficiencia	Sin distribuir	Total
A. Educación especial específica									
A.Total	434	1.876	16.288	182	10.947	894	7.355	1.909	39.885
B. Alumnado integrado en centros ordinarios									
Educación Infantil	1.244	2.362	2.555	471	12.039	860	664	628	20.823
Educación Primaria	3.685	5.757	22.398	1.603	25.655	20.920	1.827	7.849	89.694
Educación Secundaria Obligatoria	2.670	3.301	16.429	1.176	15.386	21.804	1.120	5.563	67.449
Bachillerato	449	595	182	267	1.739	2.366	53	76	5.727
Formación Profesional Básica	134	158	2.128	45	467	2.215	127	37	5.311
Formación Profesional de grado medio	446	648	1.986	138	1.530	3.114	122	91	8.075
Formación Profesional de grado superior	271	426	332	120	658	1.006	44	64	2.921
Otros programas formativos	14	14	364	7	52	82	3	0	536
Otros programas formativos. Educación Especial	63	115	3.604	23	529	210	341	677	5.562
B.Total	8.976	13.376	49.978	3.850	58.055	52.577	4.301	14.985	206.098
Total (A+B)	9.410	15.252	66.266	4.032	69.002	53.471	11.656	16.894	245.983

1. TGD (Trastornos Generalizados del Desarrollo).

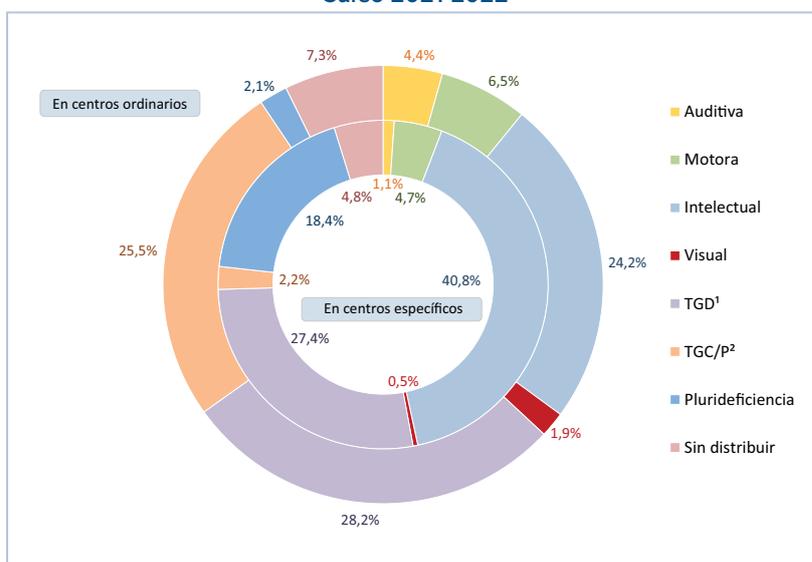
2. TGC/P (Trastornos Graves de Conducta/Personalidad).

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 (40,8 %), los trastornos generalizados del desarrollo (27,4 %) y plurideficiencia (18,4 %). En cambio, en los centros ordinarios fueron: trastornos generalizados del desarrollo (28,2 %), trastornos graves de conducta y personalidad (25,5 %) y la intelectual (24,2 %) (ver **figura B4.1**).

La **figura B4.2** 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 94,0 %, seguida del Principado de Asturias con un 87,3 %. En el ámbito nacional

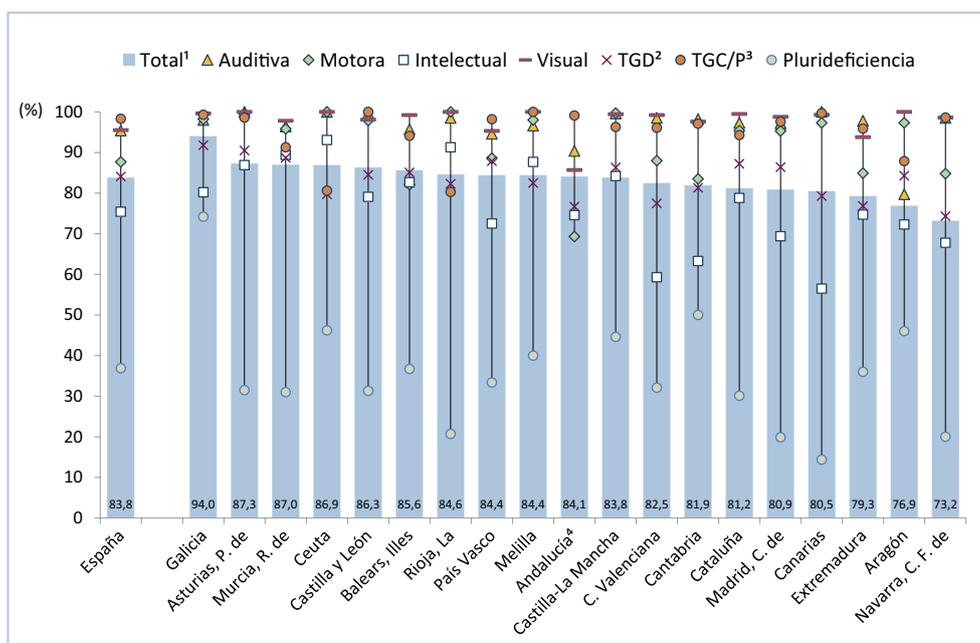
Figura B4.1
Distribución porcentual del alumnado con necesidades educativas especiales por tipo de discapacidad y tipo de escolarización en España. Curso 2021-2022



1. TGD (Trastornos Generalizados del Desarrollo).
2. TGC/P (Trastornos Graves de Conducta/Personalidad).

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

Figura B4.2
Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales que está integrado en centros ordinarios según su discapacidad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. En el cálculo del total de alumnado integrado con discapacidad o trastornos graves se incluye también el alumnado con necesidades educativas especiales no distribuido por discapacidad.
2. TGD (Trastornos Generalizados del Desarrollo).
3. TGC/P (Trastornos Graves de Conducta/Personalidad).
4. En Andalucía alumnado con plurideficiencia se clasifica según la discapacidad dominante.

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

el porcentaje de integración ascendió al 83,8 %, destacando los porcentajes de alumnado que presentó trastornos graves de conducta y personalidad, discapacidad auditiva y visual al alcanzar valores iguales o superiores al 95 %.

Otro alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

En el curso 2021-2022, el alumnado que recibió apoyo educativo, ligado a necesidades no consideradas dentro de las necesidades especiales, supuso un total de 554.426 personas (el 69,3 % del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo). De ellos 230.007 (el 41,5 %) correspondieron a trastornos de aprendizaje, 139.278 (el 25,1 %) a problemáticas derivadas de situaciones de desventaja socioeducativa, 82.243 (el 14,8 %) a trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, 46.238 (el 8,3 %) a altas capacidades intelectuales, 13.350 (el 2,4 %) a desconocimiento grave de la lengua de enseñanza, quedando sin asociar a una categoría concreta un colectivo de 4.367 personas (un 0,8 %). El retraso madurativo, al estar limitado a la etapa de Educación Infantil, representó el 4,6 % del alumnado total con necesidades específicas, pero el 57,3 % dentro del citado nivel educativo (ver **tabla B4.6**).

En la misma tabla se observa que la mayoría del alumnado con otras necesidades específicas de apoyo educativo correspondió a las enseñanzas obligatorias, con 262.925 en Educación Primaria y 204.873 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 desventaja socioeducativa.

Tabla B4.6
Otro alumnado con necesidades específicas de apoyo educativos por nivel de enseñanza y categoría, en España.
Curso 2021-2022

	Ed. Infantil	Ed. Primaria	ESO	Bachillerato	FP Básica	FP grado medio	FP grado superior	Ortos programas formativos	Total
Altas capacidades intelectuales	227	17.975	20.571	6.711	27	264	463	–	46.238
Integración tardía en el sistema educativo	–	6.907	6.271	–	–	–	–	–	13.178
Retraso madurativo	25.765	–	–	–	–	–	–	–	25.765
Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación	17.969	53.510	8.516	646	464	844	282	12	82.243
Trastornos del aprendizaje	–	94.851	104.949	10.303	5.775	10.472	3.620	37	230.007
Desconocimiento de la lengua de instrucción	–	7.899	5.382	–	–	–	–	69	13.350
Desventaja socioeducativa	–	79.540	58.531	–	–	–	–	1.207	139.278
No distribuido	1.025	2.243	653	180	160	80	26	0	4.367
Total	44.986	262.925	204.873	17.840	6.426	11.660	4.391	1.325	554.426

–. Dato nulo o no procede.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la **tabla B4.7**, 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 desventaja socioeducativa, en integración tardía en el sistema educativo español, y en desconocimiento grave de la lengua de instrucción. Los menores porcentajes de mujeres se dieron en el apoyo por retraso madurativo (26,8 %) y por trastornos graves del desarrollo del lenguaje y la comunicación (31,5 %).

Tabla B4.7

Distribución porcentual de otro alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por categoría según el sexo, en España. Curso 2021-2022

	Hombres	Mujeres
Altas capacidades intelectuales	64,9	35,1
Integración tardía en el sistema educativo	54,4	45,6
Retraso madurativo	73,2	26,8
Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación	68,5	31,5
Trastornos del aprendizaje	60,0	40,0
Desconocimiento de la lengua de instrucción	54,7	45,3
Desventaja socioeducativa	52,5	47,5
Total	60,1	39,9

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Como se ha indicado anteriormente, en el curso 2021-2022 el 6,9 % de los alumnos y alumnas de Enseñanzas de Régimen General presentaba otras necesidades específicas de apoyo educativo. En centros públicos representaban el 7,8 % del alumnado, en la enseñanza privada concertada el 6,1 % y en la enseñanza privada no concertada el 1,8 % (ver **tabla B4.8**).

La categoría con mayor peso en las distintas ofertas educativas fue trastornos graves del aprendizaje –3,1 % en centros públicos, 2,7 % en la enseñanza concertada y 1,1 % en la enseñanza privada no concertada–. Para la enseñanza pública y concertada, las siguientes categorías con más porcentaje de estos estudiantes fueron alumnado en situaciones de desventaja socioeducativa y trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación. En la enseñanza privada no concertada se situó en segundo lugar el alumnado con trastornos del aprendizaje (1,1 %).

Tabla B4.8

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 2021-2022

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Altas capacidades intelectuales	0,6	0,6	0,5	0,6
Integración tardía en el sistema educativo	0,2	0,1	0,1	0,2
Retraso madurativo	0,3	0,2	0,0	0,3
Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación	1,2	0,8	0,1	1,0
Trastornos del aprendizaje	3,1	2,7	1,1	2,9
Desconocimiento de la lengua de instrucción	0,2	0,1	0,0	0,2
Desventaja socioeducativa	2,0	1,5	0,0	1,7
Total	7,8	6,1	1,8	6,9

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A
B
C
D
E
F

Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR)

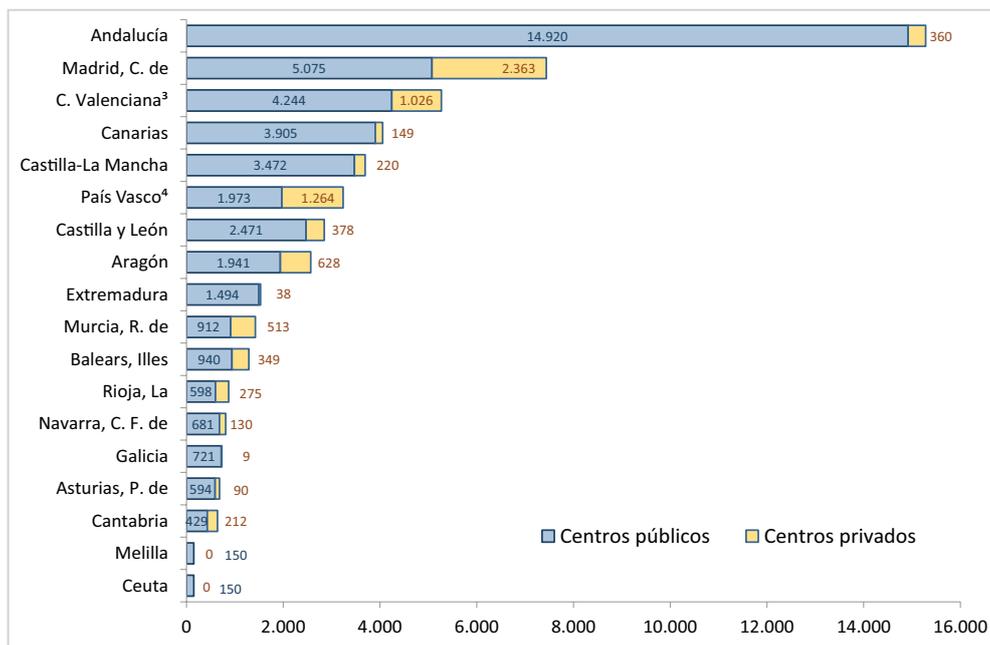
La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, introdujo los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) y ordenó su desarrollo (artículo 27.1). Además, en el artículo 19 del Real Decreto 1105/2014-BOE del 3 de enero de 2015, se establecieron los destinatarios de los programas y su organización.

En el curso 2021-2022, participaron 52.674 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, 44.670 pertenecían a centros públicos y 8.004 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 (15.280 estudiantes, que representan el 29,0 %) y la Comunidad de Madrid (7.438, 14,1 %) (ver **figura B4.3**).

En la **figura B4.4** se muestran los porcentajes de estudiantes que, durante el curso 2021-2022, 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 5,0 %, siendo mayor la proporción en los centros públicos (6,4 %) que en los privados (2,3 %). Las Comunidades Autónomas con mayor número de estudiantes en estos Programas fueron La Rioja (13,0 %), Aragón (9,4 %) y Canarias (9,1 %).

Figura B4.3^{1,2}

Alumnado de 2.º y 3.º curso de Educación Secundaria Obligatoria que cursa Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022

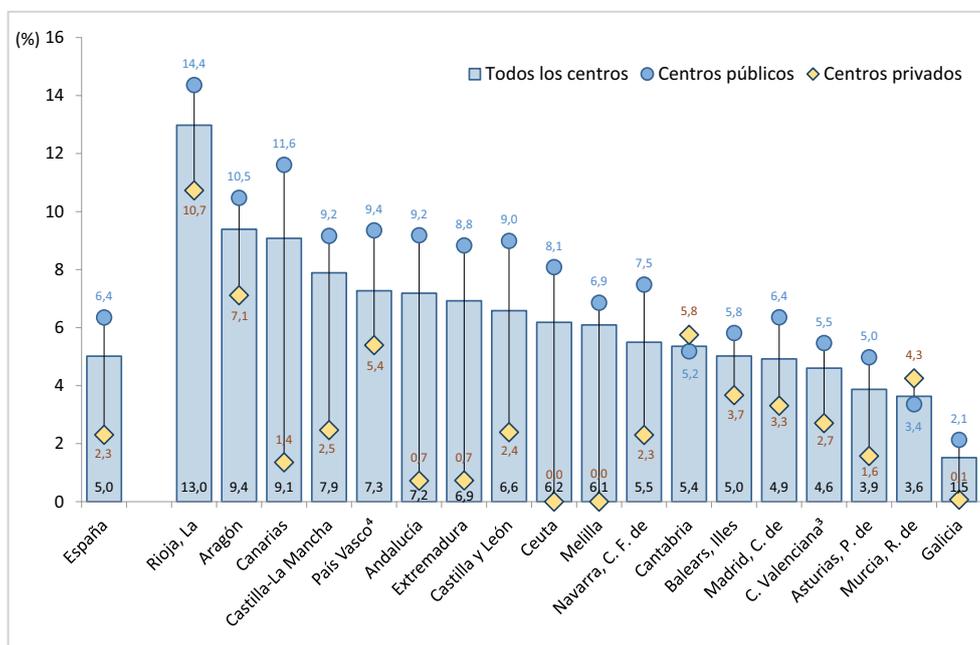


1. No se dispone de los datos de Cataluña.
2. No se dispone de los datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.
3. Los alumnos de la Comunitat Valenciana corresponden a los de 3.º curso.
4. Los alumnos de 2.º curso del País Vasco corresponden a los alumnos de programas de refuerzo educativo específico.

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

Figura B4.4^{1,2}

Porcentaje de alumnado de segundo y tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria que cursa Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. No se dispone de los datos de Cataluña.

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

3. Los alumnos de la Comunitat Valenciana corresponden a los de tercer curso.

4. Los alumnos de segundo curso del País Vasco corresponden a los alumnos de programas de refuerzo educativo específico.

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

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 su artículo 27 los siguientes aspectos generales de los Programas de diversificación curricular establece:

- «1. El Gobierno y las Administraciones educativas definirán, en el ámbito de sus respectivas competencias, las condiciones para establecer la modificación y la adaptación del currículo desde el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, para el alumnado que lo requiera tras la oportuna valoración. En este supuesto, los objetivos de la etapa y las competencias correspondientes se alcanzarán con una metodología específica a través de una organización del currículo en ámbitos de conocimiento, actividades prácticas y, en su caso, materias, diferente a la establecida con carácter general.
2. Los programas de diversificación curricular estarán orientados a la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, por parte de quienes presenten dificultades relevantes de aprendizaje tras haber recibido, en su caso, medidas de apoyo en el primero o segundo curso, o a quienes esta medida de atención a la diversidad les sea favorable para la obtención del título.
3. Al finalizar el segundo curso, quienes no estén en condiciones de promocionar a tercero podrán incorporarse, una vez oído el propio alumno o alumna y sus padres, madres o tutores legales, a un programa de diversificación curricular, tras la oportuna evaluación.
4. Las Administraciones educativas garantizarán al alumnado con necesidades educativas especiales que participe en estos programas los recursos de apoyo que, con carácter general, se prevean para este alumnado en el Sistema Educativo Español.»

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.

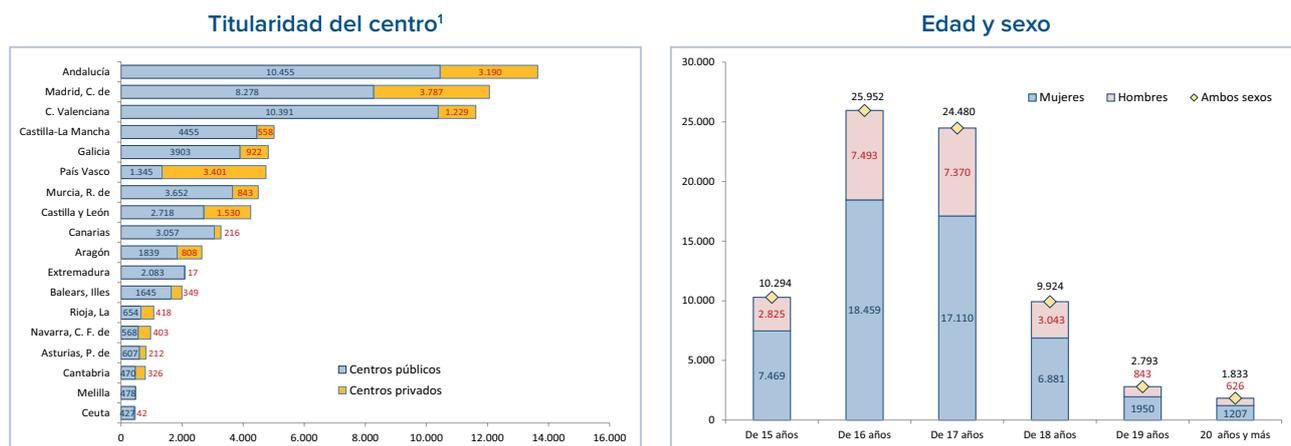
El artículo 30¹⁹⁴ de la LOE modificada por la LOMLOE regula los siguientes aspectos de los ciclos formativos de grado básico: participación del alumnado y sus familias; adquisición de las competencias de Educación Secundaria Obligatoria a través de estas enseñanzas organizadas en ámbitos; criterios pedagógicos; titulación y evaluación. El artículo 39¹⁹⁵ establece los principios generales de la Formación Profesional que comprende los ciclos formativos de grado básico. El artículo 41.1¹⁹⁶ establece las condiciones de acceso y admisión a los ciclos formativos de grado básico.

La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional¹⁹⁷ 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 2021-2022 se matricularon 75.276 estudiantes en Formación Profesional Básica, de los que 57.025 (75,8 %) lo hicieron en centros públicos y 18.251 (24,2 %) en centros o instituciones de carácter privado financiados con fondos públicos. La Comunidad Autónoma con mayor número de alumnado cursando estas enseñanzas fue Andalucía (13.645 estudiantes, 18,1 % del total de España), seguida por la Comunidad de Madrid (12.065 estudiantes, 16 %) y de la Comunidad Valenciana (11.620 estudiantes, 15,4 %). (véase **figura B4.5**).

La **figura B4.5** permite comprobar que en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas hay un mayor número de estudiantes cursando Formación Profesional Básica en centros públicos que en centros privados, excepto en el País Vasco, con un 28,3 % en centros públicos y un 71,7 % en centros privados. Los porcentajes más elevados en centros públicos, con valores superiores al 85 %, se dieron en Melilla con un 100 %, donde todos los centros son de titularidad pública, Extremadura (99,2 %), Canarias (93,4 %), Ceuta (91,0 %), la Comunitat Valenciana (89,4 %), y Castilla-La Mancha (88,9 %).

Figura B4.5
Alumnado matriculado en Formación Profesional Básica según la titularidad del centro por Comunidades y Ciudades Autónomas, y por edad y sexo. Curso 2021-2022



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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

194. <BOE-A-2020-17264, p. 29 >

195. <BOE-A-2020-17264, p. 33 >

196. <BOE-A-2020-17264, p. 34 >

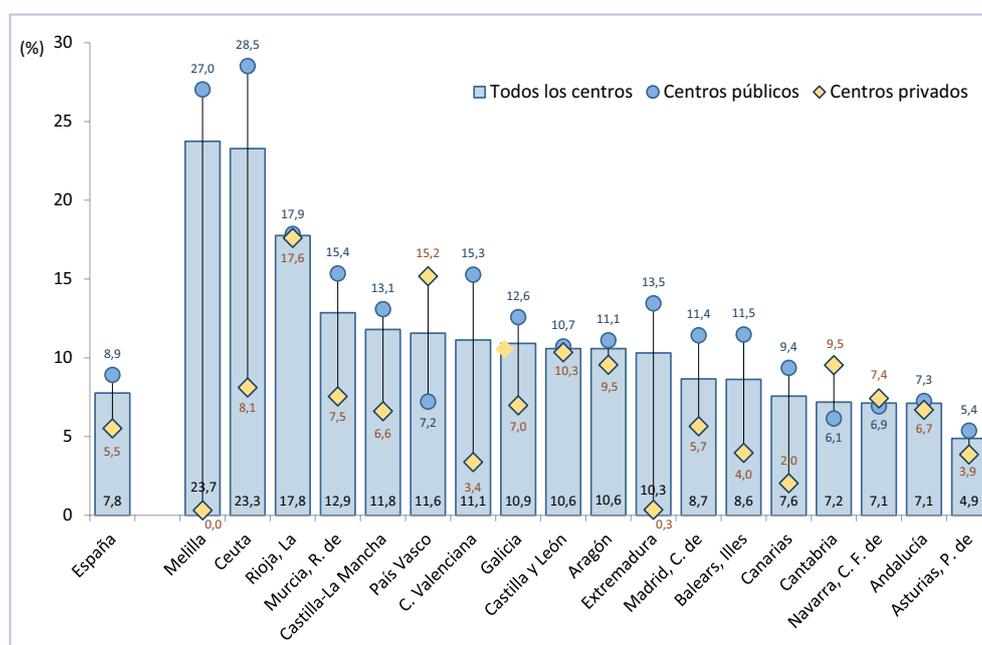
197. <BOE-A-2022-5139, p.36 >

Los estudiantes que cursaron Formación Profesional Básica tenían mayoritariamente 16 y 17 años; de un total de 75.276 estudiantes, 10.294 tenían 15 años, 25.952 de 16 años, 24.480 de 17 años, 9.924 de 18 años, 2.793 de 19 años y 1.833 de 20 años o más. Se dieron diferencias significativas en relación al género de los matriculados: 70,5 % de hombres y 29,5 % de mujeres (ver **figura B4.5**).

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.^{er} 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 2021-2022 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 B4.6** se observa que las Ciudades Autónomas tuvieron los porcentajes más altos (23,3 % y 23,7 %). El Principado de Asturias se encuentra en el extremo opuesto con un 4,9 %.

Figura B4.6¹

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 2021-2022



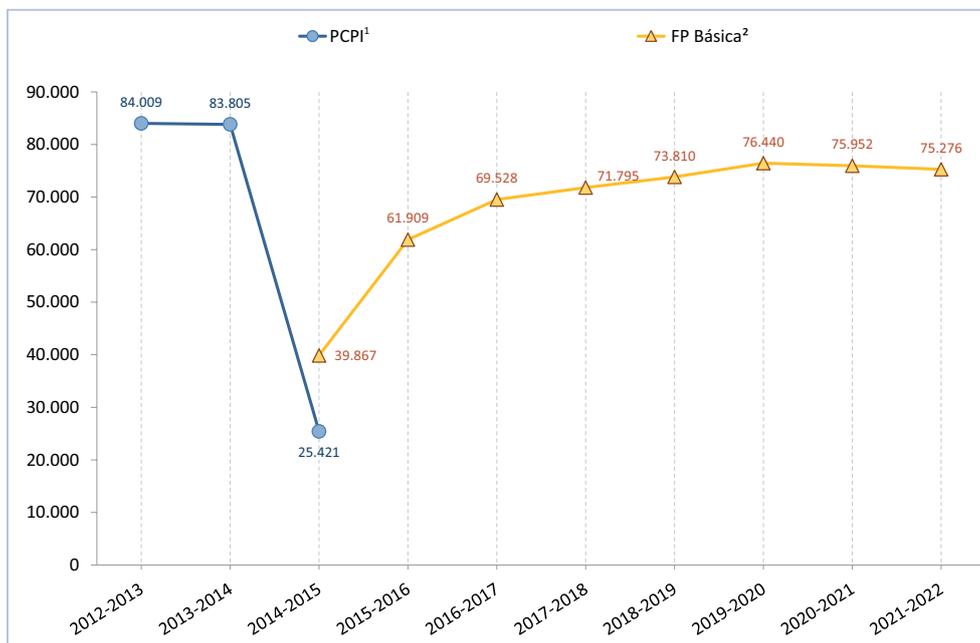
1. No se dispone de los datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.

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

Por último, en la **figura B4.7** se presenta la serie temporal, desde el curso 2012-2013 hasta el 2021-2022, del alumnado que, sin haber alcanzado el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, ha cursado algún programa que le permite insertarse en el mundo laboral o a reincorporarse al sistema educativo (Programas de Cualificación Profesional Inicial desde el curso 2007-2008 hasta el 2014-2015 y Formación Profesional Básica a partir del curso 2014-2015). En el curso 2012-2013 hubo 84.009 estudiantes siguiendo estos estudios. En el curso 2021-2022 hubo 75.276 estudiantes que optaron por los estudios de Formación Profesional Básica.

A
B
C
D
E
F

Figura B4.7
Evolución del alumnado de Programas de Cualificación Profesional Inicial y Formación Profesional Básica en el sistema educativo español. Cursos 2012-2013 a 2021-2022



1. El curso 2014-2015 fue el último en que se cursaron Programas de Cualificación Profesional Inicial.
2. Los estudios de Formación Profesional Básica comenzaron en el curso 2014-2015.

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

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 marzo¹⁹⁸, por el que se modifica el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral¹⁹⁹.

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

198. < BOE-A-2021-3700 >

199. Para más información ver el < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 237.

complementarios necesarios y proporcionar las atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos de algún tipo durante el curso escolar.

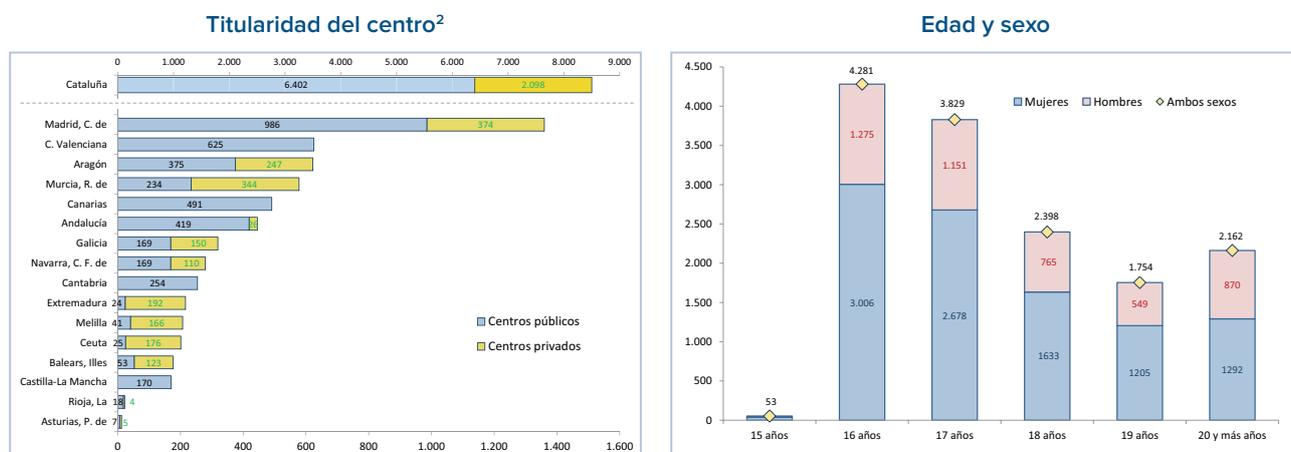
La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional indica en su artículo 70, las medidas y ofertas destinadas a las personas con necesidades educativas especiales y en el artículo 71 se indican las posibles ofertas para personas con especiales dificultades formativas o de inserción laboral²⁰⁰.

En el curso 2021-2022 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 B4.8** 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.

Figura B4.8¹

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 2021-2022



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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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

200. < BOE-A-2022-5139, p. 49 >



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 epígrafe «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 2021-2022 se escolarizaron 71.537 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 14.536 alumnos y alumnas, es la Comunidad Autónoma con más alumnado en centros rurales agrupados (el 20,3 % del total). Le siguen, Andalucía con 11.463 (16,0 %) y Cataluña con 10.015 (14,0 %). En el otro extremo se sitúan Navarra (0,07 %, 49 estudiantes), Cantabria (0,4 %, 268 estudiantes), Murcia (1,7 %, 1.230 estudiantes) y La Rioja (2,4 %, 1.526 estudiantes) (ver **tabla B4.9**).

En la **figura B4.9** se presenta la comparación del alumnado escolarizado en los centros rurales agrupados en los cursos 2020-2021 y 2021-2022. La Comunitat Valenciana registró la mayor reducción, con una pérdida de 279 estudiantes (-5,3 %). La siguen Castilla y León con 207 alumnas y alumnos menos (-1,4 %), Castilla La-Mancha con una pérdida de 163 estudiantes (-2,1 %) y Cataluña con 155 estudiantes menos (-1,5 %). En el lado opuesto, Canarias aumentó en 216 alumnos (+9,4 %).

Tabla B4.9¹
 Datos de los centros rurales agrupados por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022

	Localidades	Centros	Unidades	Alumnado	Docentes	Centros con comedor	Centros con transporte
Andalucía	233	106	1.098	11.463	1.774	25	49
Aragón	304	74	833	8.184	1.416	26	31
Asturias, Principado de	72	22	171	1.717	395	7	18
Balears, Illes ²	0	0	0	0	0	0	0
Canarias ³	132	24	226	2.514	444	17	18
Cantabria	8	4	24	268	50	2	4
Castilla y León	521	177	1.343	14.536	2.483	80	103
Castilla-La Mancha	255	78	817	7.464	1.488	16	52
Cataluña ⁴	265	89	791	10.015	1.527	93	15
Comunitat Valenciana	142	45	531	5.009	992	36	6
Extremadura	131	40	420	3.565	710	13	20
Galicia	140	26	184	2.292	361	0	2
Madrid, Comunidad de	30	8	132	1.705	222	6	1
Murcia, Región de	26	8	105	1.230	218	2	1
Navarra, Com. Foral de	2	1	5	49	10	1	1
País Vasco ²	0	0	0	0	0	0	0
Rioja, La	48	11	151	1.526	304	7	7
Ceuta ²	0	0	0	0	0	0	0
Melilla ²	0	0	0	0	0	0	0
Total	2.307	712	6.826	71.537	12.384	330	327

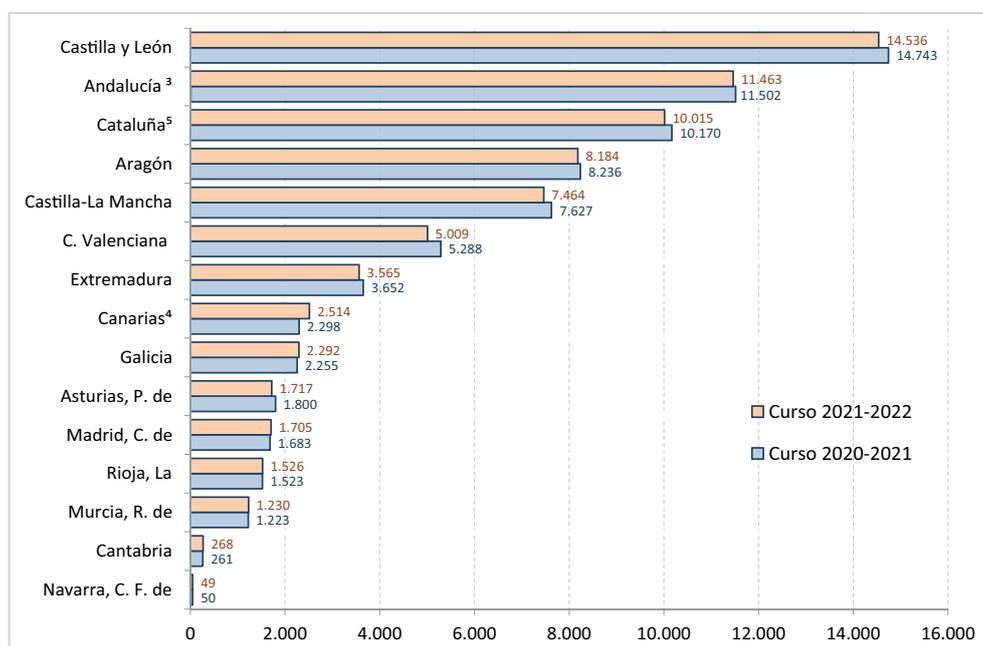
1. Incluye la información de centros públicos que tienen unidades ubicadas en distintas localidades.
2. En Illes Balears, País Vasco y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla no existen centros rurales agrupados.
3. En Canarias los centros rurales agrupados de cada localidad se consideran independientes, 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 y Formación Profesional.

En la **tabla B4.10** se muestran los datos, por Comunidades y Ciudades Autónomas, de los centros y del alumnado de las zonas «escasamente pobladas»²⁰¹. En total, en el curso 2021-2022, en estas poblaciones hay 5.729 centros que escolarizan 660.361 estudiantes. Con un número superior a los 900 centros se encuentran Andalucía (965 centros con 122.852 estudiantes) y Cataluña (con 923 centros y 91.903 alumnos y alumnas). Por encima de 500 centros Castilla-La Mancha (556), Castilla-La Mancha y León (552) y Galicia (511). En el lado opuesto se encuentran la Región de Murcia (16 centros con 2.711 estudiantes) y La Rioja (51 centros y 6.645 estudiantes).

201. 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.

Figura B4.9^{1,2}
Evolución del número de estudiantes de centros rurales agrupados por Comunidades Autónomas.
Cursos 2020-2021 y 2021-2022



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. Datos no disponibles de Andalucía del curso 2020-2021.
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.
5. 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 y Formación Profesional.

Tabla B4.10
Número de centros y alumnado escolarizado en áreas escasamente pobladas por Comunidades y Ciudades Autónomas.
Curso 2021-2022

	Centros	Alumnado
Andalucía	965	122.852
Aragón	369	32.756
Asturias, Principado de	131	17.652
Balears, Illes ²	103	18.022
Canarias ³	101	11.349
Cantabria	71	10.717
Castilla y León	552	57.051
Castilla-La Mancha	556	69.974
Cataluña ⁴	923	91.903
Comunitat Valenciana	314	40.632

Continúa



Tabla B4.10 (Continuación)
Número de centros y alumnado escolarizado en áreas escasamente pobladas por Comunidades y Ciudades Autónomas.
Curso 2021-2022

	Centros	Alumnado
Extremadura	482	40.580
Galicia	511	62.054
Madrid, Comunidad de	147	23.984
Murcia, Región de	16	2.711
Navarra, Com. Foral de	202	23.030
País Vasco ²	235	28.449
Rioja, La	51	6.645
Ceuta ²	0	0
Melilla ²	0	0
Total	5.729	660.361

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

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 2021-2022 funcionaron siete unidades en siete empresas circenses, que fueron dotadas del correspondiente personal educativo, recursos didácticos, material informático, educativo, medios audiovisuales y mobiliario. En dichas aulas se escolarizaron 39 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 19 de marzo de 2021 de la Subsecretaría, por la que se convoca concurso de méritos para la formación de la lista de maestros candidatos al Programa de Aulas Itinerantes en Circos para el curso 2021-2022²⁰².
- Resolución de 28 de junio de 2021 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 2021-2022²⁰³.
- Resolución de 6 de julio de 2021 de la Subsecretaría por la que se resuelve el concurso de méritos para la formación de la lista de maestros candidatos al Programa de Aulas Itinerantes en los Circos para el curso 2021-2022 y se hace pública la lista de aspirantes admitidos con la puntuación final obtenida.
- Resolución de 18 de octubre de 2021 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 2021-2022²⁰⁴.

202. < Resolución 19 de marzo de 2021 de la Subsecretaría >

203. < BOE-B-2021-32291 >

204. < Resolución de 18 de octubre de la Secretaría de Estado >

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 gitana²⁰⁵, que –alineada con el Plan de Acción Antirracismo de la Unión Europea (2020-2025)²⁰⁶, con la Estrategia de la Unión Europea sobre los Derechos de las Víctimas 2020-2025²⁰⁷ y con la Estrategia de la Unión Europea para la Igualdad de Género²⁰⁸–, sirve de guía para la Estrategia Nacional para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021-2030²⁰⁹, 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.

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 Primaria²¹⁰ y Secundaria²¹¹ 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.

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

205. < https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/eu_roma_strategic_framework_for_equality_inclusion_and_participation_for_2020_-_2030_0.pdf >

206. < Dictamen del Comité Europeo de las Regiones — Una Unión de la igualdad: Plan de Acción de la UE Antirracismo para 2020-2025 >

207. < Estrategia de la UE sobre los derechos de las víctimas (2020-2025) >

208. < Una Unión de la igualdad: Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025 >

209. < https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/poblacion-gitana/docs/estrategia_nacional/Estrategia_nacional_21_30/estrategia_aprobada_com.pdf >

210. < Material de Primaria >

211. < Material de Secundaria >

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 2021-2022 participaron 31 centros educativos de Ceuta y Melilla. El Programa se llevó a cabo en 375 grupos, con 10.425 estudiantes beneficiarios. Entre septiembre de 2021 y marzo de 2022, 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.

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 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 dependencia²¹², 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 Primaria, 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).

212. < BOE-A-2006-21990 >

A 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 Infantil²¹³ que serán de aplicación desde el curso 2022-2023.

B 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).

C 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.

D *Educación Primaria*

E 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).

F 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.

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).

213. < BOE-A-2022-1654 >

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 a las necesidades del 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 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).

En el ámbito temporal del curso analizado, se aprobó el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo²¹⁴, 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 específica, 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

214. < BOE-A-2022-3296 >

A 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.

B 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.

C 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).

D 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).

E 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 responsables 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).

F 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 marzo²¹⁵, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, 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.

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 atender a todo el alumnado. 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, asimismo, la responsabilidad de promover

215. < BOE-A-2022-4975 >

A

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).

B

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).

C

D

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).

E

F

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 abril²¹⁶, 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 que serán de aplicación en su área geográfica de competencia y que deberán implantarse para el primer curso de la etapa en el curso 2022-2023.

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

216. <BOE-A-2022-5521>

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 marzo²¹⁷, 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 desfavorecidos; 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.

217. <BOE-A-2022-5139 >

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 proporcionársele en los centros ordinarios y duraría únicamente el tiempo que fuese imposible la integración (artículo 2).

El Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre²¹⁸, 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 necesidades 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

218. < BOE-A-2009-17431 >

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 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.

A

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.

B

Los servicios educativos de las Comunidades y Ciudades Autónomas colaboran en las siguientes medidas de detección, identificación e intervención:

C

- 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.

D

E

F

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.

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.

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.

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.

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.

A
B
C
D
E
F

- 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.

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.

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).

A
B
C
D
E
F

- 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.

A

B

C

D

E

F

- 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.
- 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 2021-2022.

Programa Nacional de Reformas 2022

El Programa Nacional de Reformas se elabora anualmente y se remite al Consejo de Ministros de la Unión Europea y a la Comisión Europea, en cumplimiento de las obligaciones establecidas, con el objetivo de coordinar las políticas económicas nacionales y lograr los objetivos establecidos para la Unión Europea en su conjunto.

El Programa Nacional de Reformas de 2022 refleja tanto las actuaciones en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, como las adicionales al mismo, que son desarrolladas por los distintos niveles territoriales de gobierno y administración pública. Asimismo, da respuesta a los retos identificados en el marco del Semestre Europeo y a las Recomendaciones Específicas por País, las iniciativas emblemáticas de la Estrategia Anual de Crecimiento Sostenible; los objetivos del Pilar Europeo de Derechos Sociales (PEDS) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de Naciones Unidas (ODS).

Este Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia tiene cuatro ejes transversales que vertebran todas las palancas y componentes y están plenamente alineados con los que establece el Mecanismo de Recuperación y Resiliencia: (i) la transición ecológica, (ii) la transformación digital, (iii) la cohesión social y territorial y (iv) la igualdad de género. El Plan incluye una apuesta decidida por mejorar los niveles educativos y la política palanca VII está destinada en su totalidad a Educación y Conocimiento, formación continua y desarrollo de capacidades, incluyendo planes de mejora del sistema educativo a todos los niveles.

Las medidas de la Administración General del Estado y las Comunidades Autónomas que contribuyen al cumplimiento de las recomendaciones específicas a España del ámbito de la educación en el Ciclo del Semestre 2022 están incluidas en dos grupos: Las Recomendaciones específicas (*Country Specific Recommendations* - CSR) relativas a la mejora del capital humano y la protección y cohesión social (CSR2 de 2019 y 2020); y a reforzar la política de inversión especialmente la dedicada a la innovación, la digitalización y la transición ecológica (CSR 3 de 2019 y 2020).

El despliegue de las reformas educativas impulsadas por la LOMLOE y la publicación de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional²¹⁹ juegan un papel fundamental en estos ámbitos. En lo que se refiere a la Ley 3/2022, cabe señalar que pretende una transformación global del sistema de formación profesional, al servicio de un régimen de formación y acompañamiento profesionales que sea capaz de responder con flexibilidad a los intereses, expectativas y aspiraciones de cualificación profesional de las personas a lo largo de su vida. A su vez, pretende ser un instrumento clave para el fortalecimiento y sostenibilidad de la economía, que satisfaga las competencias demandadas por el mundo laboral y permita a la población activa estar preparada para aprovechar las oportunidades que brindan la transición digital y verde. A este respecto, la Ley subraya la importancia de la necesaria colaboración público-privada para la rápida identificación de las competencias profesionales que demanda el mercado laboral y para asegurar el diseño de las ofertas de formación idóneas. Para ello la Ley ordena un sistema de formación profesional donde toda la formación es acreditable, acumulable y capitalizable, donde todas las ofertas formativas permiten configurar itinerarios de formación conducentes a acreditaciones, certificaciones y titulaciones con reconocimiento estatal y europeo.

Destaca en ella el papel que se reconoce a la orientación profesional que, junto con las ofertas formativas y la acreditación de competencias adquiridas por experiencia laboral o vías no formales, se convierte en una de las piezas angulares del nuevo sistema de formación profesional. Entiende que la orientación profesional del sistema de formación profesional ha de prestarse a personas y a empresas de manera diferenciada, en el marco de cualesquiera ofertas de formación profesional o acreditación de competencias y conforme a un planteamiento integral que ha de incluir la información, el asesoramiento y el acompañamiento, en clara correspondencia con el marco de aprendizaje a lo largo de la vida. La Ley establece el diseño y desarrollo de una estrategia general de orientación profesional que pretende asegurar su complementariedad con otras estructuras, servicios y ofertas, y garantizar la cobertura, calidad, eficiencia y calidad. El elemento relevante es la definición de un marco para la valoración de los resultados de la orientación profesional, como parte de la evaluación del sistema de formación profesional, y el impulso a la recogida sistemática de datos que permitan introducir ajustes en la prestación de este servicio y en la mejora de su calidad.

219. < BOE-A-2022-5139 >

Respecto a la continuidad de los programas siguientes:

- Programa de orientación y refuerzo para el avance y apoyo en la educación, cuyas actuaciones se reforzaron a través del Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento educativo #PROA+ para afrontar las necesidades ante la situación pandémica. Resolución 10 de septiembre de 2021 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 21 de julio de 2021²²⁰.
- Educa en Digital. Convenio entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional, el Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital y Red.es suscrito el 16 de junio de 2020. Convenios con cada una de las Comunidades Autónomas autorizados en Consejos de Ministros, con ampliación presupuestaria de 3,6 millones de euros para la elaboración de recursos educativos digitales para el profesorado, 1,8 millones para cada año (2022 y 2023).
- Marco de referencia para la competencia digital del docente. Aprobado por Resolución de 2 de julio de 2020, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación celebrada el 14 de mayo de 2020. Resolución 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente²²¹.

A

B

C

D

E

F

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 TodoFP²²². Entre otros recursos, este portal cuenta con la aplicación Decide²²³, 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).

Página web: Euroguidance España

La web Euroguidance España²²⁴ 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. La web consta de siete secciones: Inicio, Sobre nosotros; Orientación Profesional en España; Recursos; Publicaciones; Buenas prácticas; Organismos y redes; Agenda y eventos. Se publica un boletín mensual que recoge las novedades en la web.

Programas de difusión de la orientación y formación profesional

En el ámbito europeo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional siguió representando a España en la red Euroguidance (Red de Centros de Recursos para la Orientación Profesional) a través de la unidad adscrita a la Subdirección General de Orientación y Aprendizaje a lo largo de la Vida de la Secretaría General de Formación Profesional.

220. < BOE-A-2021-15398 >

221. < BOE-A-2022-8042 >

222. < <https://www.todofp.es/inicio.html> >

223. < <https://www.todofp.es/decide> >

224. < <https://euroguidance-spain.educacionyfp.gob.es/inicio.html> >

A
B
C
D
E
F

Durante el curso 2020-2021 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. La difusión de todas las actividades se realiza a través de la web Euroguidance Spain.

En el período objeto de este INFORME destacan la organización y desarrollo de dos eventos relevantes:

- La Conferencia «Learning by leaving 2022 España» de las redes de movilidad europeas (Euroguidance, Eures, Eurodesk, y Europass) celebrada en Palma de Mallorca del 26 al 28 de octubre, cuyo objeto es el establecimiento de una estrecha cooperación entre las redes de movilidad europeas a través del intercambio de información y buenas prácticas. Con el título «Nómadas digitales en el siglo XXI», congregó a más de 200 representantes, en ella se analizó la relación entre la movilidad y la digitalización y se presentaron experiencias europeas en curso que ilustran cómo influyen las competencias digitales de los ciudadanos, en sus oportunidades de movilidad y en una mejor gestión de sus proyectos personales y profesionales.
- El programa europeo Academia, que promueve la movilidad de profesionales de la orientación en los países que forman parte 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 profesionales de la orientación de otros países y, al mismo tiempo, puede enviar a sus profesionales orientadores a las visitas y programas que ofrecen el resto de centros Euroguidance que participan en cada edición. En el 2022, España ha sido país receptor de un grupo de profesionales orientadores provenientes de Alemania, Dinamarca, Estonia, Letonia, República Checa y Suecia, que participaron en el programa coorganizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía. Con el título de «Orientación verde: carreras del futuro», la propuesta articula la visita a centros de Formación Profesional para conocer *in situ* sus proyectos y propiciar el conocimiento e intercambio de estrategias y recursos para la orientación profesional.

Cabe señalar también la celebración del Salón AULA Madrid, la Feria Internacional del Estudiante y de la Oferta Educativa 2021-2022, del 2 al 6 de marzo, en una edición que recuperaba la normalidad tras el formato virtual de la anterior debido a la situación pandémica de COVID-19. Al evento acudió un importante número de entidades de formación, empresas e instituciones educativas aportando a estudiantes, familias, profesorado, orientadores y personas interesadas información sobre oportunidades para continuar estudios o retomar la formación.

Unidades de Orientación Profesional

Por Resolución de la Secretaría General de Formación Profesional, en junio de 2022, se realizó la primera convocatoria de ayudas para financiar la creación de Unidades de Orientación Profesional dependientes de entidades locales territoriales y organizaciones sin ánimo de lucro, en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia.

Las ayudas se destinan a la prestación de un servicio de orientación profesional conforme a un proyecto de creación de la Unidad de Orientación Profesional cuyas actuaciones han de ir encaminadas a informar y asesorar sobre ofertas e itinerarios formativos de mejora de cualificación, facilitando el acceso a aquellos recursos que den mejor respuesta a las necesidades formativas de las personas atendidas, así como a informar y orientar sobre los procedimientos de acreditación de competencias adquiridas por experiencia laboral o vías no formales de formación.

Se prevé su activación en el curso siguiente a este INFORME.

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, desa-

rollar y actualizar ofertas de formación profesional»²²⁵. No obstante, la disposición transitoria tercera de dicha Ley, señala que «hasta que se proceda al desarrollo reglamentario de lo previsto en la presente ley 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»²²⁶.

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 evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral y vías no formales de formación. El Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL)²²⁷, 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 noviembre²²⁸, 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 agosto de 2022, el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluye un total de 739 cualificaciones distribuidas de la siguiente manera:

- 76 cualificaciones de nivel 1
- 339 cualificaciones de nivel 2
- 324 cualificaciones de nivel 3

Programas de difusión de la orientación y formación profesional

Salón AULA Madrid, la Feria Internacional del Estudiante y de la Oferta Educativa 2022 se celebró del 2 al 6 de marzo de 2022. En esta ocasión reunió a más de 200 empresas y entidades provenientes de 12 países, y desarrolló un programa de alrededor de 160 actividades en paralelo. También pudo seguirse a través de la plataforma digital LIVE Connect.

La convivencia escolar

La Constitución Española²²⁹, 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».

225. < BOE-A-2022-5139, p. 18 >

226. < BOE-A-2022-5139, p. 71 >

227. < <https://incual.educacion.gob.es/inicio> >

228. < BOE-A-2005-19989 >

229. < BOE-A-1978-31229 >

A
B
C
D
E
F

La *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*²³⁰ 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, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, establece que el sistema educativo español se inspira en los principios de: la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación (LOE, artículo 1.c); la educación para la convivencia, el respeto, 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 ciberacoso para ayudar al alumnado a reconocer toda forma de maltrato, abuso, violencia o discriminación y poder reaccionar frente a ellas; y el desarrollo de la igualdad de derechos, deberes, oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual, la prevención de la violencia de género, entre otros (LOMLOE, artículo único. Uno 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 (LOE, artículo 2.1.b); 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 por razón de nacimiento, origen racial o étnico, religión, convicción, edad, de discapacidad, orientación o identidad sexual, enfermedad o cualquier otra condición o circunstancia; 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 los derechos de los animales y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible (LOMLOE, artículo único. Uno bis b) y e).

En su disposición final primera, que modifica la Ley Orgánica/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, la LOMLOE actualiza e introduce los siguientes aspectos relativos a la convivencia:

- Reconoce a los padres, madres o tutores y tutoras, en relación con la educación de sus hijos, hijas o pupilos y pupilas los siguientes derechos: a que reciban una educación con la máxima garantía de calidad; a una formación religiosa y moral de acuerdo con sus propias convicciones; a la información sobre el progreso del aprendizaje e integración socioeducativa; y a participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo. (Uno).
- También les corresponde, como primeros responsables de sus hijos e hijas: informar de las dificultades que puedan tener en sus procesos de aprendizaje o socialización; conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con el profesorado y los centros; respetar y hacer respetar las normas que se establezcan; y fomentar el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa. (Uno).
- Reconoce a todo el alumnado los mismos derechos y deberes, según la edad y nivel que cursen y el derecho y el deber de conocer la Constitución Española y el respectivo Estatuto de Autonomía, con el fin de formarse en los valores y principios reconocidos en ellos. (Tres).
- Se reconoce al alumnado los siguientes derechos básicos: recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad; al respeto de su identidad, integridad y dignidad personales; al respeto de su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas y sus convicciones morales; a la protección contra toda intimidación, discriminación y situación de violencia o acoso escolar; a la expresión de sus opiniones libremente, desde el respeto a los otros y otras; y a participar en el funcionamiento y en la vida del centro. (Tres).
- Se especifican como deberes básicos de los alumnos y las alumnas: participar en las actividades formativas y, especialmente, en las escolares y complementarias; seguir las directrices del profesorado; asistir a

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

clase con puntualidad; participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y el respeto al derecho de sus compañeros y compañeras a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado; el respeto a la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales, y la diversidad, dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa; respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo; y a conservar y hacer un buen uso de las instalaciones del centro y materiales didácticos. (Tres).

- Los centros educativos establecerán las condiciones para que su alumnado pueda ejercer su derecho a la participación y el derecho de reunión. (Cinco).
- Reconoce que los centros privados no concertados gozarán de autonomía para establecer su régimen interno y establecer las normas de convivencia. (Seis).
- Reconoce entre las facultades de la dirección la imposición de las medidas correctoras que correspondan a los alumnos y alumnas en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar. (Ocho).
- Respecto al Consejo Escolar de los centros les reconoce las siguientes competencias: impulsar la adopción y seguimiento de medidas educativas que fomenten el reconocimiento y protección de los derechos de las personas menores de edad; conocer las conductas contrarias a la convivencia en el centro y la aplicación de las medidas correctoras, según la normativa vigente; valorar la situación y proponer medidas oportunas a instancia de madres, padres o tutores si las medidas disciplinarias adoptadas por dirección corresponden a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro; y proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, entre otros aspectos. (Diez).

Por otra parte, tanto por la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia²³¹ (LOPVI), como por el 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 que constituye un coordinador o coordinadora de bienestar y protección en todos los centros educativos.

Actuaciones

Las principales acciones desarrolladas en España en relación con la convivencia escolar por parte de las Administraciones educativas en estos últimos años han sido:

- Participación en planes estratégicos de ámbito nacional: Plan Estratégico para la Igualdad de Oportunidades; Plan de Acción para la Igualdad de Mujeres y Hombres en la Sociedad de la Información; Estrategia Nacional de Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (2019-2023); Plan Integral de Apoyo a la Familia; III Plan de Acción contra la Explotación Sexual de la Infancia y la Adolescencia y IV Plan de Acción contra la Explotación Sexual Infantil y Adolescente en España (2021-2024); Plan Estratégico Nacional contra la Trata y la Explotación de Seres Humanos 2021-2023; Plan de Acción Nacional contra el Trabajo Forzoso: relaciones laborales obligatorias y otras actividades humanas forzadas; 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 y Formación Profesional se coordina con diversos agentes implicados en la mejora de la convivencia pacífica, inclusiva e igualitaria: con el Ministerio de Defensa; con el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 en el Observatorio de la Infancia y en el Consejo Estatal del Pueblo Gitano; con el Ministerio de Igualdad en el Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer, en el Consejo para la Eliminación de la Discriminación racial o étnica; en el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades y en el Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica; con el Ministerio de Sanidad en el Pleno del Consejo Español de Drogodependencias y otras Adicciones; con el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación en el Grupo de Trabajo de Género del Consejo de Cooperación al Desarrollo; con el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones en el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes y en el Observatorio Estatal del Racismo y la Xenofobia; con el Ministerio de Interior en las reuniones de seguimiento de

231. < https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-9347 >

A
B
C
D
E
F

la Relatoría Nacional para la trata de seres humanos; con la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD); con el Instituto de las Mujeres y para la igualdad de Oportunidades (IMIO). También forma parte del Acuerdo interinstitucional contra el racismo, la xenofobia, la LGTBIfobia y otras formas de intolerancia.

- Firma de 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 ellos, cabe destacar el convenio con la Fundación Yehudi Menuhin para la integración educativa y cultural del alumnado en situaciones desfavorables a través de actividades artísticas, así como la colaboración con la Agencia Española de Protección de Datos para impulsar la formación y sensibilización de los menores de edad en materia de privacidad y protección de datos, en particular en internet.
- Otras actuaciones: Servicio de atención telefónica permanente de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español (900 018 018) destinado a menores y a cualquier otra persona que conozca una situación de acoso escolar o malos tratos, con la elaboración de informes anuales; en el ámbito de la formación, el VII Congreso estatal de convivencia escolar «Aprender y convivir» celebrado los días 21, 22 y 23 de abril de 2022 en La Rioja; la segunda edición del NOOC «El acoso escolar no es un juego de niños» (octubre de 2021), así como el curso tutorizado en línea «Convivencia positiva para una educación de calidad: ayuda entre iguales y participación» realizado desde septiembre hasta octubre de 2021.
- Participación de 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 Tesalónica (telemática) y Estocolmo (presencial) y en las reuniones del Grupo de Trabajo de Educación (EWG) y el Comité del Genocidio del Pueblo Gitano.
- Coordinación con las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. El Ministerio de Educación y Formación Profesional coordina un Grupo de trabajo de convivencia escolar integrado por representantes de las administraciones educativas. Derivado de ese trabajo se ha actualizado el Informe «Análisis comparado de aspectos formales de convivencia escolar en las Comunidades Autónomas»²³², que recopila las actuaciones realizadas por ellas en materia de convivencia escolar como: planes autonómicos de convivencia, normativa para elaborarlos, los observatorios autonómicos de convivencia, los equipos o unidades específicas, los coordinadores de convivencia en los centros educativos, la colaboración con las consejerías o servicios de salud, los protocolos de actuación y los programas relacionados con la convivencia e informes elaborados sobre convivencia escolar. Desde esta coordinación con las Comunidades y Ciudades Autónomas, se han realizado ponencias al personal técnico para la implantación de la figura de coordinación de bienestar y protección en todos los centros educativos.

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 enero²³³.

En el periodo correspondiente a este INFORME fue aprobado el Plan de actuaciones del Observatorio en sesión del Pleno del 21 de diciembre de 2021. Durante el curso 2021-2022 la Comisión Permanente se ha reunido en dos ocasiones para la elaboración del Reglamento de Funcionamiento de este órgano y para realizar el seguimiento de las actuaciones del Plan.

Las actuaciones realizadas este curso son:

- Estudio Estatal de la convivencia escolar en Educación Primaria. Se elaboró un instrumento de testado para el estudio y se organizó la fase de pilotaje para su validación. La aplicación de estos cuestionarios prevista para mayo de 2022 se pospuso para el siguiente curso.
- Grupo de trabajo de Ciberconvivencia. Se han elaborado unas recomendaciones para trabajar la ciberconvivencia en los centros educativos a partir de las aportaciones de los miembros del grupo y de personal experto.

232. < Actualización del Informe de Convivencia de las Comunidades Autónomas >

233. < BOE-A-2018-432.>

- Grupo de trabajo de Bienestar Emocional. Se realizó un esquema para la elaboración de una «Guía de cuidado y promoción el bienestar emocional en los centros educativos».

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 B4.11** 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 B4.11
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 >
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.

A

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 un borrador para la estructura de una publicación sobre el modelo de escuelas promotoras de salud. De manera similar, se acuerda la estructura de contenidos para una Guía de movilidad sostenible y saludable entre centros escolares y hogares.

B

C

D

E

F

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 para responder a la seguridad de los menores y jóvenes en la escuela y su entorno, fortaleciendo la cooperación policial con las autoridades educativas. A petición de los centros, se ofrecen charlas con los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado con la comunidad educativa 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.

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 Unión²³⁴ 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 Género²³⁵ y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres²³⁶ 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 términos²³⁷:

«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. (Uno).
- 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. (Ochenta y tres).

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 igual-

234. < https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf >

235. < BOE-A-2004-21760 >

236. < BOE-A-2007-6115 >

237. < BOE-A-2020-17264 >

A

B

C

D

E

F

dad de derechos, deberes y oportunidades, la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género. (Uno).

- Apela a la promoción, aplicación y desarrollo de las normas sociales que promuevan la igualdad de género. (Siete bis).
- 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. (Nueve bis).
- 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. (Preámbulo, diez y once).
- 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. (Preámbulo, dieciséis y diecisiete).
- 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. (Diecisiete).
- 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. (Treinta y seis).
- 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. (Cincuenta y cinco).
- 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. (Cincuenta y siete).
- 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. (Sesenta y dos).
- 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. (Sesenta y ocho).
- 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. (Setenta y dos).
- 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.» (Ochenta y tres, disposición adicional vigésima quinta).
- 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. (Ochenta y tres, disposición adicional vigésima quinta).

- 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.» (Noventa y dos. Disposición adicional cuadragésima primera).
- 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. (Disposición final primera).
- Por otro lado, el Real Decreto 694/2007, de 1 de junio, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado, establece que el Consejo elaborará y hará público un INFORME SOBRE EL ESTADO Y SITUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO en el que se informará de las medidas que en relación con la prevención de la violencia y fomento de la igualdad entre mujeres y hombres establezcan las Administraciones educativas. Además, indica que la Comisión Permanente de este órgano debe ser consultada con carácter preceptivo en las disposiciones reglamentarias que se refieran al desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y al fomento de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres en la enseñanza. De acuerdo con la Orden ESD/3669/2008, de 9 de diciembre, por la que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar del Estado, forman parte del Consejo una representante de las organizaciones de mujeres con implantación en todo el territorio del Estado, una representante del Instituto de la Mujer y dos personalidades de reconocido prestigio en la lucha para la erradicación de la violencia de género, propuestas por la ministra de igualdad.

Destacar la publicación de los siguientes documentos relacionados con la igualdad entre hombres y mujeres en el periodo correspondiente a este INFORME:

- La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia²³⁸, que promueve la igualdad de trato de niños y niñas mediante la coeducación y el fomento de la enseñanza en equidad y la de construcción de los roles y los estereotipos de género. Esta Ley, entre otras cosas, establece la obligatoriedad de la existencia de la figura de coordinación de bienestar y protección en todos los centros educativos donde cursen sus estudios personas menores de edad.
- La Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y no discriminación²³⁹ refuerza la igualdad de trato de todas las personas y la no discriminación por ningún motivo en la educación.
- La publicación del Plan estratégico para la igualdad de Mujeres y Hombres 2022-2025, de 9 de marzo de 2022 y el Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea (2022-2030), en julio de 2022.

Actuaciones de los organismos internacionales

El tratamiento de la igualdad de género por la UNESCO²⁴⁰

La igualdad de género es para la UNESCO una prioridad mundial, estrechamente ligada a la promoción del derecho a la educación y lograr la Educación para Todos (EPT), así como otros objetivos de desarrollo. La UNESCO aborda el desafío de la igualdad de género mediante la promoción de la educación de las niñas y la igualdad entre los sexos en materia de educación, garantizando que las perspectivas de género sirvan de base a las políticas y prácticas relativas a la enseñanza, apoyando la prestación de servicios tales como la capacitación de docentes y la elaboración de material didáctico, en los que influye la perspectiva de género. Se centra en cinco ámbitos temáticos: la alfabetización de jóvenes y adultos, los docentes, la enseñanza básica, la enseñanza y formación técnica y profesional y la educación para la prevención del SIDA.

Además, esta Organización impulsa la integración de las cuestiones relativas a la igualdad de género en la educación en todas las etapas, en los diversos tipos de educación (formal, no formal e informal) y en todos los ámbitos de actuación.

238. < BOE-A-2021-9347 >

239. < BOE-A-2022-11589 >

240. < <https://www.unesco.org/es/gender-equality/education> >

La UNESCO tiene un papel fundamental en relación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible²⁴¹, donde se incluye el objetivo de «lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas». Esta idea fue reforzada en el Marco de Acción Educación 2030 (*Education 2030 Framework For Action: 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 Europea²⁴²

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 de la Unión Europea en el ámbito de la igualdad entre mujeres y hombres han sido:

- El Marco Financiero Plurianual (MFP 2014-2020) y el programa «Derechos, Igualdad y Ciudadanía». Financia proyectos que tengan por objeto lograr la igualdad de género y poner fin a la violencia contra las mujeres.
- Las acciones del Instituto Europeo de la Igualdad de Género (EIGE)²⁴³ son:
 - 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 2020-2025²⁴⁴.

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.

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

242. < https://ec.europa.eu/spain/news/20190308_What-is-the-EU-doing-for-gender-equality_es >

243. < https://europa.eu/european-union/about-eu/agencies/eige_es >

244. < https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/aid_development_cooperation_fundamental_rights/gender_equality_strategy_factsheet_es.pdf >

A

B

C

D

E

F

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 2017²⁴⁵. Este Pacto de Estado supone la unión de un gran número de instituciones, organizaciones y personas expertas en la formulación de medidas para la erradicación de la violencia sobre las mujeres. El Pacto implica incidir en todos los ámbitos de la sociedad y se estructura en 11 ejes de trabajo. Las medidas que implementa o debe implementar el 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 presten atención específica a dicho alumnado. Además:

- La LOE, en la Disposición adicional cuarta, señala que los libros de texto y demás materiales que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas deben reflejar y fomentar el respeto a los principios y valores recogidos en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de protección integral contra la violencia de género.
- En el artículo 7 de la Ley 1/2004 se establece que toda esta temática debe constituir un contenido específico de la formación permanente del profesorado.
- La Disposición adicional cuarenta y 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)²⁴⁶, como de Maestro en Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, apartado 3.4 del anexo)²⁴⁷ 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)²⁴⁸. 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.»

245. < <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/pactoEstado/home.htm> >

246. < BOE-A-2007-22446 >

247. < BOE-A-2007-22449 >

248. < BOE-A-2007-22450 >

Por su parte, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), desarrolló las siguientes acciones formativas durante el periodo correspondiente a este INFORME.

Curso de «Educación afectivo-sexual»

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) y el Instituto de las Mujeres (IMs) colaboran en la realización de este curso, que se realizó en dos ediciones: la primera en noviembre de 2021, con 134 personas participantes, 104 (77,6 %) fueron mujeres y 30 (22,4 %) fueron hombres; la segunda entre marzo y mayo de 2022, que contó con 171 participantes, 130 (76 %) mujeres y 41 (24 %) hombres.

MOOC (Cursos Abiertos y Masivos en Línea) «Educar 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 del MOOC *Educación para la igualdad*, con el objetivo de entender y reflexionar sobre la educación desde una perspectiva de género, donde niñas y niños 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. La primera edición de este curso se celebró del 31 de mayo al 6 de julio de 2022 y contó con un total de 1.236 participantes, de los cuales 764 eran docentes²⁴⁹, 1.011 (81,80 %) fueron mujeres y 225 (18,20 %) hombres.

Iniciativa «ChicaSTEM»

Este espacio²⁵⁰ 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 una sección de la web de CodeINTEF en la 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.

Entre las iniciativas del Ministerio de Educación y Formación Profesional a las que se da difusión en este espacio, se encuentra la Alianza STEAM que, bajo el lema «Niñas en pie de ciencia²⁵¹», cuenta con más de un centenar de empresas y entidades comprometidas con la promoción del talento de las mujeres. Su misión es impulsar iniciativas que contribuyan a configurar un sistema educativo y formativo que elimine estereotipos de género asociados a determinadas vocaciones y profesiones, que impulse el empoderamiento femenino en las disciplinas STEAM desde estadios tempranos de la educación y que contribuya a eliminar la brecha de género que se consolida en el acceso a dichas disciplinas de nuestras jóvenes.

Curso de verano «Educación afectivo-sexual»

La convocatoria de cursos de verano en su edición 2022 contempló un curso titulado *Educación afectivo-sexual*, cuya fase presencial se celebró en Mérida durante la semana del 11 al 15 de julio, con una duración total de 30 horas, en el marco del convenio suscrito entre la Universidad Nacional de Educación a Distancia y el Ministerio de Educación y Formación Profesional para la realización de estas actividades formativas. Se ofertaron 44 plazas para este curso, abriéndose a todo el profesorado de enseñanzas no universitarias.

249. < https://enlinea.intef.es/courses/course-v1:INTEF+Educalguales+2022_ED1/about >

250. < <https://code.intef.es/chicastem> >

251. < <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 Profesorado²⁵² del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través de la sección de Recursos Educativos CeDeC²⁵³ (Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios) y Procomún²⁵⁴ (Red de recursos educativos en abierto), ofrece recursos didácticos organizados por etapas educativas y áreas temáticas para fomentar la igualdad entre mujeres y hombres. Así mismo ofrecen recursos en los portales educativos de diferentes Administraciones educativas autonómicas, de las organizaciones sindicales de profesores y de Organizaciones no Gubernamentales.

El portal AseguraTIC²⁵⁵ 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).

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.

En el curso 2021-2022 no se celebró ningún Encuentro Intercambia.

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.

Espacio de Igualdad²⁵⁶

El Espacio de Igualdad del Ministerio de Educación y Formación Profesional 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.

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 Ministerio de Educación y Formación Profesional, 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.

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

253. < <https://cedec.intef.es/recursos> >

254. < <http://procomun.educalab.es/es> >

255. < <https://intef.es/aseguratic> >

256. < <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/igualdad/presentacion.html> >

En el curso escolar objeto de este INFORME, la Unidad de Igualdad del Ministerio de Educación y Formación Profesional ha trabajado 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.

Como objetivos específicos:

1. Establecer y coordinar cauces de colaboración institucional para promover e impulsar las políticas de igualdad en el Ministerio de Educación y Formación Profesional.
2. Explotar y difundir las estadísticas de la educación desde la perspectiva de género.
3. Visibilizar y poner en valor los distintos programas, recursos y materiales de interés en materia de igualdad que genera el Ministerio de Educación y Formación Profesional.
4. Generar informes periódicos y documentos de seguimiento sobre el grado de cumplimiento de las medidas vinculadas con la Educación en los distintos Planes Nacionales vigentes.
5. Formar y sensibilizar en igualdad y prevención de violencia al personal del Departamento.
6. 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 de la investigación.

En el periodo correspondiente a este INFORME, se ha publicado el estudio. *Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM*²⁵⁷, que se presentó el 11 de febrero de 2022, coincidiendo con la celebración del Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia.

2. Coordinación e impulso del Grupo de Trabajo de Igualdad del Ministerio de Educación y Formación Profesional, del que forman parte representantes de la Subsecretaria, de la Secretaria de Estado de Educación y de la Secretaria General de Formación Profesional. Se celebró una reunión de coordinación sobre los distintos planes vigentes en materia de igualdad.
3. Coordinación periódica con la Comisión de Igualdad dependiente de la mesa delegada del Ministerio de Educación y Formación Profesional, como marca el cumplimiento del Plan de Igualdad de la AGE.
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 sobre impacto por razón 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.
 - En el periodo correspondiente a este INFORME se trabajó en el seguimiento del III Plan Estratégico para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres 2022-2025.
 - Participación en el seguimiento del III Plan de Igualdad de la Administración General del Estado aprobado por el Consejo de Ministros el día 9 de diciembre de 2020.
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 marzo 2022*²⁵⁸ con una periodicidad anual; elaboración y publicación de boletines temáticos anuales sobre igualdad y prevención de violencia.
7. Creación de la «Alianza STEAM. Niñas en pie de ciencia». Se trata de una iniciativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional que nace con el objetivo de fomentar las vocaciones STEAM en niñas y jóvenes y reducir la brecha de género en el ámbito científico-tecnológico. Se han adherido universidades, empresas privadas, asociaciones de mujeres, agentes sociales y medios de comunicación.

257. < Radiografía en la brecha de género en la formación STEAM >

258. < <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/igualdad/igualdad-cifras.html> >

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 Mujer²⁵⁹ 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.

- Consejo de Participación de la Mujer

La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres, regula, en su artículo 78²⁶⁰, el Consejo de Participación de la Mujer como el órgano colegiado de consulta y asesoramiento con el fin esencial de servir de cauce para la participación de las mujeres en la consecución efectiva del principio de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres y la lucha contra la discriminación por razón de sexo. El régimen de funcionamiento, las competencias y la composición del Consejo de Participación de la Mujer²⁶¹ vienen regulados por el Real Decreto 1791/2009, de 20 de noviembre.

- Consejo de Participación de las Personas Lesbianas, Gais, Trans, Bisexuales e Intersexuales (LGTBI)

Este Consejo, regulado por la Orden IGD/577/2020, de 24 de junio²⁶², tiene como finalidad institucionalizar la colaboración y fortalecer el diálogo permanente entre las Administraciones públicas y la sociedad civil en materias relacionadas con la igualdad de trato; la no discriminación por razón de orientación sexual, identidad o expresión de género; y de reforzar la participación en todos los ámbitos de la sociedad de las personas LGTBI y sus familias.

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)²⁶³, 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 471/2021, de 29 de junio (BOE de 30 de junio de 2021)²⁶⁴, estableció los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio para el curso 2021-2022 y modificó parcialmente el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre (BOE de 17 de enero de 2008)²⁶⁵, 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 28 de julio de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación (extracto publicado en el BOE de 2 de agosto de 2021)²⁶⁶ se convocaron becas y ayudas al estudio de carácter general para el curso académico 2021-2022, dirigidas a estudiantes que cursaran estudios postobligatorios no universitarios, con validez en todo el territorio nacional.

259. < <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/instituciones/observatorioEstatal/home.htm> >

260. < BOE-A-2007-6115, artículo 78 >

261. < BOE-A-2009-20160 >

262. < BOE-A-2021-8813 >

263. < BOE-A-2005-19005 >

264. < BOE-A-2021-10823 >

265. < BOE-A-2008-821 >

266. < BOE-B-2021-34665 >

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 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 B4.12** y su cuantía era igual a la suma de aquellas a las que tenía derecho cada estudiante.

Tabla B4.12
Clases y cuantías de las becas y ayudas al estudio de carácter general para estudios postobligatorios y superiores no universitarios. Curso 2021-2022

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. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 28 de julio de 2021 de la Secretaría de Estado de Educación²⁶⁷ (extracto publicado en el BOE de 2 de agosto de 2021), se convocaron, para el curso 2021-2022, ayudas dirigidas al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que cursen estudios en alguno de los siguientes niveles educativos: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, ciclos formativos de Grado Medio y Superior, Enseñanzas Artísticas Profesionales, ciclos formativos de grado básico y programas de formación para la transición de la vida adulta. En la **tabla B4.13** 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 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 2021-2022, de acuerdo con la correspondiente convocatoria del Ministerio de Educación y Formación Profesional y según la información disponible, 102.494 beneficiarios recibieron un promedio de 1.195,7 euros, ascendiendo el importe total de estas ayudas a 122.553.548,8 euros.

267. <BDNS identificador 574482 >

Tabla B4.13¹
Componentes y cuantías máximas de las ayudas y subsidios para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2021-2022

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 %.

Fuente: Subdirección General de Becas, Ayudas al Estudio y Promoción Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 17 de mayo de 2021 la Secretaría de Estado de Educación²⁶⁸ (extracto publicado en BOE de 26 de mayo de 2021), 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 2021-2022.

Se convocaron 12.527 ayudas por un importe individual de 105,0 euros. En la Ciudad Autónoma de Ceuta se beneficiaron 5.803 estudiantes, lo que supuso un importe total de 609.315,00 euros, y en la Ciudad Autónoma de Melilla lo hicieron 6.241 becarios por un importe de 655.305,0 euros. En cuanto al alumnado del CIDEAD y de los centros docentes españoles en el exterior, se beneficiaron 196 estudiantes por un importe total de 20.580,0 euros.

La Resolución especificaba que en el caso de que el número de ayudas asignado a alguno o algunos de los colectivos anteriores no se adjudicase en su totalidad, las ayudas sobrantes podrían redistribuirse para su adjudicación a 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. Por su parte, la Comisión Europea fijó en los

268. < BDNS identificador 565533 >

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

Por Resolución de 9 de febrero de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación²⁶⁹ (extracto publicado en BOE de 12 de febrero de 2022), se convocaron hasta 2.400 becas para la participación en un programa intensivo de inmersión lingüística en inglés en España.

Podían ser beneficiarios de esta beca los alumnos que hubieran nacido entre el 1 de enero de 2002 y el 31 de diciembre de 2005, matriculados en Bachillerato, 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 7 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

Resolución de 8 de febrero de 2022, (extracto publicado en el BOE de 10 de febrero)²⁷⁰, de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), por la que se convocaron 14.000 ayudas destinadas a jóvenes que no hubieran cumplido 30 años a 31 de diciembre de 2022 y que hubieran tenido la condición de becarios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y el Ministerio de Universidades en los cursos 2019-2020 o 2020-2021 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, de Enseñanzas Artísticas Superiores, otros estudios superiores y de Formación Profesional de Grado Superior, durante el año 2022.

La **tabla B4.14** presenta la distribución del número de alumnos y alumnas que obtuvieron ayuda en el año 2021 y en el año 2022 para el aprendizaje de idiomas y los importes total y promedio del gasto.

Tabla B4.14
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.
Año 2021 y año 2022

	Año 2021			Año 2022		
	Becarios	Importe (euros)	Importe promedio beca	Becarios	Importe (euros)	Importe promedio beca
Cursos de inmersión en lengua inglesa organizados por UIMP	3.388	1.847.205,36	545,22	5.093	2.776.805,46	545,22
Cursos de inmersión en lengua inglesa en España	Cancelados por la pandemia de la COVID-19			1.160	1.005.393,00	866,72
Total	3.388	1.847.205,36	545,22	6.253	3.782.198,46	604,86

Fuente: Subdirección General de Becas, Ayudas al Estudio y Promoción Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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.

269. < BDNS identificador 610157 >

270. < BOE-B-2022-3856 >

Por Resolución de la Secretaría de Estado de Educación²⁷¹ se convocaron 144 ayudas para grupos de estudiantes de 6.º de Educación Primaria y 128 para grupos de 2.º curso de ESO. Las actividades se realizaron en 7 turnos semanales en otoño de 2021 con un importe máximo de la cuantía de las ayudas de 935.200 euros y 10 turnos en primavera de 2022 con un importe máximo de 1.336.000 euros. La cuantía para cada grupo de centro educativo ascendía a un máximo de 8.350 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 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 2020 se realizó mediante Resolución de 4 de diciembre de 2019, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional (Extracto BOE del 12 de diciembre)²⁷², ofertando ayudas para participar en el programa nacional. De 174 solicitudes de centros educativos, resultaron concedidas 56 (32 %) que corresponden a 1.400 estudiantes y 112 docentes. Las ayudas se adjudicaron mediante Resolución de 26 de febrero de 2020, de la Secretaría de Estado de Educación, por un importe total de 207.031,35 euros.

Por Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo²⁷³, se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19, que en su artículo 9 dispone, como una de las medidas para la contención de la pandemia, la suspensión de toda actividad educativa o formativa presencial.

El artículo 54 del Real Decreto Ley 11/2020, de 31 de marzo (BOE de 1 de abril)²⁷⁴, por el que se adoptan medidas urgentes complementarias en el ámbito social y económico para hacer frente a la COVID-19, establece medidas en materia de subvenciones y ayudas públicas referidas a los procedimientos de concesión de subvenciones en régimen de concurrencia competitiva, facultando que aquellas que ya hubieran sido otorgadas en el momento de su entrada en vigor, puedan ser modificadas para ampliar los plazos de ejecución de la actividad subvencionada y, en su caso, de justificación y comprobación de dicha ejecución, aunque no se hubiera contemplado en las correspondientes bases reguladoras. En consecuencia, motivado por la situación de pandemia, las actividades se pospusieron en primer lugar al otoño de 2020, posteriormente, a la primavera de 2021 y, finalmente, al otoño de 2021, mediante sucesivas Resoluciones de modificación de la convocatoria de 13 de julio y 21 de octubre de 2020, y 11 de marzo de 2021, respectivamente, por las que se actualizaba el calendario de ejecución y se mantenía la relación de centros adjudicados y en reserva.

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 Formación Profesional Básica y estudiantes de 5.º y 6.º de Educación Primaria.

Por Resolución de 4 de diciembre 2019, de la Secretaría de Estado de Educación (Extracto BOE 12 de diciembre)²⁷⁵, se convocaron ayudas para un total de 48 grupos. Las ayudas se adjudicaron mediante Resolución de 26 de febrero de 2020, de la Secretaría de Estado de Educación, por un importe total de 162.589,14 euros.

A consecuencia de la situación de pandemia, las actividades en los Centros de Educación Ambiental previstas tanto en la primavera como en el otoño de 2020 se pospusieron. Mediante las resoluciones de modificación de la convocatoria de 13 de julio y 21 de octubre de 2020, y de 11 de marzo de 2021, por las que se actualiza el calendario, se retrasó finalmente la ejecución a los periodos de primavera y otoño del año 2022, manteniendo en todo caso la relación de centros adjudicados y en reserva.

271. < BOE-B-2021-24821 >

272. < BOE-B-2019-53397 >

273. < BOE-A-2020-3692 >

274. < BOE-A-2020-4208 >

275. < BOE-B-2019-53396 >

Programa Aulas de la Naturaleza

La finalidad de este programa es favorecer el aprendizaje y la convivencia de alumnos y alumnas de diferente procedencia, nivel socioeconómico y capacidad, contribuyendo de este modo a la consecución del máximo grado de inclusión y normalización en un entorno educativo no formal y en contacto directo con la naturaleza. Además, el programa ofrece la posibilidad de seguir trabajando las actitudes positivas hacia la convivencia, el respeto y la tolerancia que se han desarrollado durante el curso escolar.

Por resolución de 28 de marzo de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación, se convocaron 600 ayudas para participar en el programa y 30 ayudas de desplazamiento para los beneficiarios con domicilios situados en territorio insular. Las actividades se realizaron en el periodo estival de 2022 y los beneficiarios fueron estudiantes de 6.º curso de Educación Primaria y de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria o Educación Básica Obligatoria. La cuantía máxima destinada a las ayudas ascendió a 495.792,0 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.

Por Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, 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 2022. 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 € por estudiante.

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 2021-2022, de todas las Administraciones educativas.

La «Estadística de becas y ayudas al estudio» en los cursos analizados utilizó la metodología iniciada en el curso 2012-2013, que presenta ciertas diferencias con la de cursos anteriores, algunas de ellas de relevancia en la comparabilidad de los cursos, destacando la que se refiere a la fórmula de cofinanciación de libros y material escolar en las enseñanzas obligatorias derivada de la sustitución de los convenios entre el Ministerio y las Comunidades Autónomas.

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

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

Una visión de conjunto

En la **tabla B4.15** se muestra el resumen para el curso 2021-2022, del número de becas y ayudas, el número de beneficiarios y el gasto asociado (en miles de euros) que fueron concedidas por las Administraciones educativas en todas las enseñanzas no universitarias por nivel de enseñanza y Administración financiadora. El importe dedicado a las becas y ayudas fue de 1.815.896,6 miles de euros, cuya financiación se distribuyó en-

Tabla B4.15

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 2021-2022

	Becarios ¹	Becas y ayudas	Importe (miles de €)
A. Enseñanzas obligatorias, E. Infantil y E. Especial			
A. Ministerio de Educación y Formación Profesional	231.686	231.686	129.671,1
A. Comunidades Autónomas	1.266.891	1.563.364	748.823,4
Total A	1.498.577	1.795.050	878.494,5
B. Enseñanzas postobligatorias no universitarias			
B. Ministerio de Educación y Formación Profesional	468.601	1.046.099	797.670,6
B. Comunidades Autónomas	127.590	149.502	139.731,5
Total B	596.191	1.195.601	937.402,1
Total Enseñanzas no universitarias (A+B)			
Total Ministerio de Educación y Formación Profesional	700.287	1.277.785	927.341,7
Total Comunidades Autónomas	1.394.481	1.712.866	888.554,9
Total (A+B)	2.094.768	2.990.651	1.815.896,6

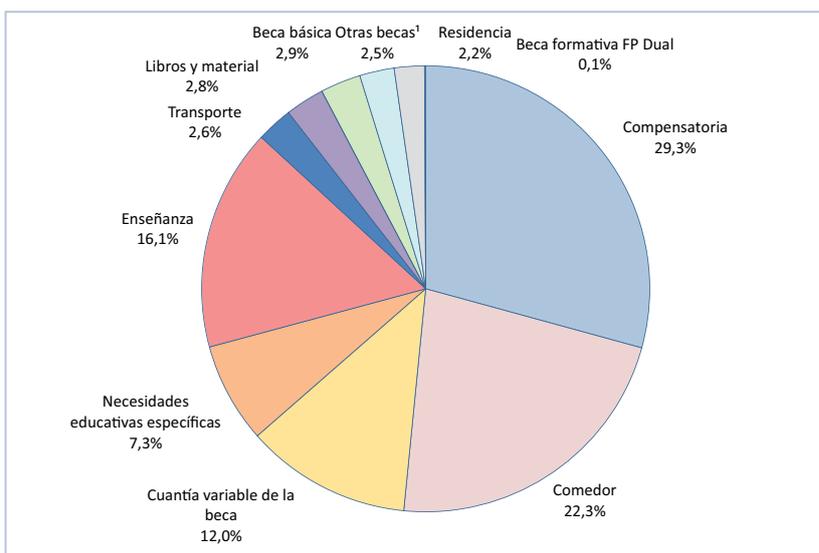
1. El número de becarios puede estar ligeramente sobredimensionado porque, cuando no ha sido posible determinar el número de beneficiarios de más de una beca, se ha hecho la hipótesis de considerar un becario por beca.

Fuente: Estadística de las Becas y Ayudas al Estudio. Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

tre el Ministerio de Educación y Formación Profesional (927.341,7 miles de euros) y las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas (888.554,9 miles de euros).

En la **figura B4.10** 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 2021-2022. En ella destacan: el componente compensatorio para el alumnado que cursaba estudios no universitarios, que alcanzó el 29,3%; los servicios complementarios –comedor escolar (22,3 %), transporte (2,6 %) y residencia (2,2 %)–, a los que se destinó el 27,1 % del importe total de becas y ayudas; el importe de la cuantía variable de las becas, que supuso un 12,0 % del total; y el 7,3 % 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 2021-2022, ocuparon el 2,8 % del monto total.

Figura B4.10
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 2021-2022



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 alumnas 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 las Becas y Ayudas al Estudio. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la **tabla B4.16** se observa la distribución del importe total por etapas educativas y tipo de ayuda. La cuantía de las becas destinadas a las enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Educación Especial fue de 878.494,5 miles de euros y la destinada a las enseñanzas postobligatorias no universitarias fue de 937.402,7 miles de euros.

Tabla B4.16

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 2021-2022

Unidades: miles de euros

	Ed. Infantil, Primaria, Especial y Secundaria Obligatoria	Enseñanzas postobligatorias no universitarias	Total enseñanzas no universitarias
Enseñanza	265.587,7	26.583,3	292.171,0
Compensatoria		531.527,2	531.527,2
Transporte	20.564,6	27.016,9	47.581,5
Comedor	404.609,6	197,3	404.806,9
Residencia	4.574,3	34.889,5	39.463,8
Libros y material	47.045,8	4.184,3	51.230,1
Idioma extranjero	701,2	4.285,7	4.986,9
Necesidades educativas específicas	125.411,7	6.371,4	131.783,1
Exención de precios y tasas		17.454,9	17.454,9
Bonificación familia 3 hijos		26,9	26,9
Movilidad		29,2	29,2
Erasmus		2.836,2	2.836,2
Prácticas en el extranjero		98,1	98,1
Excelencia		9.551,6	9.551,6
Beca básica		53.087,5	53.087,5
Cuantía variable de la beca		217.460,0	217.460,0
Beca Formativa FP Dual		1.513,0	1.513,0
Otras becas y sin distribuir por tipo ¹	9.999,6	289,7	10.289,3
Total	878.494,5	937.402,7	1.815.897,2

1. 'Otras becas' incluye actividades extraescolares y aula matinal.

Fuente: Estadística de las Becas y Ayudas al Estudio. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Educación Especial

En el curso 2021-2022, el total de estudiantes becados en Educación Infantil, Educación Especial y las enseñanzas obligatorias fue de 1.498.577 personas, frente a los 1.420.755 del curso anterior, lo que supuso un aumento del 5,5 %. La aportación económica del conjunto de las Administraciones ascendió un 18,8 %, al pasar de 739.435,0 miles de euros en el curso 2020-2021 a 878.494,5 miles de euros en el año académico 2021-2022. Por un lado, el aumento por parte del conjunto de las Comunidades Autónomas fue del 22,5 %

(611.134,9 miles de euros en el curso 2020-2021 frente a los 748.823,5 miles de euros en el curso 2021-2022). Por otro lado, la aportación por parte del Ministerio aumentó un 1,1 %, pasando de 128.300,1 miles de euros en el curso 2020-2021 a 129.671,0 miles de euros en el curso 2021-2022 (ver **tabla B4.17**).

Tabla B4.17

Número de becarios 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 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021

	Curso 2021-2022		Variación Curso 2021-2022/Curso 2020-2021			
	Becarios	Importe (Miles de euros)	Becarios		Importe	
			Núm.	(%)	Miles de Euros	(%)
A. Ministerio						
Educación Infantil primer ciclo	3.369	4.604,7	628	22,9	1.239,6	36,8
Educación Infantil segundo ciclo	10.916	15.230,5	765	7,5	1.837,5	13,7
Educación Primaria	134.540	73.597,0	3.172	2,4	-647,2	-0,9
ESO	78.841	31.748,3	2.601	3,4	-1.340,8	-4,1
Educación Especial	4.020	4.490,5	137	3,5	281,8	6,7
Sin especificar	0	0,0	0	0,0	0,0	0,0
Total A	231.686	129.671,0	7.303	3,3	1.370,9	1,1
B. Administraciones educativas						
Educación Infantil primer ciclo	183.511	327.767,6	23.494	14,7	81.866,8	33,3
Educación Infantil segundo ciclo	222.445	97.224,6	19.539	9,6	17.412,2	21,8
Educación Primaria	603.033	230.788,5	28.784	5,0	34.849,6	17,8
ESO	217.237	79.282,2	-753	-0,3	6.255,5	8,6
Educación Especial	11.087	8.679,8	-327	-2,9	-1.849,7	-17,6
Sin especificar	29.578	5.080,8	-218	-0,7	-845,8	-14,3
Total B	1.266.891	748.823,5	70.519	5,9	137.688,6	22,5
Total (A+B)	1.498.577	878.494,5	77.822	5,5	139.059,5	18,8

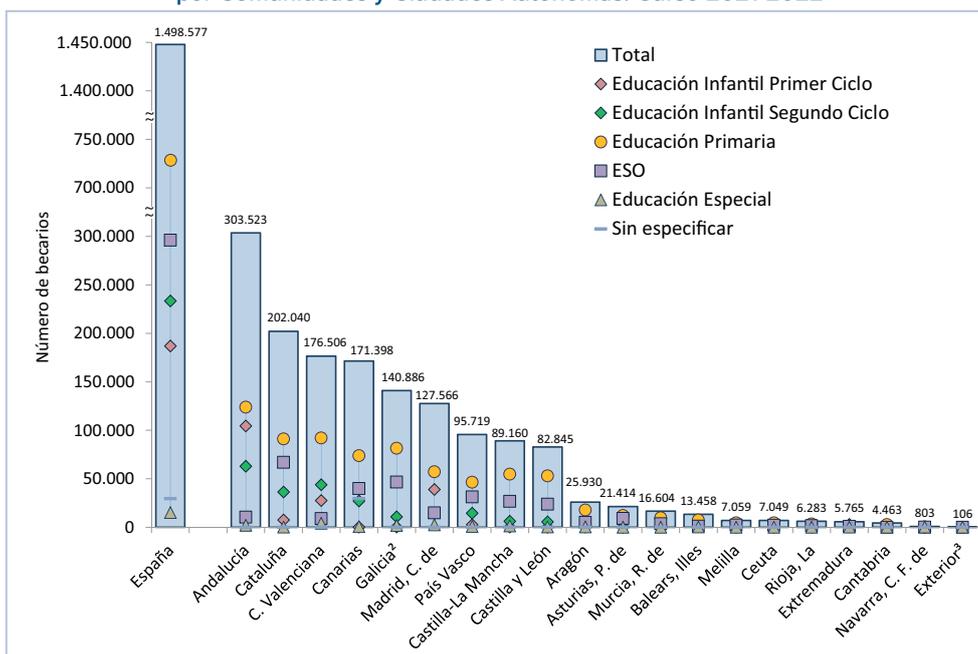
Fuente: Estadística de las Becas y Ayudas al Estudio. Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

De los 1.498.577 becarios, 737.573 (49,2 %) eran estudiantes de Educación Primaria; 233.361 (15,6 %) eran del Segundo Ciclo de Educación Infantil; 186.880 (12,5 %) eran del Primer Ciclo de Educación Infantil; 296.078 (19,8 %) de Educación Secundaria Obligatoria, y 15.107 (1,0 %) eran alumnos y alumnas de Educación Especial. Sin especificar hubo 29.578 (2,0 %). Los datos del número de estudiantes becados por Comunidades y Ciudades Autónomas quedan reflejados en la **figura B4.11**.

En la **figura B4.12** se muestra, para el curso 2021-2022, 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

Figura B4.11'

Número de becarios en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022

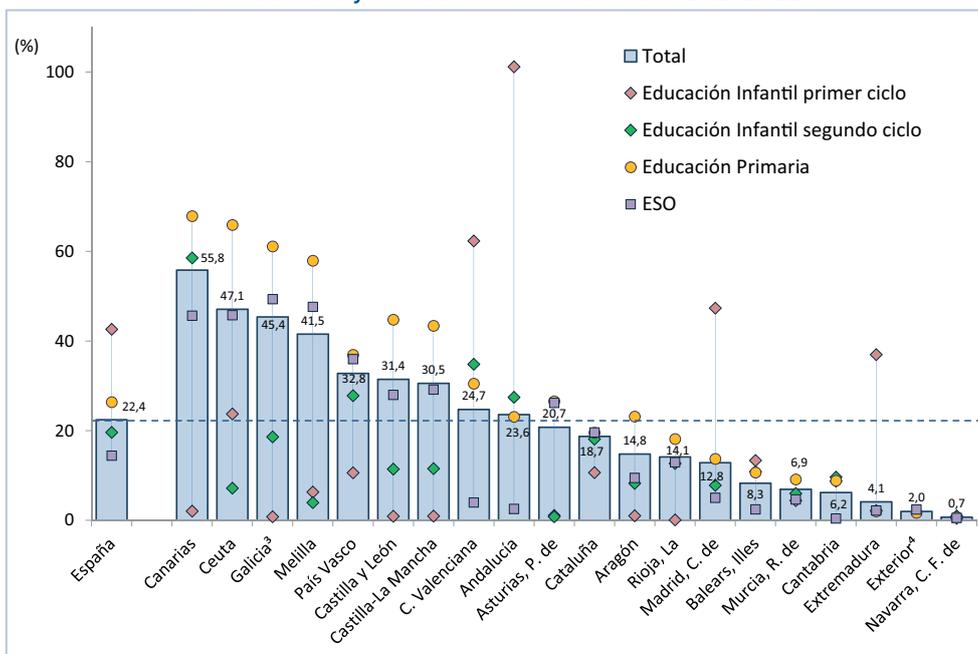


1. El número de becarios puede estar ligeramente sobredimensionado porque cuando no ha sido posible determinar el número de beneficiarios de más de una beca se ha hecho la hipótesis de considerar un becario por beca.
2. Los datos dependientes de la Administración educativa de Galicia son del curso 2020-2021.
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 las Becas y Ayudas al Estudio. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura B4.12^{1,2}

Porcentaje de alumnado becado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



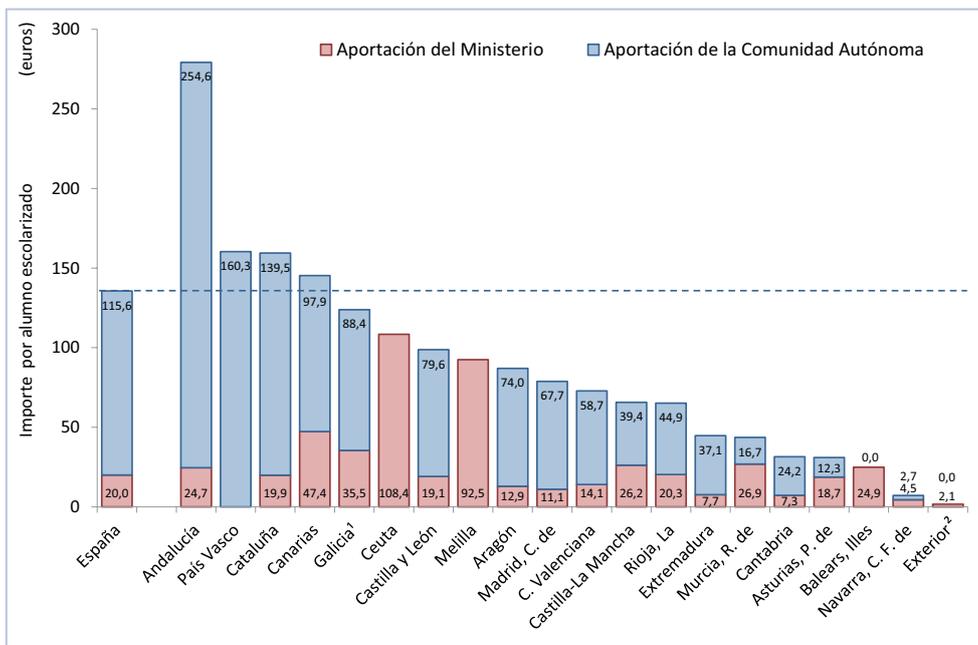
1. No se incluye la información del alumnado de Educación Especial al desconocer el número de estudiantes integrado en centros ordinarios.
2. El número de becarios puede estar ligeramente sobredimensionado porque cuando no ha sido posible determinar el número de beneficiarios de más de una beca se ha hecho la hipótesis de considerar un becario por beca.
3. Los datos dependientes de la Administración educativa de Galicia son 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 las Becas y Ayudas al Estudio y de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

de Educación Especial al desconocer el número de estudiantes integrado en centros ordinarios). Se observa que en España el 22,4 % del alumnado matriculado en estas enseñanzas básicas obligatorias recibió una beca, destacando Canarias (55,8 %), Ceuta (47,1 %), Melilla (41,5 %) y País Vasco (32,8 %). Por el contrario, Navarra (0,7 %), Extremadura (4,1 %) y Cantabria (6,2 %) fueron las Comunidades con menor porcentaje de alumnos becados.

En la **figura B4.13** 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 2021-2022, en Educación Infantil Primer y Segundo Ciclo, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria. En total, se dedicaron 135,6 euros de media por alumno escolarizado, de los cuales 20,0 euros (14,8 %) los aportó el Ministerio y 115,6 euros (85,2 %) las Comunidades Autónomas. Las Comunidades donde más dinero se repartió en becas por estudiante escolarizado fueron: Andalucía (279,2 euros), País Vasco (160,3 euros), Cataluña (159,4 euros) y Canarias (145,3 euros). Por el contrario, Navarra (7,2 euros), Illes Balears (24,9 euros) y Asturias (31,0 euros), fueron las Comunidades donde menos se dedicó a este tipo de becas por alumno y alumna escolarizados.

Figura B4.13
Importe medio de las ayudas concedidas por estudiante escolarizado en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria, por Administración financiadora y Comunidad o Ciudad Autónoma de destino. Curso 2021-2022



1. Los datos dependientes de la Administración educativa de Galicia son 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 las Becas y Ayudas al Estudio. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El importe total del gasto consolidado en el curso 2021-2022 en becas y ayudas concedidas, por tipo de ayuda, que se presta 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 B4.18**. La distribución por orden de relevancia fue el siguiente: comedor escolar (46,1 %), enseñanza (30,2 %), necesidades educativas específicas (14,3 %), libros y material didáctico (5,4 %), transporte (2,3 %), becas de excelencia, actividades extraescolares y aula matinal (1,1 %), residencia (0,5 %), idioma extranjero (0,1 %).

Tabla B4.18

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 2021-2022

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	333,7	966,0	0,0	12.180,1	0,0	116.191,3	0,0	129.671,1
B. Administraciones educativas									
Andalucía	188.012,4	5.396,5	118.205,6	3.696,0	0,0	0,0	582,1	9.967,9	325.860,5
Aragón	0,0	0,0	10.267,0	0,0	2.536,5	0,0	50,9	0,0	12.854,3
Asturias, Principado de	0,0	0,0	0,0	0,0	1.261,3	0,0	0,0	0,0	1.261,3
Baleares, Illes	237,1	0,0	7.887,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	8.125,0
Canarias	0,0	0,0	17.856,6	0,0	6.569,4	0,0	334,1	0,0	24.760,1
Cantabria	0,0	11,9	1.700,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1.712,8
Castilla y León	0,0	20,7	14.687,9	0,0	6.190,0	0,0	1,1	0,0	20.899,6
Castilla-La Mancha	0,0	80,9	9.806,9	878,3	0,0	0,0	568,8	0,0	11.335,0
Cataluña	2.400,0	13.546,9	134.597,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	150.544,0
Comunitat Valenciana	38.228,4	0,0	475,3	0,0	0,0	0,0	2.248,2	0,0	40.951,9
Extremadura	3.850,9	223,9	144,1	0,0	0,0	353,0	456,6	0,0	5.028,4
Galicia ²	0,0	0,0	17.077,5	0,0	9.306,4	0,0	549,4	0,0	26.933,4
Madrid, Comunidad de	32.393,7	901,7	29.009,1	0,0	0,0	0,0	3.610,5	25,0	65.940,0
Murcia, Región de	0,0	0,0	3.990,9	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0	3.995,9
Navarra, Com. Foral de	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	257,4	0,0	257,4
País Vasco	465,2	47,5	36.708,9	0,0	8.258,4	348,3	561,3	0,0	46.389,5
Rioja, La	0,0	1,0	1.228,1	0,0	743,7	0,0	0,0	1,7	1.974,5
B.Total	265.587,7	20.230,9	403.643,6	4.574,3	34.865,7	701,2	9.220,4	9.999,6	748.823,4
Total (A+B)	265.587,7	20.564,6	404.609,6	4.574,3	47.045,8	701,2	125.411,7	9.999,6	878.494,6

1. 'Otras becas' incluye excelencia, actividades extraescolares y aula matinal.

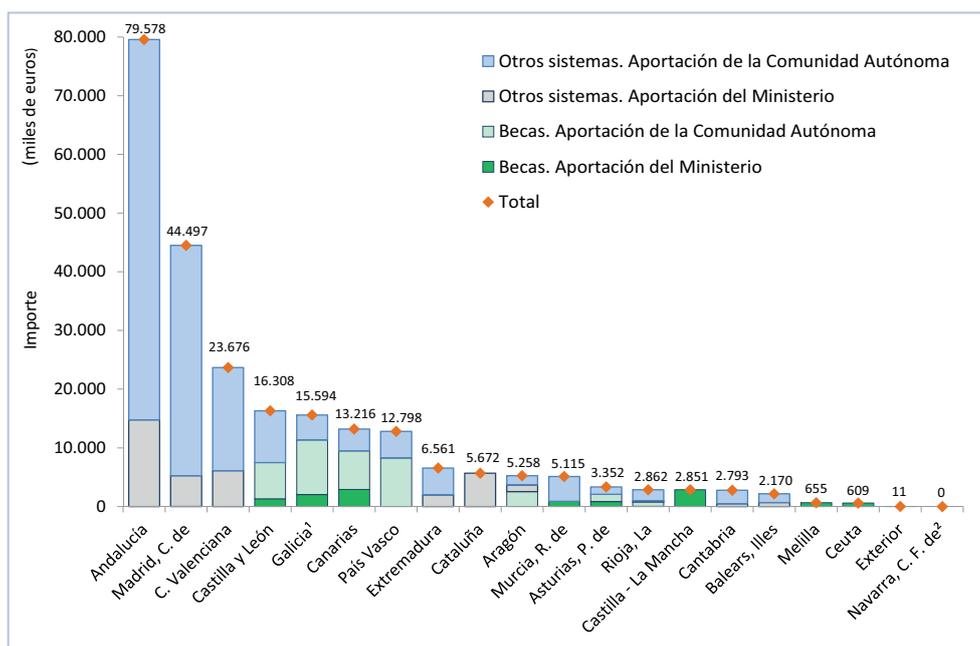
2. Los dependientes de la Administración educativa de Galicia son del curso 2020-2021.

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

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 B4.14**. 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 B4.14

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 2021-2022



1. Los datos dependientes de la Administración educativa de Galicia son del curso 2020-2021.
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 las Becas y Ayudas al Estudio. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Enseñanzas postobligatorias no universitarias

En el curso 2021-2022, el número total de estudiantes becados en enseñanzas postobligatorias fue de 596.191 lo que supuso un aumento del 6,2 % respecto al curso anterior. La aportación económica del conjunto de las Administraciones se incrementó un 14,1 % –de 821.820,9 miles de euros en el curso 2020-2021 a 937.402,1 miles de euros en 2021-2022–. El aumento por parte de las Comunidades Autónomas fue del 12,1 % y la aportación del Ministerio creció un 14,4 % (ver **tabla B4.19**).

De los 596.151 becarios, 233.702 (39,2 %) eran estudiantes de Bachillerato, 333.459 (55,9 %) de Formación Profesional (incluidos los estudiantes de grado medio y grado superior de Artes Plásticas y Diseño y otros programas formativos), 21.947 (3,7 %) estudiaban Enseñanzas Artísticas Elementales, Profesionales y Superiores, 304 otras enseñanzas superiores (0,1 %), 5.283 (0,9 %) eran alumnos y alumnas de las Escuelas Oficiales de Idiomas y 618 (0,1 %) estudiaban Enseñanzas Deportivas. Sin distribuir por enseñanza hubo 1.182 (un 0,2 %). Los datos del número de estudiantes becados en estas enseñanzas por Comunidades y Ciudades Autónomas quedan reflejados en la **figura B4.15**.

Tabla B4.19
Número de becarios e importe de las becas y ayudas de carácter general concedidas en enseñanzas postobligatorias, según la Administración educativa financiadora y la enseñanza.
Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021

	Curso 2021-2022		Variación Curso 2021-2022/Curso 2020-2021			
	Becarios	Importe (Miles de euros)	Becarios		Importe	
			Núm.	(%)	Miles de euros	(%)
A. Ministerio						
Bachillerato	196.119	333.695,1	2.484	1,3	31.125,6	10,3
Formación Profesional Básica	17.635	8.403,8	1.423	8,8	1.217,5	16,9
Ciclos Formativos de Enseñanzas Profesionales de Grado Medio	93.514	171.851,3	9.493	11,3	26.618,4	18,3
Ciclos Formativos de Enseñanzas Profesionales de Grado Superior	133.787	238.819,3	13.233	11,0	37.615,1	18,7
Otras enseñanzas ¹	27.546	44.901,2	930	3,5	3.964,6	9,7
Total A	468.601	797.670,7	27.563	6,2	100.541,2	14,4
B. Administraciones educativas						
Bachillerato	37.583	55.424,6	-206	-0,5	4.678,9	9,2
Formación Profesional Básica	10.609	3.551,1	3.651	52,5	52,5	1,5
Ciclos Formativos de Enseñanzas Profesionales de Grado Medio	29.506	26.256,6	7.398	33,5	2.365,0	9,9
Ciclos Formativos de Enseñanzas Profesionales de Grado Superior	42.622	32.694,7	10.674	33,4	2.859,0	9,6
Otras enseñanzas ¹	7.270	21.804,4	-521	-6,7	5.084,5	30,4
Total B	127.590	139.731,4	20.996	19,7	15.039,9	12,1
Total (A+B)	596.191	937.402,1	48.559	8,9	115.581,1	14,1

1. 'Otras enseñanzas' incluye: 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 las Becas y Ayudas al Estudio. Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la **figura B4.16** se muestra, para el curso 2021-2022, 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 (24,4 %) se situaron en los primeros puestos: Andalucía (41,9 %), Extremadura (35,5 %), Murcia (28,0), Melilla (27,3), la Comunidad de Madrid (27,1 %), Castilla-La Mancha (26,7 %), Ceuta (25,3 %) y Cantabria (25,0 %). En el extremo opuesto se encontraban Illes Balears (11,3 %), Comunidad Foral de Navarra (11,3 %) y Cataluña (12,6 %).

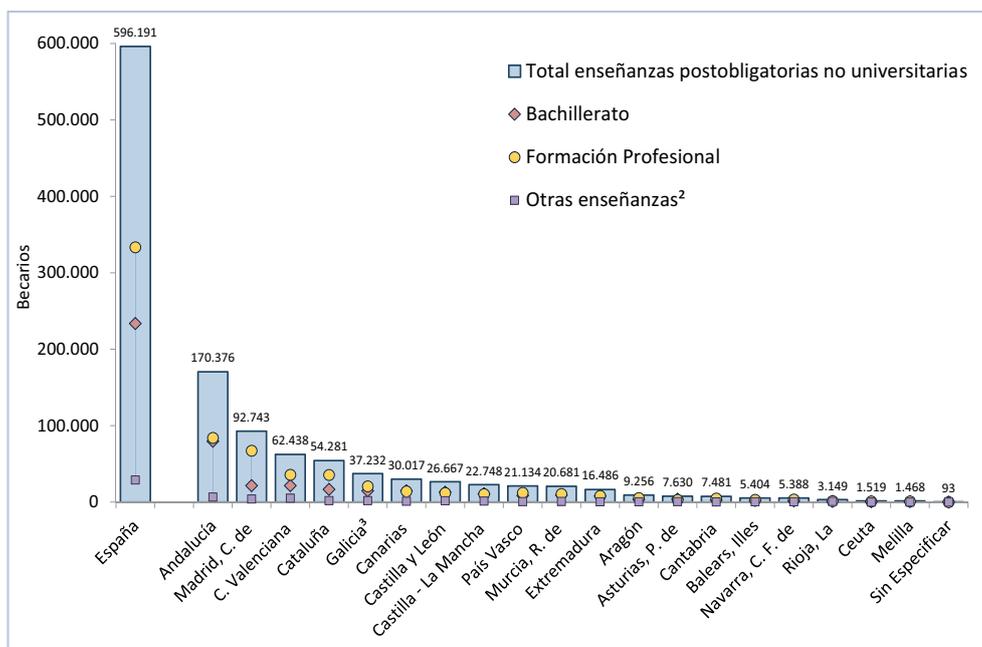
A diferencia de lo que ocurría con las ayudas destinadas a la Educación Infantil, la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria y la Educación Especial, en el caso de las enseñanzas postobligatorias no universitarias la cuantía que aportó el Ministerio de Educación y Formación Profesional a las becas y ayudas que se concedieron fue superior (797.670,6 miles de euros) a la que aportaron las Comunidades Autónomas (139.731,5 miles de euros). Con respecto al curso 2020-2021, el Ministerio aportó un 14,4 % más, mientras que las Comunidades aumentaron su aportación un 12,1 %.

A
B
C
D
E
F

En la **figura B4.17** 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 383,6 euros por alumna o alumno escolarizado, de los cuales 326,4 euros (85,1%), los aportó el Ministerio y 57,2 euros (14,9 %) las Comunidades Autónomas. Las Comunidades y Ciudades Autónomas donde más dinero se repartió en este tipo de becas por alumno escolarizado fueron Andalucía (735,3 euros), Extremadura (682,1 euros) y Melilla (477,0 euros). Por el contrario, Navarra (125,5 euros), País Vasco (132,7 euros) e Illes Balears (180,4 euros) fueron las Comunidades donde menos dinero se dedicó a estas becas por estudiante escolarizado.

En la **figura B4.18** se observa la distribución del gasto consolidado total de las becas y ayudas concedidas en enseñanzas postobligatorias no universitarias (937.402,7 miles de euros, un 14,1% más que en el curso 2020-2021) 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, el Bachillerato con el 41,5 % (389.120,0 miles de euros), se sitúa en primer lugar, seguido por la Formación Profesional de Grado Superior con el 29,0 % (271.514,1 miles de euros) y por la Formación Profesional de Grado Medio con el 21,1 % (198.108,0 miles de euros).

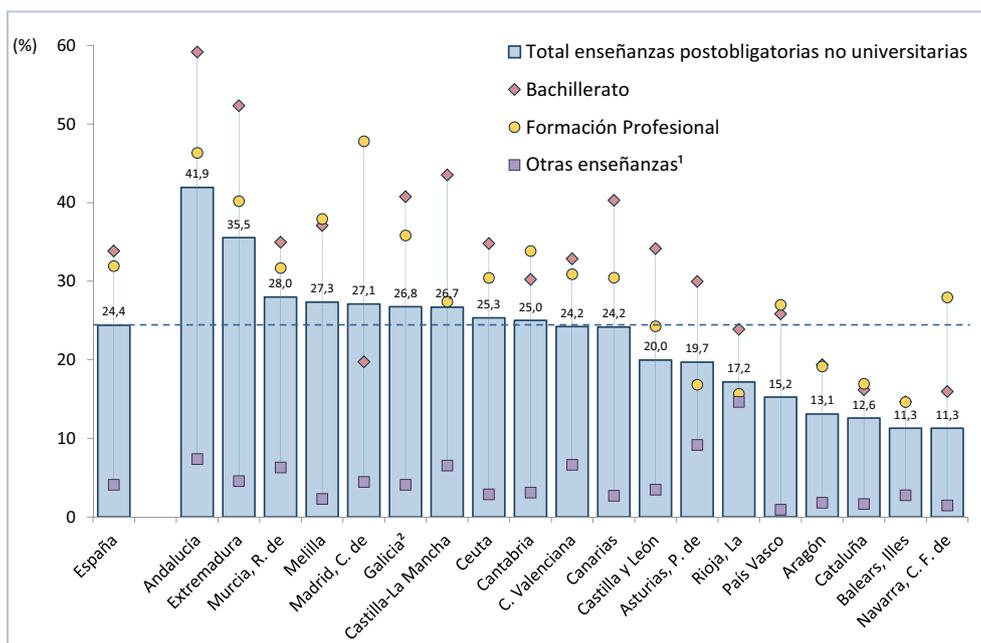
Figura B4.15¹
Número de becarios en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. El número de becarios puede estar ligeramente sobredimensionado porque cuando no ha sido posible determinar el número de beneficiarios de más de una beca se ha hecho la hipótesis de considerar un becario por beca.
2. 'Otras enseñanzas' incluye: Enseñanzas Artísticas Elementales, Profesionales, Superiores y másteres; otras enseñanzas superiores; Escuelas Oficiales de Idiomas; Enseñanzas Deportivas; otras enseñanzas y sin distribuir por enseñanza.
3. Los datos dependientes de la Administración educativa de Galicia son del curso 2020-2021.

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

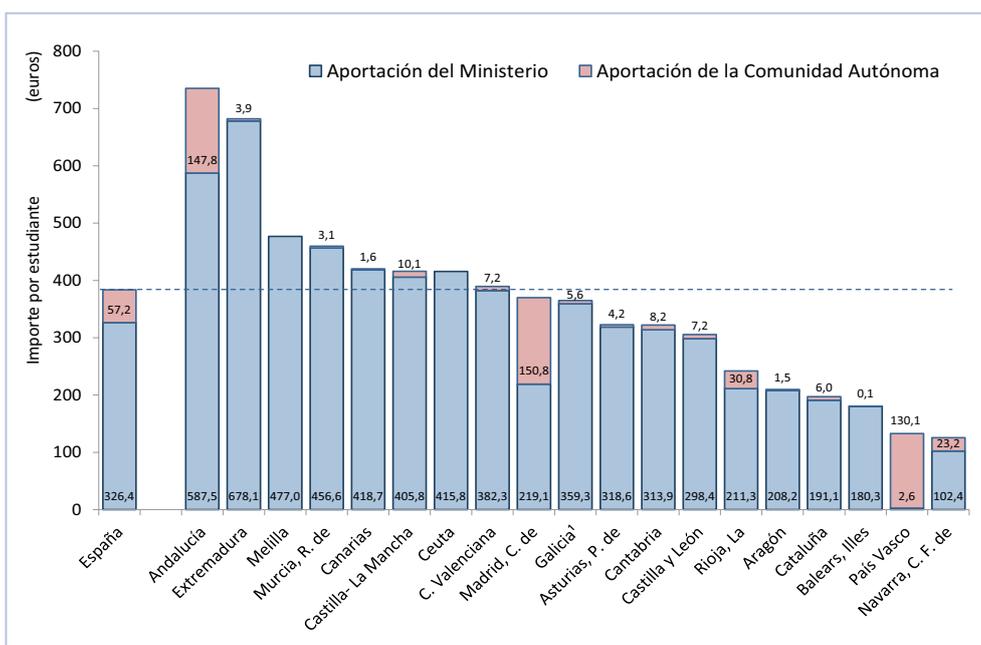
Figura B4.16
Porcentaje de alumnado becado en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. 'Otras enseñanzas' incluye: Enseñanzas Artísticas Elementales, Profesionales, Superiores y másteres; otras enseñanzas superiores; Escuelas Oficiales de Idiomas; Enseñanzas Deportivas; otras enseñanzas y sin distribuir por enseñanza.
2. Los datos dependientes de la Administración educativa de Galicia son del curso 2020-2021.

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

Figura B4.17
Importe medio de las ayudas concedidas por alumno escolarizado en enseñanzas postobligatorias no universitarias por Administración financiadora y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022

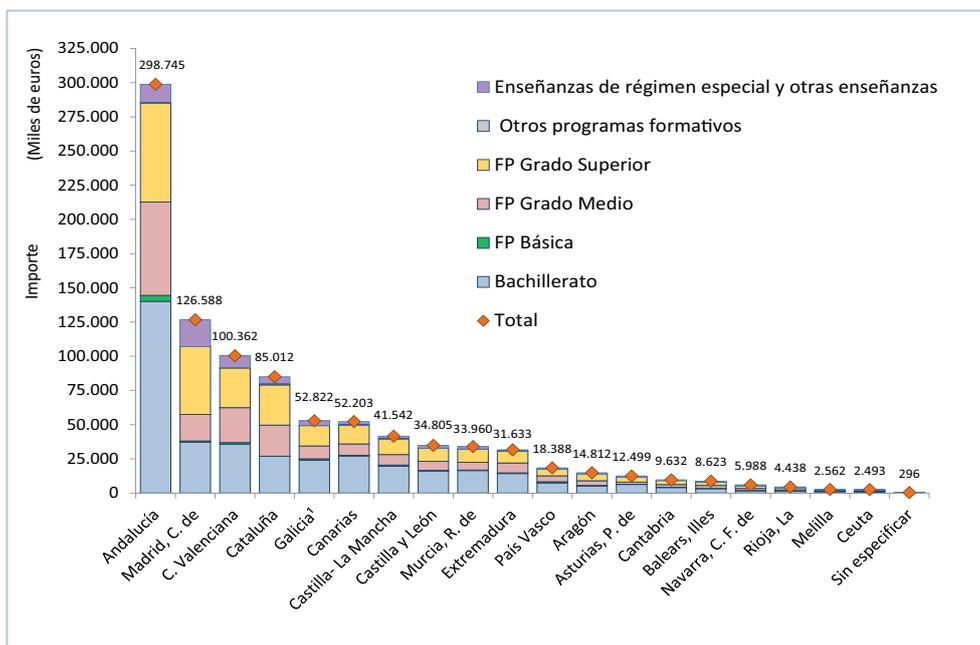


1. Los datos dependientes de la Administración educativa de Galicia son del curso 2020-2021.

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

A
B
C
D
E
F

Figura B4.18
Importe total del gasto en becas en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. Datos provisionales.

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

Evolución de las becas y ayudas al estudio

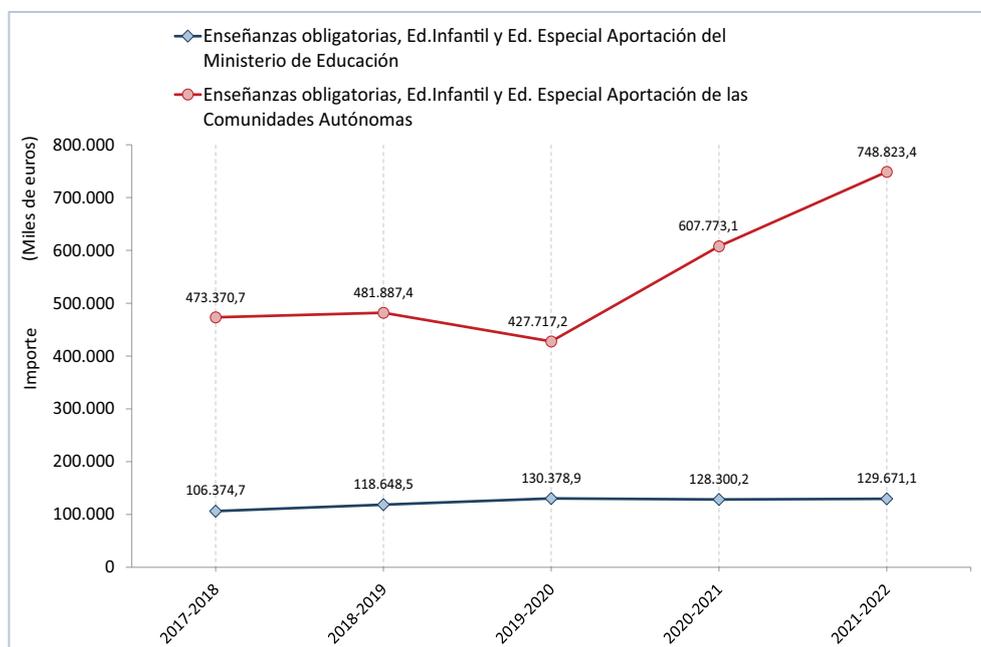
Tomando como referencia el curso 2017-2018, el importe del gasto total en becas y ayudas para el alumnado de enseñanzas no universitarias para el curso 2021-2022 aumentó un 56,2 %. Si se tiene en cuenta el dato del gasto por Administraciones, se constata que el gasto del Ministerio de Educación y Formación Profesional aumentó un 59,6 % su participación en el conjunto de las enseñanzas no universitarias mientras que las Comunidades Autónomas lo incrementaron en un 52,8 %.

En la **figura B4.19** se muestra la evolución del gasto en becas y ayudas concedidas por las Administraciones educativas en las enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Especial, por nivel de enseñanza y Administración financiadora, para el periodo comprendido entre los cursos 2017-2018 y 2021-2022. En el periodo analizado, el importe para estas enseñanzas se incrementó en un 32,2 %. En el curso 2020-2021, se registró un aumento relativo de 51,5 % con respecto al curso anterior (un 58,2 % más de gasto por parte de las Comunidades Autónomas y un 21,9 % más por parte del Ministerio).

En la **figura B4.20** 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 2017-2018 y 2021-2022– el gasto en este tipo de enseñanzas aumentó un 60,9 %. En el curso 2021-2022, se registró un incremento relativo de un 14,1 % con respecto al curso anterior (un 14,4 % más de gasto por parte del Ministerio y un 12,1 % más por parte de las Comunidades Autónomas).

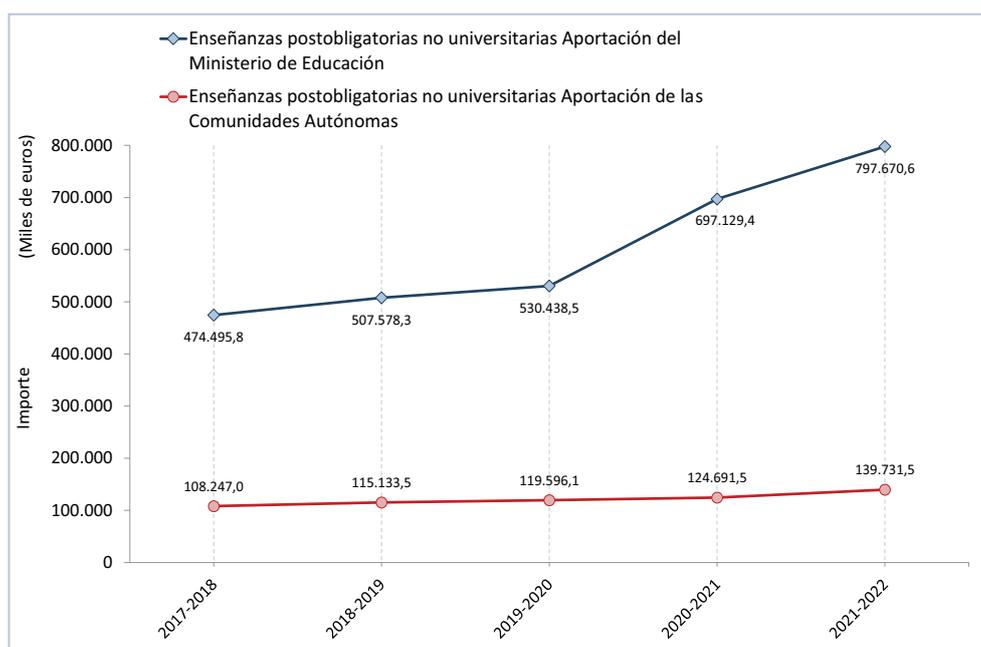
El número total de beneficiarios de las becas y ayudas para el curso 2021-2022 en los niveles no universitarios ascendió a 2.094.768, frente a los 1.966.107 del curso 2020-2021. Estas cifras suponen un aumento del total de beneficiarios de un 6,5 % con respecto al curso anterior. Por niveles, el número de becarios matriculados en enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Educación Especial aumentó en un 6,0 % y el de los escolarizados en enseñanzas postobligatorias no universitarias en un 8,0 %. Al comparar los datos con los del curso 2017-2018, el número de total de becarios ascendió un 21,6 % (un 20,4 % en enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Especial) (ver **figura B4.21**).

Figura B4.19
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 2017-2018 a 2021-2022



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

Figura B4.20
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 2017-2018 a 2021-2022

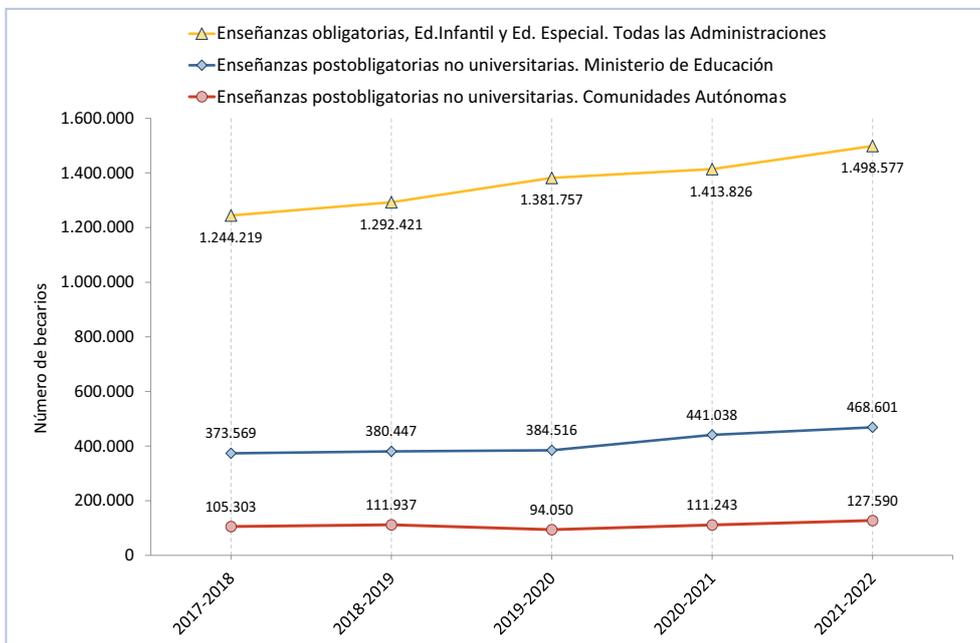


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Becas y Ayudas al Estudio. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A
B
C
D
E
F

Figura B4.21

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 2017-2018 a 2021-2022



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

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 2017-2018 al curso 2021-2022, se observa que en Bachillerato ascendió un 2,1 %, en Formación Profesional de Grado Medio aumentó un 31,8 % y en Grado Superior un 53,1 % (ver **tabla B4.20**).

Tabla B4.20

Evolución del alumnado matriculado en Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio, Formación Profesional de Grado Superior y Formación Profesional Básica. Cursos 2017-2018 a 2021-2022

	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019	Curso 2019-2020	Curso 2020-2021	Curso 2021-2022	Variación (%) 2021-2022 / 2017-2018
Bachillerato	676.311	667.287	673.740	687.084	690.481	2,1
Formación Profesional de Grado Medio	319.269	350.220	368.359	401.183	420.756	31,8
Formación Profesional de Grado Superior	348.715	413.169	446.706	508.296	534.020	53,1
Formación Profesional Básica	72.180	73.810	76.440	75.952	75.276	4,3
Total	1.416.475	1.504.486	1.565.245	1.672.515	1.720.533	21,5

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 a ello, la pandemia de la COVID-19 ha puesto 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*²⁷⁶, 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*²⁷⁷ innovador e inclusivo.

276. < <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/6e4c89eb-7a0b-11ea-b75f-01aa75ed71a1> >

277. < <https://education.ec.europa.eu> >

A
B
C
D
E
F

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)*²⁷⁸ 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)*²⁷⁹ 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*²⁸⁰.

A su vez, la recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza, 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 *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*²⁸¹, 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 Educación²⁸², (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 2021-2022, 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 Melilla, así como para llevar adelante las acciones formativas de ámbito nacional en las que ha participado profesorado procedente de todo el territorio español:

278. < <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52015XG1215%2802%29> >

279. < DOUE-Z-2021-70017 >

280. < [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) >

281. < https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-europe-careers-development-and-well-being_en >

282. < BOE-A-2020-17264 >

- Equidad e inclusión en educación
- Competencia digital docente
- Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial
- Currículo competencial
- Educación Infantil en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida
- Formación Profesional para la empleabilidad
- Igualdad efectiva de mujeres y hombres en STEM y tecnologías emergentes
- Alfabetización mediática e informacional
- Salud y bienestar
- Plurilingüismo
- Metodologías activas y organización de espacios de aprendizaje
- Convivencia escolar

Convenios de colaboración en materia de formación del profesorado

En el periodo correspondiente a este INFORME, se prorrogaron 43 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. Además, se establecieron otros 5 nuevos convenios.

Asimismo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la 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), prorrogaron el convenio para la organización, impartición y certificación de un curso en red de formación sobre el desarrollo de la función directiva. Dicha prórroga permitió al Ministerio emitir los certificados correspondientes a los participantes que tienen los efectos previstos por la Ley.

Plan de formación del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Formación en red

El curso 2021-2022 supuso la recuperación de la normalidad en los centros educativos con una plena actividad presencial, aunque el proceso de integración de las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje se ha mantenido, hasta convertirlas en un recurso educativo más. Por su importancia como medio para potenciar el aprendizaje y como objeto para garantizar la plena inserción del alumnado en la sociedad digital, de forma segura y responsable, 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. Finalmente, destacar que, junto a la tradicional convocatoria de cursos tutorizados en línea, en abril de 2022 se publicó una convocatoria de cursos tutorizados 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. Convocatoria financiada por la Unión Europea con los fondos Next Generation EU, en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, que 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*, que fueron ofertados en tres ediciones, la primera de las cuales se desarrolló al final del curso académico 2021-2022.

Cursos tutorizados en línea

Entre la segunda edición de la convocatoria de cursos tutorizados en línea de 2021 y la primera edición de 2022, se ofertaron 12.250 plazas en 35 cursos, algunos de los cuales se celebraron en ambas ediciones, con un total de 6.180 inscripciones. A estos datos se suman las 1.350 plazas ofrecidas en la primera edición de la convocatoria sobre el nuevo currículo derivado de la LOMLOE, que fueron todas cubiertas. El total de plazas ofrecidas en estas convocatorias es de 13.600 con 7.530 inscripciones (ver **tabla B4.21**).

Tabla B4.21
Cursos tutorizados en línea impartidos. Curso 2021-2022

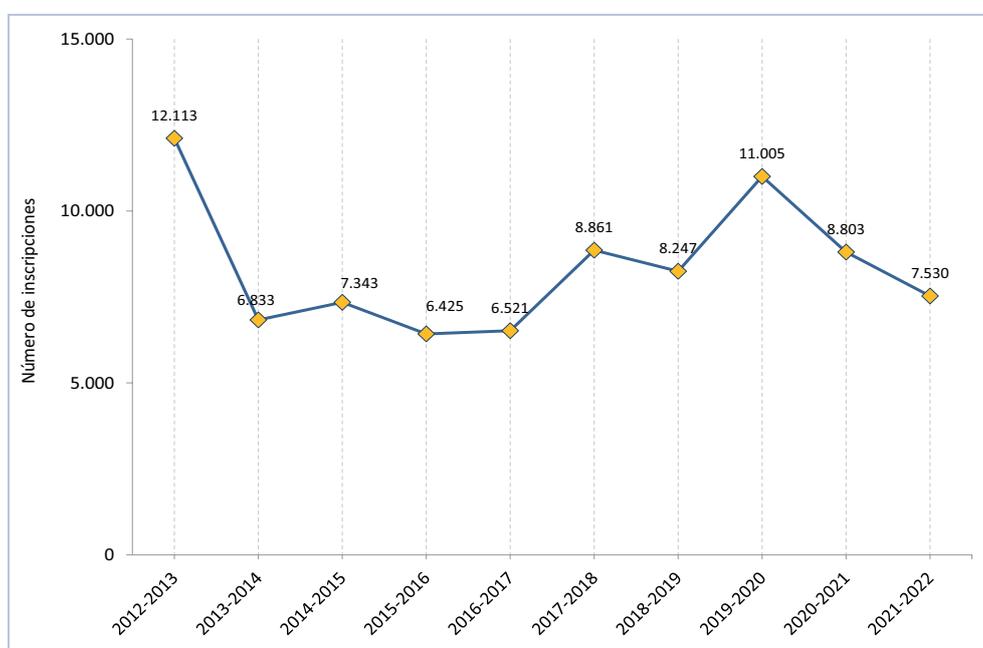
Curso	Plazas ofertadas	Inscripciones
Actualización de estrategias en el aprendizaje integrado de idiomas ^{1,2}	800	415
Aprendizaje-servicio a través de la programación de apps ^{1,2}	500	420
Atención a la población escolar gitana ^{1,2}	400	243
Aula del futuro	200	275
Bibliotecas escolares y uso de AbiesWeb	200	105
Centros inclusivos que educan en la diversidad	200	178
Convivencia positiva para una educación de calidad: participación y ayuda entre iguales	150	99
Creación de recursos educativos abiertos (REA) para la enseñanza	250	167
Creatividad, diseño y aprendizaje mediante retos	300	205
Diseño de experiencias de aprendizaje para la educación a distancia	300	101
Docencia a distancia ^{1,2}	1.400	548
Educación afectivo-sexual ^{1,2}	450	305
Educación para un desarrollo y estilos de vida sostenibles ^{1,2}	450	264
El desarrollo de la función directiva	1.600	565
El portafolio educativo como instrumento de aprendizaje y evaluación	300	156
Embajada eTwinning ^{1,2}	350	126
Escritura creativa: de la teoría a la práctica en el aula	300	167
Evaluación de los aprendizajes en la modalidad de educación a distancia ^{1,2}	800	255
Integra eTwinning	300	115
La investigación científica en el aula: de la transmisión a la creación de conocimientos	200	94
Laboratorios virtuales ^{1,2}	600	372
Método ABN: cálculo abierto basado en números en Educación Infantil y Primaria ^{1,2}	1.400	518
Mobile learning, realidad aumentada e inmersiva ^{1,2}	500	295
Protección de datos, privacidad y derechos digitales (LOPDGDD) en los centros educativos.	300	192
Del currículo a la práctica en el aula	450	450
Situaciones de aprendizaje para el desarrollo de competencias	450	450
Evaluación de competencias a través del desempeño	450	450
Total	13.600	7.530

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La **figura B4.22** 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 últimos diez cursos escolares. 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.

En lo relativo al descenso en el número de solicitudes y, por tanto, de plazas concedidas, en el curso 2021-2022 con respecto a los cursos académicos anteriores, es necesario tener en cuenta que 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. 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, en los que se cubrieron todas las plazas ofertadas.

Figura B4.22
Cursos tutorizados en línea. Evolución del número de profesorado inscrito. Cursos 2012-2013 a 2021-2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Cursos Abiertos Masivos y en Línea (MOOC)

Durante el curso 2021-2022 se ofrecieron 9 MOOC, en los que se inscribieron 10.614 participantes, de los cuales 8.536 eran docentes. En la **tabla B4.22** se muestran los datos de participación en los MOOC del periodo del presente INFORME.

Nano experiencias de aprendizaje abierto en colaboración (NOOC)

En el curso 2021-2022, hubo una oferta de 38 NOOC en los que inscribieron 13.276 docentes (ver **tabla B4.23**).

Píldoras educativas

Respecto a la aplicación móvil Edupills para la autoformación docente a través de dispositivos móviles, durante el curso 2021-2022 se publicaron 15 píldoras educativas que utilizaron más de 33.000 personas.

Tabla B4.22
Profesorado inscrito en cursos masivos abiertos en red (MOOC). Curso 2021-2022

Curso	Inscripciones	Docentes
ABP: hacia un aprendizaje interdisciplinar presencial y a distancia (7.ª edición)	1.344	1.103
BNEscolar: descubrir y crear experiencias de aprendizaje con los recursos de la Biblioteca Nacional de España (2.ª edición)	439	287
<i>Community Manager</i> Educativo (4.ª edición)	1.091	837
Diseña el Plan Digital de tu centro (3.ª Edición)	1.340	1.214
Educación en derechos de la infancia y ciudadanía global (3.ª edición)	532	430
Educación para la igualdad	1.236	764
eTwinning en abierto (5.ª edición)	288	254
Gamificación en el aula (6.ª edición actualizada)	2.840	2.395
<i>Visual Thinking</i> en Educación (5.ª edición)	1.504	1.252
Total	10.614	8.536

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla B4.23
Profesorado inscrito en nano experiencias de aprendizaje abierto en colaboración (NOOC). Curso 2021-2022

Curso	Inscripciones	Docentes
A «videoconferenciar» en eTwinning (4.ª edición)	163	140
Adicción a la tecnología (3.ª edición)	246	180
Ante la amenaza digital, ¡actúa! (3.ª edición)	387	266
Busca tu socio eTwinning (4.ª edición)	216	206
Calidad de los Recursos Educativos Digitales: Didáctica (1.ª Edición)	241	184
Calidad en eTwinning (4.ª edición)	110	100
Ciberacoso (3.ª edición)	186	106
Colabora en eTwinning (4.ª edición)	95	88
Colabora y organiza en digital (1.ª edición)	257	188
Conciencia Digital (1.ª edición)	325	188
Crea actividades para el Aula del Futuro	335	288
Cuidado de la identidad digital (sexting y otras prácticas de riesgo) (3.ª edición)	187	140
Descubre qué es el Aula del Futuro (2.ª edición)	289	252
Diseña eTwinning (4.ª edición)	221	201
Diseña situaciones de aprendizaje para el Aula del Futuro	412	317
Diseña tu EscapeNOOC (1.ª Edición)	1.668	1.413

(Continúa)

Tabla B4.23 continuación
Profesorado inscrito en nano experiencias de aprendizaje abierto en colaboración (NOOC). Curso 2021-2022

Curso	Inscripciones	Docentes
Diseña tu proyecto educativo con Scratch (1.ª Edición)	716	579
El acoso escolar no es un juego de niños (2.ª Edición)	368	178
Ergonomía digital (3.ª edición)	186	101
eTwinning en Erasmus+ (4.ª edición)	213	196
eTwinning Live (4.ª edición)	202	185
Evalúa y difunde tu proyecto eTwinning (4.ª edición)	121	106
Familias digitales: busca y navega por internet de forma eficiente (nivel avanzado)	261	148
Familias digitales: busca y navega por internet de forma eficiente (nivel inicial)	215	99
Familias digitales: qué hacer si falla tu ordenador	299	132
Familias digitales: qué hacer si falla tu tablet o móvil	196	61
Gestión de las emociones en la red (3.ª edición)	632	374
Gestiona tu equipo en proyectos eTwinning (4.ª edición)	141	122
Huella ecológica digital (1.ª edición)	435	320
Huella ecológica digital (2.ª edición)	210	188
Iniciación a las actividades desconectadas para el aula	241	189

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Formación presencial

Jornadas, congresos y otros eventos

Durante el curso 2021-2022, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) participó y organizó las siguientes actividades:

- Jornadas de Formación «Memoria y Prevención del Terrorismo». Celebradas en el Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo (Vitoria-Gasteiz) los días 6 y 7 de mayo, son fruto de la colaboración entre el Ministerio del Interior, el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Centro Memorial. Reunieron a más de 60 docentes de todas las Administraciones educativas.
- Foros en el marco del «Nuevo currículo para nuevos desafíos». En colaboración con otras unidades del Ministerio de Educación y Formación Profesional, el 17 y el 24 de noviembre de 2021 se llevó a cabo el «Foro de Inspección Educativa y Dirección de Centros», y el 13 y el 15 de diciembre de 2021 el «Foro de Orientación Educativa y de Formación del Profesorado».

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 3 de marzo de 2021 de la Secretaría de Estado de Educación, se convocaron 117 plazas de estancias profesionales europeas en Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, los Países Bajos, Portugal, el Reino Unido, la República de Irlanda, 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 B4.24**). El número de estancias que se llevaron a cabo fue de 105.

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 9 de marzo de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación), se recibieron un total de 353 solicitudes para acoger a docentes procedentes de todos los países propuestos en la convocatoria. Participaron un total de 44 docentes extranjeros que fueron acogidos en diferentes centros escolares de nuestro país.

Tabla B4.24
Distribución, por países, de las estancias profesionales para docentes. Curso 2021-2022

Consejería	N.º de estrategias seleccionadas	Estancias realizadas
Alemania	4	12
Austria	4	2
Bélgica	0	2
Dinamarca	2	5
Finlandia	5	4
Francia	4	20
Italia	8	10
Noruega	1	5
Países Bajos	41	2
Portugal	21	3
Reino Unido e Irlanda	4	33
Suecia	16	5
Suiza	0	2
Total	147	105

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 2022, unos fueron aprobados a efectos de certificación y otros fueron, además, subvencionados económicamente.

En la **tabla B4.25** se detallan las actividades formativas aprobadas y su coste. Son un total de 147 actividades aprobadas, lo que supuso una cantidad de 224.552,48 euros.

Tabla B4.25
Planes de formación de las Consejerías de Educación en el exterior. Actividades realizadas y gasto. Curso 2021-2022

Consejería	Actividades aprobadas	Gasto (euros)
Alemania	4	46.600,0
Andorra	4	7.350,0
Argentina	0	0,0
Australia	2	6.250,0
Bélgica	5	2.895,0
Brasil	4	3.581,4
Bulgaria	8	0,0
China	1	0,0
Estados Unidos	41	83.000,0
Francia	21	5.200,0
Italia	4	21.425,0
Marruecos	16	4.300,0
México	0	0,0
Polonia	19	0,0
Portugal	3	7.329,8
Reino Unido	6	5.400,0
Suiza	9	31.221,2
Total	147	224.552,5

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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. La mejora de las competencias profesionales docentes requiere 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 del 18 de mayo de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación, se convocaron 528 plazas para la realización de 12 cursos de verano mixtos para la formación permanente del profesorado que ejerce en niveles anteriores al universitario, en convenio con la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

A La duración de los 12 cursos fue de 60 horas, con una parte presencial de 30 horas que se desarrollaron en julio en las ciudades de Cádiz, Mérida, Pontevedra, Santa Cruz de Tenerife, Santander y Valencia, y otra en red, de 30 horas, para la puesta en práctica en el aula en el primer trimestre del curso 2022-2023.

B Los cursos ofertados para verano de 2022 fueron los siguientes:

- C – Competencias digitales para un uso seguro y responsable de Internet
- D – El camino hacia la sostenibilidad en los centros educativos
- E – Didáctica de proximidad en infantil: la fuerza de lo cercano
- F – 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

Cursos Aula del Futuro 2022

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), desarrolla y coordina a nivel nacional la iniciativa Aula del Futuro, además de gestionar la actividad que se realiza en el espacio de formación para docentes del que dispone esta iniciativa en el INTEF. Una de las acciones propias de esta es la organización de cursos Aula del Futuro para la formación permanente del profesorado de todo el país, con el objetivo de mejorar las competencias profesionales docentes. La edición 2022 de estos cursos ofertó 300 plazas que recibieron 700 solicitudes.

Durante 2022 se realizaron doce cursos Aula del Futuro, que incluían los nueve de la edición anterior y tres nuevos. Todos se articularon en tres fases: una inicial en línea, una presencial en el Aula del Futuro del INTEF y la final, de puesta en práctica con el alumnado en las aulas de los centros educativos. En todos los cursos, y a través de distintas temáticas, los participantes exploraron las posibilidades de combinar las metodologías activas con el uso de tecnologías digitales y crearon sus actividades Aula del Futuro para un mínimo de cinco periodos lectivos. Las temáticas de los doce cursos fueron variadas y orientadas a todas las etapas educativas previas a la universidad:

- El Aula del Futuro en los centros educativos. Diseño e implementación. Dirigido a miembros de equipos directivos de centros educativos que impartan enseñanzas oficiales no universitarias.
- La evaluación formativa digital y las zonas de actividad Aula del Futuro. Dirigido a profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Metodologías activas en espacios innovadores de aprendizaje. Dirigido a profesorado de Educación Primaria y Secundaria.
- Aprendizaje personalizado en Aula del Futuro. Dirigido a profesorado de niveles educativos no universitarios.
- Ampliación de los espacios de aprendizaje con la realidad virtual y la realidad aumentada. Dirigido a profesorado de Educación Primaria y Secundaria.
- Las zonas del Aula del Futuro para el aprendizaje basado en proyectos. Dirigido a profesorado de niveles educativos no universitarios.
- Los entornos digitales y los espacios físicos para la educación inclusiva. Dirigido a profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
- Escenarios y actividades STEM para los espacios del aprendizaje en el Aula del Futuro. Dirigido a profesorado de Educación Secundaria que esté impartiendo materias del ámbito científico-tecnológico.

- Competencia digital docente para el Aula del Futuro. Dirigido a profesorado de niveles educativos no universitarios.
- Aprendizaje móvil en el Aula del Futuro.
- Robótica para el aprendizaje activo en las zonas del Aula del Futuro.
- Competencias digitales avanzadas para el Aula del Futuro: pensamiento computacional.

Otras actividades

Actividades registradas en formación permanente

En el curso 2021-2022, se incluyeron en el Registro de Formación Permanente del Profesorado 1.183 actividades en las que participaron 41.416 docentes. De ellas, los servicios centrales del Ministerio de Educación y Formación Profesional inscribieron 600 actividades de las que se beneficiaron 23.104 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 calidad de la educación para todo el alumnado sin que exista discriminación por ninguna razón o condición o circunstancia personal o social; así mismo establece la equidad que garantice la igualdad de oportunidad para el pleno desarrollo de la personalidad que ayude a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación como elemento compensador de desigualdades (artículo 1. a bis y b).

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.

Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia

El Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD), creado en 1992, que fue modificado en su estructura y funcionamiento por el Real Decreto 789/2015, de 4 de septiembre, proporciona atención educativa en los niveles de Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Educación de Personas Adultas y estudios de Formación Profesional a la ciudadanía española en el exterior y a aquellas personas que, residiendo en territorio nacional, se ven imposibilitadas para recibir enseñanza a través del régimen ordinario.

Igualmente se encarga de la elaboración de las pruebas de evaluación para las convocatorias anuales del Ministerio de Educación y Formación Profesional 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 y de «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».

El CIDEAD cuenta con un Centro Integrado de Enseñanzas Regladas a Distancia (CIERD) que se creó por el mismo Real Decreto 789/2015, en su artículo 5 como un centro docente público, cuya estructura y funcionamiento se adapta a lo regulado para los centros docentes públicos y es el encargado de impartir la modalidad a distancia de las enseñanzas que ofrece el sistema educativo español (excepto universitarias, deportivas y educación infantil). El claustro de profesorado consta de 19 asesorías técnica docentes, tres personas del equipo directivo y 151 de personal colaborador externo. El alumnado matriculado en las enseñanzas regladas a distancia durante el curso objeto del INFORME, correspondiente al ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, así como al de las Comunidades Autónomas que lo demandaron, ascendió a 2.486.

En la **tabla B4.26** se incluye a los 342 estudiantes matriculados en Educación Primaria, a los que hay que añadir los 46 estudiantes que recibieron atención educativa a través del programa de aulas itinerantes y los 112 matriculados en las enseñanzas flexibles, lo que suma un total de 500 estudiantes en la etapa de Educación Primaria. En Educación Secundaria Obligatoria se matricularon 557 estudiantes de estudios flexibles y

educación secundaria de adultos. También aparecen en la tabla los datos de aquellos estudiantes que cursaban Bachillerato en colegios privados españoles del exterior adscritos al CIDEAD: el Colegio Internacional Ágora de 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 171 estudiantes que, junto con el resto del alumnado de Bachillerato (301), ascendieron a un total de 472.

Tabla B4.26

Distribución del número de estudiantes matriculados en las enseñanzas regladas a distancia a través del CIDEAD, por etapas y niveles educativos. Curso 2021-2022

	1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso	5.º curso	6.º curso	Total
Educación Primaria	46	57	53	52	59	75	342
Educación Primaria a través del programa Aulas Itinerantes	14	5	11	5	9	2	46
Educación Primaria flexible	13	13	22	26	15	23	112
Educación Secundaria Obligatoria	98	124	114	111	–	–	447
Educación Secundaria Obligatoria flexible	11	13	16	11	–	–	51
Educación de personas adultas a distancia ¹	20	13	10	16	–	–	59
Bachillerato	129	172	–	–	–	–	301
Bachillerato en colegios privados españoles en el extranjero	90	81	–	–	–	–	171
Curso de acceso de ciclos de grado medio y Preparación para la prueba de acceso a ciclos de grado superior	71	–	–	–	–	–	71
Formación Profesional de Grado Medio	120	64	–	–	–	–	184
Formación Profesional de Grado Superior	430	143	–	–	–	–	573

1. Educación Secundaria para Personas Adultas a Distancia (ESPAD). Se imparten los módulos I, II III y IV, agrupados en dos niveles: el nivel I comprende los módulos 1.º y 2.º y el nivel II comprende los módulos 3.º y 4.º, equiparable al conjunto a los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria.

–. Datos no aplicables a esta categoría.

Fuente: Subdirección General de Orientación y Aprendizaje a lo largo de la vida. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Material

Durante el curso 2021-2022 el CIDEAD elaboró los materiales *online* de 13 módulos profesionales incluidos en ciclos formativos y 16 módulos más de cursos de especialización, estos últimos en colaboración con la Escuela de Organización Industrial.

Evaluaciones de diagnóstico

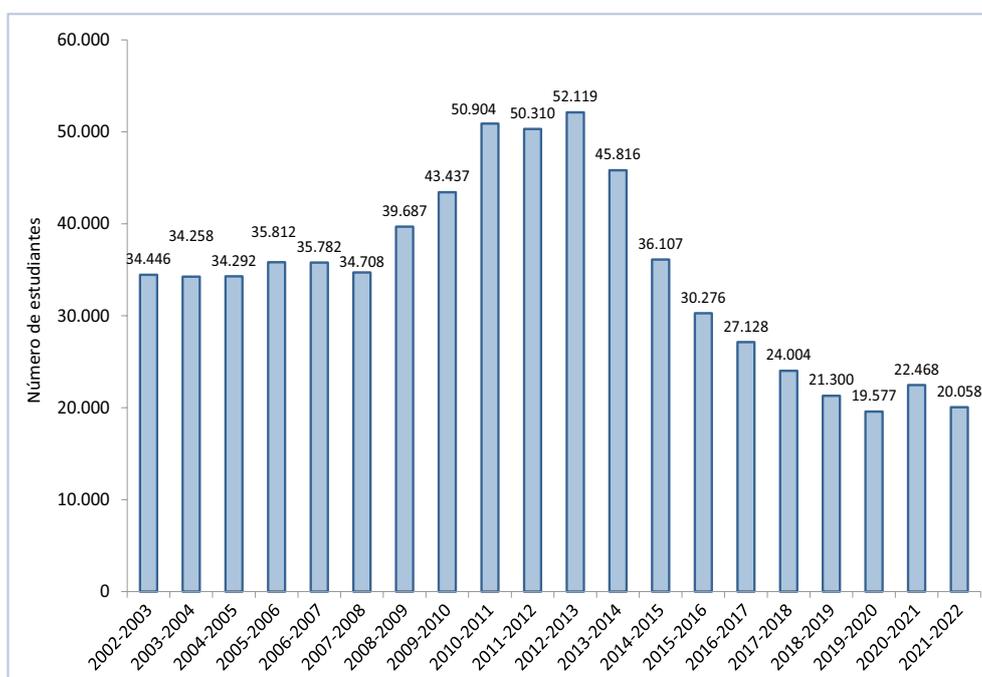
La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOMLOE), en su Título VI, introduce modificaciones en las evaluaciones de diagnóstico que se han desarrollado en «La evaluación del sistema educativo», en el epígrafe D3 del presente INFORME. Según el calendario de implantación de la LOMLOE, la primera edición de las evaluaciones de diagnóstico tendrá lugar al finalizar el curso 2023-2024.

Programa That’s English!

El programa That’s English! para la enseñanza del inglés a distancia tuvo una matrícula de 20.058 estudiantes en el periodo del presente INFORME. La evolución del número total de estudiantes del programa en los último 20 años, se muestra en la **figura B4.23**.

Durante el curso 2021-2022 se desarrolló la nueva APP de That's English!, para Android y para iOS, logrando una mejora en la valoración de esta. Asimismo, se lanzó «Exam Prep», un curso destinado a la preparación de las pruebas de certificación que trabaja todas las destrezas evaluadas en las mismas. 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.

Figura B4.23
Programa That's English! Evolución del número del número de estudiantes. Cursos 2002-2003 a 2021-2022



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 y Formación Profesional.

La Formación Profesional a distancia

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

El portal «FP a distancia»²⁸³ 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.

283. < <https://www.educacionyfp.gob.es/fpadistancia/inicio.html> >

A
B
C
D
E
F

El CIDEAD ha puesto, desde el curso 2019-2020, a disposición de las Comunidades Autónomas los materiales desarrollados y actualizados de 135 módulos de ciclos formativos y cursos de especialización, 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 cuales 26 se han elaborado y actualizado durante el curso 2021-2022. En el curso 2021- 2022 se ha añadido a la oferta un ciclo formativo de la familia de Electricidad y Electrónica.

Los materiales están disponibles a través de la Plataforma de Gestión de Materiales de Formación Profesional del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Aula Mentor

Aula Mentor²⁸⁴ es un programa del Ministerio de Educación y Formación Profesional 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 de Educación y Formación Profesional 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 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.

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 formación (entorno virtual de estudio y comunicación). En las aulas 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 funcionan como centros de recursos y como lugares de información y orientación, socialización y desarrollo de experiencias de aprendizaje compartido e intergeneracional.

Durante el curso 2021-2022, la Secretaría General de Formación Profesional ha resuelto diferentes convocatorias de ayudas 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.*

284. < <https://www.aulamentor.es> >

La **tabla B4.27** resume la presencia de Aula Mentor en España y en países iberoamericanos durante el curso 2021-2022 y muestra la distribución por países del número de aulas y del número de matrículas.

Tabla B4.27
Aula Mentor. Número de aulas y número de matrículas. Curso 2021-2022

	Número de aulas	Número de matrículas
España	1.112	9.025
Honduras	6	1.311
Nicaragua	4	624
Panamá	4	3.312
Total	1.126	14.272

Fuente: Subdirección General de Orientación y Aprendizaje a lo largo de la vida. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 moderna. 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 certificados en nivel intermedio. Esta acción forma parte del PCT para la Mejora de la Competencia Digital Educativa (PCT #CompDigEdu). El presupuesto total de este PTC 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 diseñarán 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)²⁸⁵ 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».

Durante el curso 2021-2022, como continuación de los trabajos iniciados en 2020-2021, se ha colaborado en la publicación de los Reales Decretos por los que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas de las diferentes etapas educativas (Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato), así como de las Órdenes por las que se establece el currículo y se regula la ordenación de las diferentes etapas educativas en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. El INTEF coordinó el grupo de trabajo específico para la integración de la Competencia Digital en dicha normativa.

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 Territorial²⁸⁶ y es una adaptación del Marco europeo de competencias digitales de los educadores (DigCompEdu)²⁸⁷ 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 DigComp²⁸⁸.
- 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.

285. < https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv%3AAOJ.C_2018.189.01.0001.01.SPA&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC >

286. < BOE-A-2022-8042 >

287. < DigCompEdu >

288. < DigComp 2.2 >

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 ConectaTIC²⁸⁹ durante el curso 2021-2022. 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. Así mismo, y de forma complementaria, se mantiene continuamente actualizado el Kit Digital²⁹⁰ 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 2021-2022, se ofertó la tercera edición del MOOC «Diseña el Plan Digital de tu Centro» desarrollado entre el 5 de octubre y el 9 de noviembre de 2021 con 1.297 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. Estos materiales formativos se publicaron, junto con los relativos al diseño de un plan estratégico y de un plan de comunicación, en ConectaTIC para que sirviesen de apoyo en la elaboración de este plan.

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»²⁹¹, mediante acciones para apoyar la transformación digital del sistema educativo. Uno de sus objetivos es dotar a los centros educativos de más de 500.000 equipos con conectividad. Hasta la fecha se ha hecho entrega de más del 80 % de los dispositivos.

A lo largo del curso 2021-2022, se completaron las dotaciones de los centros educativos con la adquisición de más equipamiento móvil, que se sumó al que formaba parte del llamado puesto educativo en el hogar y con el suministro de carritos de carga a los centros educativos que facilitan la gestión de los equipos informáticos. Asimismo, el MEFP promovió la suscripción de una adenda al acuerdo marco provista con un total de 3,6 millones de euros para la dotación de recursos educativos digitales, iniciativa para desarrollar a lo largo de los años 2023 y 2024.

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»²⁹² se encuentra el programa «Escuelas Conectadas»,²⁹³ 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 Energía, Turismo y Agenda Digital, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el Ministerio de Economía, Industria y Com-

289. < ConectaTic >

290. < Kit Digital >

291. < Educa en Digital >

292. < <http://educalab.es/intef/tecnologia/infraestructuras-tecnologicas/conectividad-centros-escolares> >

293. < <https://intef.es/tecnologia-educativa/escuelas-conectadas> >

petitividad 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 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 han suscrito convenio todas las Comunidades Autónomas, salvo Aragón, 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.

En la **tabla B4.28** se detalla el número de centros escolares y de estudiantes que se beneficiaron de este programa.

El convenio finalizará el próximo 30 de marzo de 2023, continuando las actuaciones iniciadas con anterioridad a esa fecha hasta el 30 de junio de 2024, de manera improrrogable.

Tabla B4.28¹
Escuelas Conectadas. Número de centros escolares y de estudiantes beneficiarios del programa, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022

Comunidad Autónoma	Centros escolares	Alumnado
Andalucía	2.878	1.141.762
Asturias, Principado de	306	95.160
Balears, Illes	292	125.931
Canarias	774	244.635
Cantabria	169	58.737
Castilla y León	799	205.631
Castilla-La Mancha	859	276.773
Cataluña	1.143	423.013
Comunitat Valenciana	949	284.622
Extremadura	543	130.655
Galicia	983	278.698
Madrid, Comunidad de	1.041	543.037
Murcia, Región de	561	239.762.
Rioja, La	110	50.680
Ceuta	30	19.531
Melilla	24	17.218
Total	11.461	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. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 #Eco-DigEdu), 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 Ministerio de Educación y Formación Profesional ya 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 Procomún. 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.

Desde el inicio del curso escolar Procomún ha integrado, como nueva prestación, un Banco Multimedia que incorpora los elementos del antiguo Banco de Imágenes y Sonidos de INTEF que consiste en una amplia colección de archivos digitales clasificados en imágenes, sonidos, ilustraciones, vídeos y animaciones, que están catalogados para facilitar su uso educativo en las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Su distribución se realiza bajo licencia Creative Commons by-nc-sa que permite un uso no comercial del contenido, siempre y cuando se reconozca adecuadamente su autoría y, si se transformara o se creara un material nuevo a partir de él, su difusión se realiza bajo este mismo tipo de licencia. Además, el Banco Multimedia dispone de un «módulo de donaciones» a través del cual los docentes pueden compartir sus propios materiales multimedia.

En la **tabla B4.29** se recogen las cifras de interés del espacio Procomún.

Tabla B4.29

Procomún. Número de visitas, Recursos Educativos Abiertos, usuarios y usuarias registrados y comunidades creadas. Curso 2021-2022 y desde el inicio del servicio (año 2015)

	Curso 2021-2022	Desde el inicio (año 2015)
Número de visitas a la web	550.024	12.695.957
Número de Recursos Educativos Abiertos (REA)*	2.089	18.654
Número de usuarios y usuarias registrados	1.353	46.063
Número de comunidades creadas	2	133

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Web y redes sociales

Durante el curso escolar 2021-2022 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 B4.30 y B4.31**.

Tabla B4.30
Portal INTEF.es. Número de personas seguidoras de las redes sociales. Curso 2021-2022

Red social	Personas seguidoras
Facebook	44.605
Twitter	206.943
YouTube	32.400
Total	283.948

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla B4.31
Portal INTEF.es. Número de visitas y de usuarios y usuarias de los sitios web integrados en el portal. Curso 2021-2022

Sitio web	Páginas visitadas	Número de usuarios y usuarias
INTEFes	4.112.587	2.397.473
eXeLearning	455.078	116.011
Aula del futuro	251.336	71.006
Procomun	550.024	145.682
CEDEC	3.719.580	1.395.272
Codelntef	126.020	60.091
La Aventura de Aprender	232.752	111.788
eTwinning	7.780	3.445
Total	9.455.157	4.300.768

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 Inspiradoras²⁹⁴ 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

294. < <https://intef.es/recursos-educativos/experiencias-educativas-inspiradoras> >

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.

El número de recursos publicados desde su inicio son 93, siendo 31 los publicados en el curso 2021-2022.

[Observatorio de Tecnología Educativa](#)

Este observatorio 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.

El número de artículos publicados desde su inicio son 96, siendo 27 los publicados en el curso 2021-2022.

[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 INTEF²⁹⁵ como en el espacio web Educharlas.

El número de videos publicados desde su inicio son 25, siendo 7 los publicados en el curso 2021-2022.

[AseguraTIC](#)

El portal AseguraTIC²⁹⁶ 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 390 recursos.

[Recursos para el aprendizaje en línea](#)

Se puso en marcha el sitio «Recursos para el aprendizaje en línea»²⁹⁷ 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.

A lo largo del curso 2020-2021 esta iniciativa se fue consolidando y evolucionando, y tanto en este como en el curso 2021-2022, incorporó nuevos proyectos conformados por materiales educativos de elaboración propia, al tiempo que se han ido produciendo cambios en su denominación y estructuración. Para dotarlo de una mayor entidad se produjo así una ligera modificación en su nombre, «Recursos Educativos para el Aprendizaje en Línea» (REAL), y se creó un logo identificativo del sitio web. A continuación, se proporcionan detalles más precisos de los proyectos que lo forman.

[Itinerarios didácticos](#)

El proyecto «Itinerarios didácticos»²⁹⁸ 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

295. < <https://www.youtube.com/user/Educacionlab> >

296. < <https://intef.es/recursos-educativos/aseguratic> >

297. < <https://intef.es/recursos-educativos/recursos-para-el-aprendizaje-en-linea> >

298. < <https://intef.es/recursos-educativos/itinerarios-didacticos> >

una licencia abierta (Creative Commons Reconocimiento-CompartirIgual) y han sido elaborados con eXeLearning, un editor de recursos educativos interactivos, gratuito y de código abierto.

El número de itinerarios publicados desde su inicio son 1.215, siendo 669 los publicados en el curso 2021-2022.

Intef, cámara y acción

El proyecto «INTEF, cámara y acción»²⁹⁹, 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 videos publicados desde su inicio son 815, siendo 265 los publicados en el curso 2021-2022.

MatesGG (Matemáticas con GeoGebra)

El proyecto MatesGG³⁰⁰ 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 eXeLearning³⁰¹.

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 desde su inicio son 912, siendo 514 los publicados en el curso 2021-2022.

En la **tabla B4.32** se ofrecen algunos datos del acceso a los sitios web de estas iniciativas durante el curso 2021-2022 y desde sus inicios.

Tabla B4.32
Recursos para el aprendizaje en línea. Número de visitas de los sitios web

Web	Número de visitas. Curso 2021-2022	Número de visitas desde el inicio
Recursos Educativos para el Aprendizaje en Línea	277.131	1.562.229
Itinerarios didácticos	43.982	108.367
MatesGG	24834	39.462

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Proyecto EDIA

El Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC)³⁰² es un organismo dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del INTEF, y del Gobierno de Extremadura, a través de su Consejería de Educación y Empleo.

Una de sus líneas fundamentales es el desarrollo y experimentación en el aula de recursos educativos abiertos a través del Proyecto Educativo, Digital, Innovador y Abierto (EDIA)³⁰³. 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.

299. < <https://intef.es/recursos-educativos/intef-camara-accion> >

300. < <https://intef.es/recursos-educativos/matesgg> >

301. < <https://exelearning.net> >

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

303. < <https://cedec.intef.es/proyecto-edia> >

Las principales líneas de trabajo desarrolladas durante el curso de referencia de este INFORME fueron:

- Publicación de secuencias didácticas libres para su utilización en el aula, alineadas con las situaciones de aprendizaje descritas en la LOMLOE.
- Banco de rúbricas y otros documentos. Se añadieron 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 aplicadores de los REA del proyecto EDIA 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 acciones de CEDEC por medio de acciones formativas, creación de vídeos y dinamización de redes sociales y asistencia a eventos.

eXeLearning

CEDEC coordina y supervisa el desarrollo de eXeLearning.net³⁰⁴, 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. Existe una comunidad que apoya y soporta esta herramienta que se ha traducido a 12 idiomas.

Los avances realizados en el curso 2021-2022 fueron los siguientes:

- Mejora de la versión *online* de eXeLearning gracias a las aportaciones que realizó la Junta de Extremadura.
- Continuación del desarrollo del nuevo código de eXeLearning, acción derivada del convenio firmado entre INTEF, Consejería de Educación y Empleo 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 CCAA, 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 Ministerio de Educación y Formación Profesional a través del INTEF. Se proporciona de forma gratuita a las Comunidades Autónomas que lo soliciten, prestándoles 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 2020-2021 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»³⁰⁵.

304. < <https://exelearning.net> >

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

Los datos del número de centros que usaron la aplicación AbiesWeb en el curso 2021-2022 quedan reflejados en la **tabla B4.33**.

Tabla B4.33
AbiesWeb. Número de centros que utilizaron la aplicación. Curso 2021-2022

	Número de centros
Aragón	345
Asturias	264
Balears, Illes	163
Canarias	243
Cantabria	241
Castilla-La Mancha	296
Madrid, Comunidad de	1.053
Navarra, Com. Foral de	194
Rioja, La	139
Ceuta	28
Melilla	29
Exterior	52
Total	3.047

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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*³⁰⁶, 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 2021-2022 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. Número de guías publicadas desde el inicio 65, siendo 9 del curso 2021-2022.
- «Gobierno Abierto». Proyectos para acercar al alumnado a los valores y principios del Gobierno Abierto. Número de guías publicadas desde el inicio: 3, no habiéndose publicado ninguna en el curso 2021-2022.

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

- «Ciencia Ciudadana». Proyectos de investigación para entender y defender los bienes comunes. Número de guías publicadas desde el inicio: 15, siendo 2 del curso 2021-2022.

El número de experiencias (vídeos) publicadas desde el inicio son 602, siendo 92 las publicadas en el curso de este INFORME.

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*³⁰⁷ dirigido en esta ocasión a menores de 6 a 12 años, se empezó a emitir en noviembre de ese año en la cadena CLAN.

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.

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)³⁰⁸ 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.

Con este objetivo, el INTEF lanzó durante el curso escolar 2021-2022 la tercera edición del curso de formación en línea Aula del Futuro, con un total de 379 docentes participantes. También se completaron los doce cursos de la primera convocatoria para la formación permanente del profesorado con la participación de 300 docentes. Asimismo, se llevó a cabo la segunda edición de los NOOC *Aula del Futuro*, orientados a acercar el enfoque metodológico del Aula del futuro a los docentes. Estos tres NOOC incluyeron un primer acercamiento al proyecto con el NOOC, *Descubre qué es el Aula del futuro*, en el que se inscribieron 289 docentes, más otros dos NOOC orientados a ayudar a los docentes a diseñar sus propias situaciones de aprendizaje, con 777 docentes inscritos, y otro para ayudarles con la creación de actividades aula del futuro, con 483 docentes inscritos.

Proyecto Escuela de Pensamiento Computacional e Inteligencia Artificial (EPCIA)

El proyecto Escuela de Pensamiento Computacional e Inteligencia Artificial (EPCIA), es un proyecto del Ministerio de Educación y Formación Profesional que se desarrolla en colaboración con las Comunidades y Ciudades Autónomas. El objetivo de la Escuela es ofrecer recursos educativos abiertos y formación que ayuden a los docentes españoles a incorporar sus habilidades a su práctica docente a través de actividades de programación y robótica. Del mismo modo, se pretende obtener información del impacto de las actividades en estos campos sobre el aprendizaje del alumnado y la práctica docente.

Durante el curso 2021-2022 se lanzó una nueva edición en la que se inscribieron más de 600 docentes de todo el país para participar en el proyecto. En esta nueva edición la formación, los recursos y las propuestas didácticas generadas por los docentes se organizaron alrededor de cinco áreas, ofrecidas con distintos niveles de dificultad a todos los docentes desde Educación Infantil hasta Bachillerato y Formación Profesional:

1. Pensamiento computacional desconectado
2. Programación por bloques (Scratch)

307. < <https://www.rtve.es/infantil/series/aprendemos-clan> >

308. < <https://auladelfuturo.intef.es> >

A

3. Lenguajes de programación (Python)

4. Robótica

B

5. Inteligencia artificial

De este modo, la actividad formativa ofrecida a los participantes ha incluido hasta 30 módulos formativos entre todas las áreas y cada participante seleccionó hasta tres de estos módulos de acuerdo con sus intereses y conocimientos previos. Como en las ediciones anteriores, tras la formación, los docentes diseñaron propuestas didácticas –en esta ocasión con la ayuda de un cuarto módulo formativo– y las pusieron en práctica con su alumnado en sus centros. Todo este proceso estuvo acompañado de una investigación de impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados de las investigaciones de las distintas ediciones del proyecto están accesibles y pueden consultarse:

- Curso 2021-2022: Escuela de Pensamiento Computacional e Inteligencia Artificial 21/22: De la formación docente al cambio metodológico. Resultados de la investigación.
- Curso 2020-2021: Escuela de Pensamiento Computacional e Inteligencia Artificial 20/21: Enfoques y propuestas para su aplicación en el aula. Resultados de la investigación.
- Curso 2019-2020: edición suspendida debido a la pandemia COVID 19.
- Curso 2018-2019: La Escuela de pensamiento computacional y su impacto en el aprendizaje.

El proyecto EPCIA ha finalizado tras la última publicación de la investigación del curso 2021-2022 y sus resultados se aprovecharán para el nuevo proyecto Código Escuela 4.0, que iniciará su andadura en el curso 2022-2023 con el objetivo principal de acercar a todo el profesorado la programación, la robótica y el pensamiento computacional en el ámbito educativo y ayudarles a abordar los aspectos de estos campos incluidos en el currículo oficial.

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 17 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. 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

309. < <https://intef.es/formacion-y-colaboracion/etwinning> >

las acciones KA1 y KA2 de Erasmus+, así como enriqueciendo los proyectos, y aumentando la calidad de las propuestas.

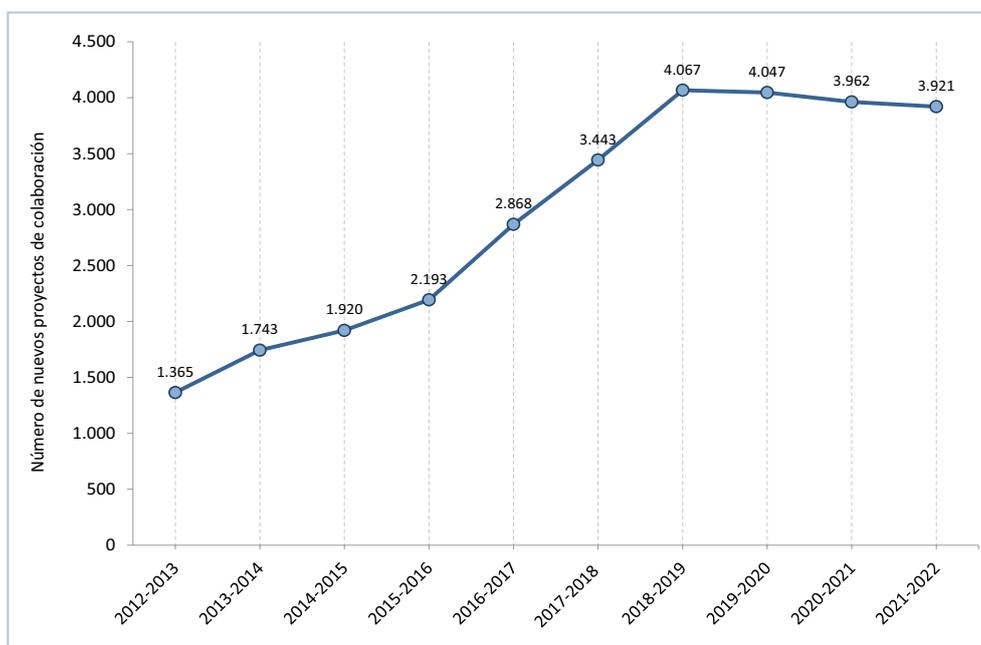
En el ámbito nacional, al finalizar el curso 2021-2022 (hasta junio, fecha en la que se produce el cambio a una nueva plataforma), el número de registros nuevos de docentes españoles fue de 9.728, alcanzándose una cifra total de 87.588 docentes inscritos en la plataforma, lo que representó el 8,27 % del total del profesorado participante de Europa (1.058.871). El profesorado español ha participado en 3.921 proyectos eTwinning nuevos. Asimismo, la cifra de centros escolares registrados fue de 1.123, ascendiendo los centros españoles inscritos en la plataforma a un total de 17.722.

La evolución del número anual de proyectos españoles de colaboración era de tendencia creciente. Sin embargo, en el curso 2019-2020 se estabilizó con un total de proyectos de 4.047, y con cifras posteriores ligeramente decrecientes. En la **figura B4.24** se observa la evolución de los registros de proyectos desde el curso 2011-2012. España se sigue manteniendo entre los cinco primeros países con mayor participación en el programa.

El SNA reconoce anualmente proyectos de colaboración eTwinning de calidad, ejemplos de buenas prácticas educativas, y les concede el Sello de Calidad Nacional. Durante el curso 2021-2022 se distinguieron 2.114 proyectos, de los cuales 715 además fueron reconocidos con el Sello de Calidad Europeo. También el SNA, en estrecha colaboración con los representantes eTwinning en las Comunidades y Ciudades Autónomas, coordina la «Red nacional de embajadores eTwinning», formada por 157 docentes con amplia experiencia en el programa, que desarrollan una intensa labor de difusión, formación y asesoramiento. Asimismo, 218 centros españoles ostentaban el distintivo eTwinning School (Centro eTwinning) en 2021-2022. 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.

Figura B4.24

eTwinning. Evolución del número de nuevos proyectos de colaboración en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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;
- información y resultados del proyecto Escuela de Pensamiento Computacional e Inteligencia Artificial (EPCIA);
- información sobre las iniciativas más relevantes a nivel mundial sobre el tema;
- información y recursos del proyecto ChicaSTEM;
- promoción y difusión de la CodeWeek entre los docentes españoles.

En la actualidad se comparten en la web de CodeINTEF 192 recursos educativos 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 2021-2022 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 2021-2022, el entorno contaba con 256 grupos de trabajo y 2.650 usuarios y usuarias registrados, lo que supuso, respecto al curso anterior, un incremento de un 5 % en el número de grupos y de un 8 % en lo que a usuarios y usuarias se refiere.

A lo largo del curso escolar 2021-2022 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 fue de 148. 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 Convivencia Escolar, GT de Salud Escolar Estilos de Vida Saludable y GT de Educación para el Desarrollo Sostenible y GT Competencia Ciudadana, 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.

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

311. < <https://cconectaa.educalab.es/es> >

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.

La **tabla B4.34** contiene las cifras de centros, profesorado y estudiantes que durante el curso 2021-2022 utilizaron esa aplicación de gestión.

Tabla B4.34

Alborán. Número de centros, de profesores y profesoras y de estudiantes, dependientes del Ministerio de Educación y Formación Profesional, gestionados con la aplicación. Curso 2021-2022

	Centros	Profesorado	Estudiantes
Ceuta	34	1.643	19.861
Melilla	25	1.592	19.552
Centros en el exterior	10	412	3.750
Centros militares	9	214	3.656
CESED	1	55	953
CIDEAD	1	161	1.855
UPE Ceuta	1	5	574
Total	80	4.077	49.627

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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.

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 CINEE y dependiente de la Conferencia Sectorial de Educación.

Las actuaciones de Eurydice España-REDIE desarrolladas en el curso 2021-2022 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 2020. Overview of major reforms since 2015*, que acompaña al *Education and Training Monitor* que publica la Comisión Europea. En 2021 se publicaron las actualizaciones correspondientes al curso 2020-2021 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.
- Revisión y actualización de la descripción del Sistema Educativo Español en la sección National Education Systems (NES) que la Red Eurydice publica en su página web. La información sobre España se ofrece en dos lenguas: español e inglés.
- Actualizaciones semestrales o trimestrales previstas del capítulo 14.
- 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&articles 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 utilizadas³¹².

En el curso 2021-2022 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:

Educación y formación de personas adultas en Europa: Creación de vías de acceso inclusivas a las competencias y cualificaciones; Hacia la equidad y la inclusión en la educación superior en Europa; El aprendizaje de las matemáticas y las ciencias en educación escolar: logros y motivación; Apoyo al alumnado refugiado de Ucrania en la educación escolar en Europa; Apoyo al alumnado refugiado de Ucrania en la educación superior en Europa.

Igualmente, se publicaron los siguientes Datos y Cifras:

Salarios y complementos del profesorado y los directores de centros educativos en Europa – 2019/20; Countries notes - Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2020/21; The Organisation of the Academic Year in Europe–2021/22; The Organisation of School Time in Europe Primary and General Secondary Education 2021/22; La educación obligatoria en Europa – 2021/22 y Estructuras de los sistemas educativos europeos 2021/22: Diagramas.

312. < <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos.html> >

Asimismo, se ultimaron los detalles previos a la publicación del informe *La informática en la educación escolar en 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 Publiventa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Programas de innovación educativa

Alfabetizaciones Múltiples

Durante el curso 2021-2022, el Ministerio de Educación y Formación Profesional llevó a cabo las siguientes acciones en el ámbito de las Alfabetizaciones Múltiples:

- Participación en la gestión de la convocatoria del Concurso Nacional de Buenas Prácticas en centros docentes que imparten enseñanzas no universitarias y que desarrollan proyectos que contribuyen a la mejora de la calidad educativa. Entre las temáticas que pueden abordar los proyectos se encuentra la del «Desarrollo de competencias de lectoescritura, audiovisuales y alfabetizaciones múltiples».
- Preparación de la convocatoria Premios Clubes de lectura escolares 2022: dirigidos a los centros educativos españoles sostenidos con fondos públicos que impartan las enseñanzas básicas y los centros de Educación de Personas Adultas, que hayan desarrollado proyectos de clubes de lectura escolares con el fin de reconocer el esfuerzo realizado por los centros educativos y su contribución a la mejora de la calidad de la educación.
- Cursos de formación permanente del profesorado ofertados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional a través del INTEF en relación al fomento de la lectura y la escritura y las bibliotecas escolares:
 - Escritura creativa: de la teoría a la práctica en el aula.
 - Bibliotecas escolares y uso de AbiesWeb.
- Diseño de la oferta formativa 2022-2023 en colaboración con el INTEF con:
 - MOOC sobre desinformación y AMI.
 - Curso tutorizado «Mejora de la comprensión lectora: retos y propuestas en el aula».
- Participación en las I Jornadas sobre alfabetización mediática³¹³: «¿Cómo se trabaja el consumo mediático en la ESO?», celebrada en el marco de la Semana Mundial de la Alfabetización Mediática e Informativa, declarada por la UNESCO y organizada por la Universidad Carlos III de Madrid.
- Difusión de actividades y campañas llevadas a cabo por otros organismos y entidades dedicados al fomento de la lectura.

El Ministerio coopera con las Comunidades Autónomas en la mejora de la competencia en comunicación lingüística del alumnado a través del Grupo de Trabajo (GT) con las Comunidades Autónomas en Alfabetizaciones Múltiples. Dicho grupo, aprobado en la Comisión General de Educación de enero de 2019, se constituyó en reunión de 15 de febrero de 2022 y en su seno sigue funcionando la Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares. 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.

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 Bibliotecaria.

Durante el curso 2021-2022 se participó en los siguientes grupos de trabajo:

- Comisión Asesora de Igualdad
- GT Préstamo Libro Digital
- GT Catálogo de Servicios Digitales
- GT para el Plan de Especial Atención al Medio Rural

313. < <https://eventos.uc3m.es/67934/detail/jornadas-sobre-alfabetizacion-mediatica-como-se-trabaja-el-consumo-mediatico-en-la-eso.html> >

- GT de Programas de Formación
- GT Bibliotecas y Agenda 2030

Asimismo, se desarrollaron actuaciones a través de la gestión de contenidos de la página web Leer.es³¹⁴. 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 2021-2022 fueron los siguientes:

- Microleeres³¹⁵: proyecto de escritura creativa colectiva en redes sociales con motivo de la celebración de efemérides relacionadas con la lectura y escritura como el Día de las Escritoras.
- Ampliación del proyecto Crece Leyendo Conmigo³¹⁶. Tanto en la web como en la App se han incluido recursos textuales, audiovisuales y digitales para fomentar la lectura y educar en temas transversales como son la convivencia, la salud, la sostenibilidad, la cultura científica, la inclusión y la alfabetización mediática. Entre otros recursos, se ofrecen libros de literatura infantil y juvenil, aplicaciones para dispositivos móviles y juegos de mesa.
- Ampliación del proyecto educativo «Las Sinsombrero»³¹⁷. Se amplió el proyecto para facilitar información sobre el legado de otras creadoras olvidadas de la Generación del 27 que, bien estuvieron ocultas durante la guerra civil española y la dictadura de Franco, bien se fueron al exilio durante dicho período. La presentación del nuevo contenido obedece al desarrollo del proyecto general de «Las Sinsombrero», cuya productora audiovisual ha publicado dos nuevos documentales sobre dichas creadoras. Se elaboró nuevo contenido para contextualizar el periodo y las circunstancias de las artistas; se añadieron nuevos archivos (imágenes, audiovisuales y textos) en «Materiales Audiovisuales» y «Vida y Obra» y se completaron, en la sección web del Proyecto Educativo, los apartados «Lecturas recomendadas», «Glosario» y «Fuentes para la Investigación».
- Publicación del proyecto educativo Escritura creativa³¹⁸. Se publicaron dos guías didácticas y un vídeo con el objetivo de servir de instrumento para crear y gestionar un taller de escritura en el aula: «Escritura creativa: una propuesta didáctica para Educación Primaria» y «Escritura creativa: una propuesta didáctica para Educación Secundaria».
- Acciones de información, difusión, concienciación y comunicación: difusión de noticias, publicación de recursos, experiencias, investigación y efemérides a través de las redes sociales (Twitter³¹⁹, YouTube³²⁰ y Facebook³²¹) y del portal Leer.es.

En cuanto a la colaboración con otros organismos que desarrollan actuaciones relacionadas con las alfabetizaciones múltiples, cabe citar las siguientes:

- Ministerio de Cultura y Deporte: en diciembre de 2020 se constituyó el Grupo de trabajo de fomento de la lectura y el hábito lector en el marco de la Mesa del Libro y la Lectura, cuyo objetivo es contribuir a la elaboración del nuevo Plan de Fomento de la Lectura 2021-2024. El Ministerio de Educación y Formación Profesional participa realizando aportaciones relacionadas con la lectura y la comprensión lectora en el contexto escolar. Durante el curso 2021-2022 se participó en el subgrupo de trabajo de Literatura infantil y juvenil.
- 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 planificar y desarrollar acciones conjuntas en los temas educativos comunes como son 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 for-

314. < <https://leer.es> >

315. < <https://leer.es/proyectos/microleeres> >

316. < <https://leer.es/proyectos/crece-leyendo-conmigo> >

317. < <https://leer.es/proyectos/las-sinsombrero> >

318. < <https://leer.es/proyectos/escritura-creativa> >

319. < <https://twitter.com/leeres> >

320. < <https://www.youtube.com/user/leeres20> >

321. < <https://www.facebook.com/leeres> >

mativa en línea para la comunidad educativa. En el marco de esta colaboración se participó en la entrega de premios de teatro escolar del proyecto «Desactiva tus prejuicios. Y piénsalo otra vez»³²².

- Instituto de Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA): colaboración con este organismo adscrito al Ministerio de Cultura y Deporte para la celebración de la primera edición del Día del Cine Español. La iniciativa tiene como objetivo reconocer el papel que el cine español ha desempeñado a lo largo de la historia y que debe seguir desempeñando. Para los centros educativos se propuso la visualización de tres películas que había restaurado la Filmoteca española acompañadas, cada una, de una guía didáctica. Desde la red social Twitter de Leer.es se propuso una campaña de visibilización y conocimiento de las profesionales del cine español (actrices, directoras, guionistas, productoras, etc.).
- Fundación RACE: participación en el jurado de los Premios Nacionales de Cortometrajes de Educación vial³²³ organizados por esta entidad.

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.

En relación con la Competencia Ciudadana, es la más alineada con la necesidad de incorporar la transición verde, que 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 y, el cuarto de ellos comprende las relaciones sistémicas de interdependencia, ecodependencia e interconexión entre actuaciones locales y globales, y adopta, de forma consciente y motivada, un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable.

Principales acciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional durante el curso 2021-2022

Las principales acciones fueron las siguientes:

- Seminario web: «La Dimensión Ecosocial para una Educación Transformadora». El MEFP, en colaboración con la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), organizó el seminario web «La Dimensión Ecosocial para una Educación Transformadora», que tuvo como objetivos los siguientes:
 - Impulsar la comprensión y el conocimiento sobre los principios clave y conceptos de la Educación Transformadora bajo el enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global.
 - Promover la conexión de la educación formal y no formal con el propósito de que estas contribuyan a la competencia ciudadana a través de las ONGD y organizaciones ambientales.
 - Dar a conocer proyectos y agentes implicados, así como propuestas enmarcadas en el enfoque pedagógico de la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, que sean modelos de referencia para la comunidad educativa.
 - Motivar a los docentes para que promuevan en el alumnado la participación ecosocial activa y, de esta manera, actúen de manera informada y comprometida a nivel individual y comunitario, en los planos local y global.
 - Impulsar el Premio Nacional de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer».

322. < <https://fad.es/notas-de-prensa/fad-juventud-y-meta-premian-seis-propuestas-teatrales-escolares-para-prevenir-el-odio-y-la-intolerancia> >

323. < <https://www.premioseducacionvial.com> >

A
B
C
D
E
F

- 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. En el curso escolar 2021-2022 han tenido lugar tres reuniones del grupo de trabajo.
- Por otra parte, el MEFP promueve la Colección de buenas prácticas de educación para el desarrollo sostenible 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 educativos, en lo relacionado con la educación para el desarrollo sostenible y con los objetivos de desarrollo sostenible.

Principales acciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional realizadas en colaboración con otros organismos durante el curso 2021-2022

Las principales acciones realizadas con entidades nacionales fueron las siguientes:

- Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (2021-2025). Este Plan³²⁴, 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.

En el marco del PAEAS, se aprobó el programa de trabajo para el año 2022 del PAEAS por el Grupo Coordinador del Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad.

Entre el 20 y el 22 de junio de 2022, tuvieron lugar las IV Jornadas de Educación Ambiental (IVEA) en el CENEAM, organizadas por el CENEAM y la Fundación Biodiversidad, ambas del Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, y el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Estas jornadas sirvieron para desarrollar una de las primeras acciones del Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (PAEAS) incluidas en el Plan de Trabajo 2022 y sus objetivos fueron:

- Potenciar la apropiación colectiva del PAEAS.
- Incidir en la adopción de compromisos para la acción.
- Reconectar a personas y organizaciones que trabajan en el campo de la Educación Ambiental para la Sostenibilidad (EAS).
- Reflexionar de forma conjunta sobre los temas, debates estratégicos de la EAS.
- Conocer y contribuir en el impulso de experiencias innovadoras, investigaciones, iniciativas y proyectos clave.
- Colaboración con ESenRED (Escuelas hacia la Sostenibilidad en Red). Es la red estatal de redes de centros educativos sostenibles no universitarios promovidas por iniciativa de las administraciones públicas. El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha participado en varias reuniones llevándose a cabo las siguientes acciones:
 - V Conferencia estatal de Jóvenes «Cuidemos el planeta», CONFINT. Tuvo lugar del 3 al 6 de octubre en Guadarrama. Fue organizada por el MEFP y ESenRED (Escuelas hacia la Sostenibilidad en Red), y contó con la colaboración del Ministerio de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana. Con el lema «Transformando la escuela para transformar pueblos y ciudades, un sueño alcanzable», 70 jóvenes procedentes de 50 centros educativos debatieron sobre los distintos problemas ecosociales previamente analizados y desarrollados, desde el enfoque local en sus centros. El objetivo fue buscar soluciones compartidas y globales en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, para trasladarlas a la sociedad y mejorar nuestros pueblos y ciudades.

324. < <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/plan-accion-educacion-ambiental> >

- Jornadas correspondientes al Seminario ESenRED 2021, celebrado en noviembre Redes Escolares para la Sostenibilidad.
- Jornadas correspondientes al VII simposio de ESenRED titulado «Trabajo en red y educación ecosocial. Transformar la escuela para un futuro más sostenible», celebrado en el CENEAM del 4 al 6 de julio de 2022.
- Colaboración con el Ministerio de Consumo. Se han mantenido las colaboraciones habituales con el Ministerio de Consumo, dentro de las que se incluyen la participación en el concurso «Consumópolis 17 (2021-2022)», orientado a la difusión de prácticas de consumo responsable y de experiencias de economía circular desde el punto de vista del ámbito educativo.

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 destacan los siguientes:

- Grupo de trabajo de la Comisión Europea «Escuelas: Educación 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.
- 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. En abril de 2022 tuvo lugar la mesa redonda 47 en formato virtual, donde se trabajó en la actualización del proceso de Declaración Europea para la Educación Global hacia 2050.

En relación con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el MEFP colabora a través de una contribución voluntaria con el proyecto denominado Red Iberoamericana de Innovación e Investigación Educativa, que es un proyecto que 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.

En el marco de esta Red, la I Edición del Premio Iberoamericano «Los ODS en los Centros Educativos» fue publicada en mayo de 2022, dirigida a los centros escolares de la región, con el objetivo de sensibilizar a la comunidad educativa, así como ayudar a la difusión y conocimiento de la agenda 2030 y, más concretamente, del ODS 4 orientado a educación.

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**):

- 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.

Figura B5.1
Estructura del programa Erasmus+



Fuente: Elaboración propia.

Las cifras del programa Erasmus+

El Programa cuenta con una dotación general indicativa de más de 26.000 millones de euros con cargo al presupuesto de la UE para los siete años (2021-2027). En cada programa de trabajo anual de la Comisión Europea se indica el presupuesto disponible para cada acción.

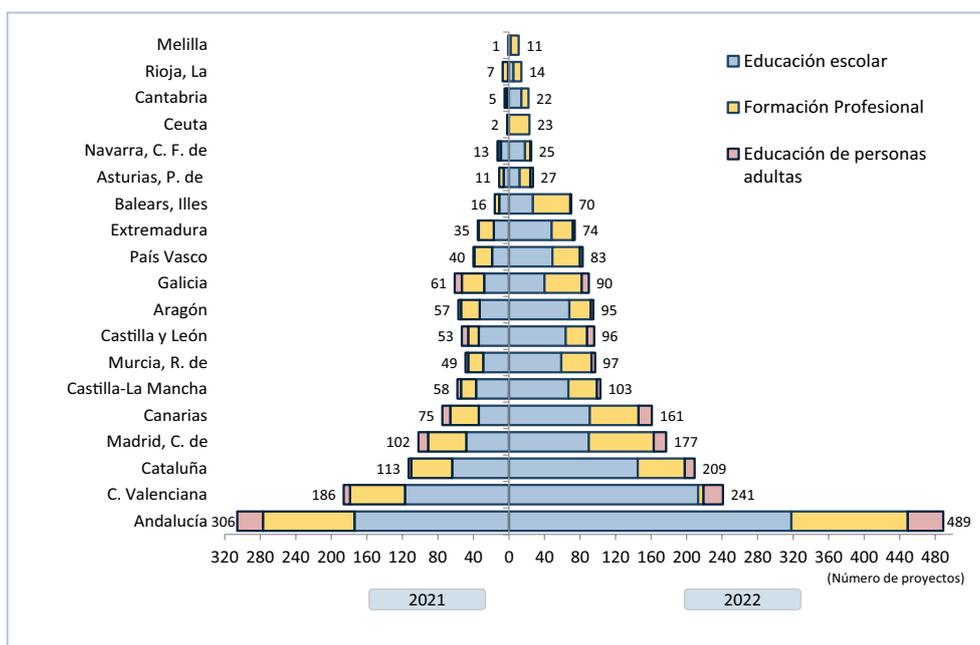
Acción clave 1 (KA1)

La acción clave 1 (KA1) apoya la movilidad de todo el alumnado, profesorado y otro personal de los sectores de la educación escolar, la Formación Profesional y la Educación de Personas Adultas.

La distribución de los proyectos incluidos en KA1, por Comunidad Autónoma y nivel educativo, ordenada por la suma de los proyectos que se realizaron en los años 2020 y 2021, en los tres niveles, queda representada en la **figura B5.2**.

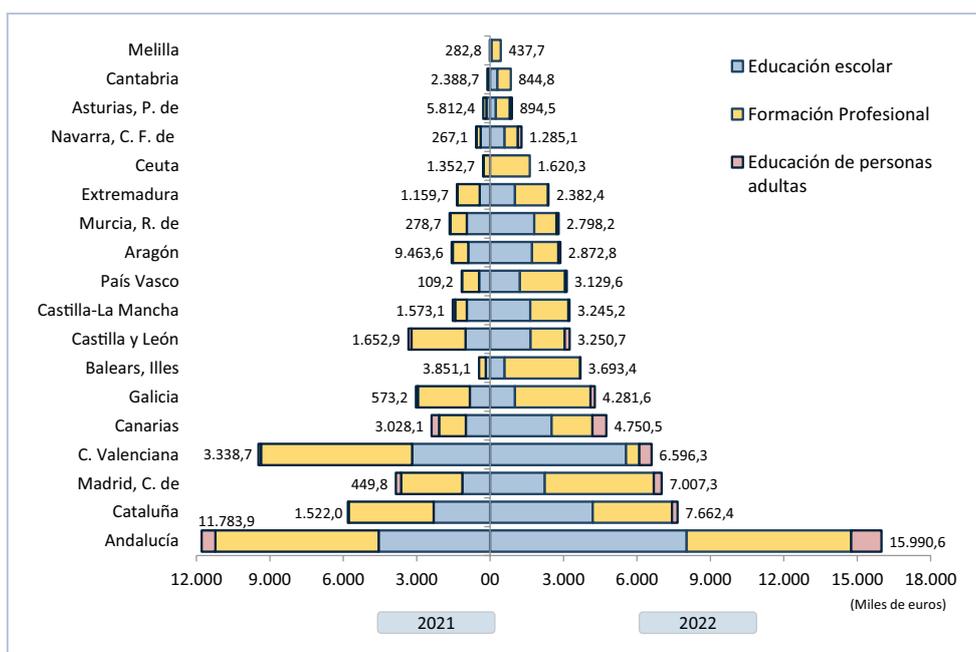
Por su parte, la **figura B5.3** nos presenta la distribución del presupuesto adjudicado a proyectos incluidos en la acción clave 1 (KA1) por Comunidad Autónoma y nivel educativo, ordenada según la suma de los tres niveles para los años 2020 y 2021.

Figura B5.2
Distribución de los proyectos incluidos en la Acción clave 1 (KA1), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2021 y 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE). Ministerio de Universidades.

Figura B5.3
Presupuesto adjudicado a proyectos incluidos en la Acción clave 1 (KA1), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2021 y 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE). Ministerio de Universidades.

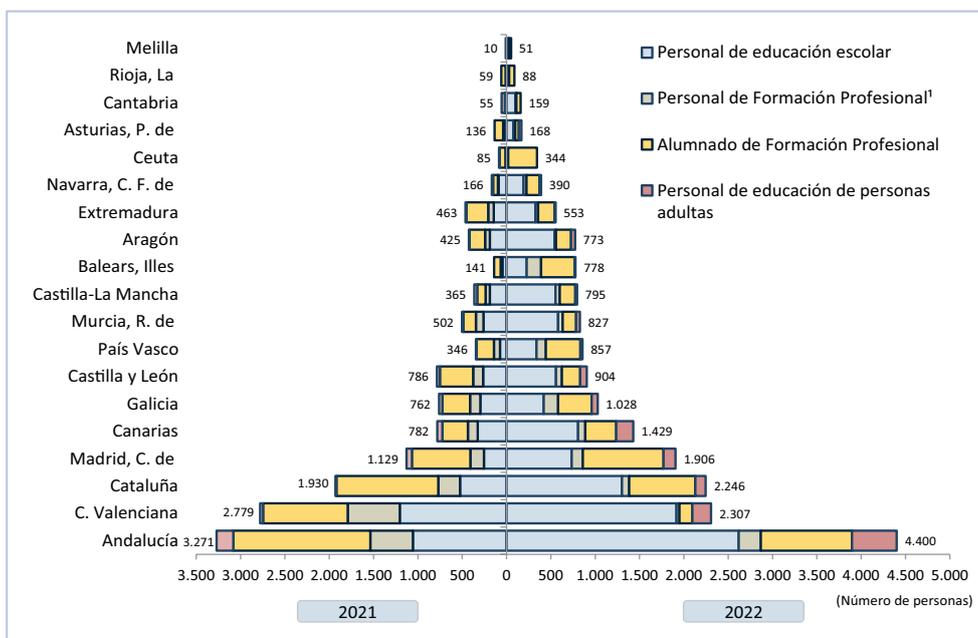
A
B
C
D
E
F

En Formación Profesional y Educación Escolar se produjo un incremento en los presupuestos de 2021 con respecto al año anterior. En el nivel de educación escolar los presupuestos globales fueron de 18.466.437,0 euros y en Formación Profesional se contó con un total de 28.704.451,0 euros. Por lo que afecta a la Educación para Personas Adultas, los presupuestos llegaron a 1.732.520,8 euros.

Se constata que la movilidad por motivos de aprendizaje es una de las acciones más apoyadas en el programa Erasmus+. La **figura B5.4**, con un criterio de ordenación similar a las dos anteriores, recoge las movilidades por Comunidad Autónoma y nivel educativo, en los años 2020 y 2021, del personal docente correspondiente a los tres niveles educativos y de alumnos y alumnas de Formación Profesional, que son los únicos que pueden realizarlas en las acciones clave 1 (KA1).

El número de movilidades de estudiantes de Formación Profesional en 2021 fue de 6.479 (2.860 menos que en 2020). Las movilidades en el personal de Formación Profesional se incrementaron, aumentando en 877 personas. En cuanto a la movilidad en la Educación de Personas Adultas pasó de 1.119 en el año 2020 a 552 en el año 2021. En educación escolar, el número de movilidades llegó a 4.969, reduciéndose en 349 personas.

Figura B5.4
Movilidades de personas referidas a proyectos incluidos en la Acción clave 1 (KA1), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2021 y 2022



1. Incluye el personal de Formación Profesional y los acompañantes de estudiantes.

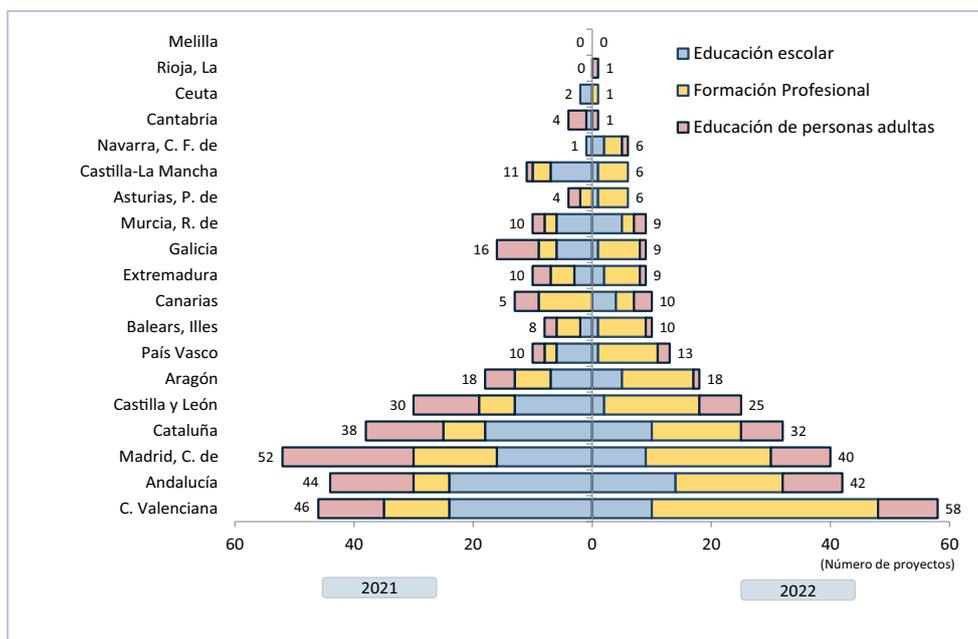
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE). Ministerio de Universidades..

Acción clave 2 (KA2)

Los programas de la Acción clave 2 (KA2) más frecuentes son las asociaciones para la cooperación, que pueden ser de dos tipos, en función de su tamaño y alcance previstos: las asociaciones de cooperación y las asociaciones a pequeña escala. Estas asociaciones permiten a las organizaciones el desarrollo de sus capacidades para la cooperación internacional y la producción de resultados tangibles innovadores de gran calidad.

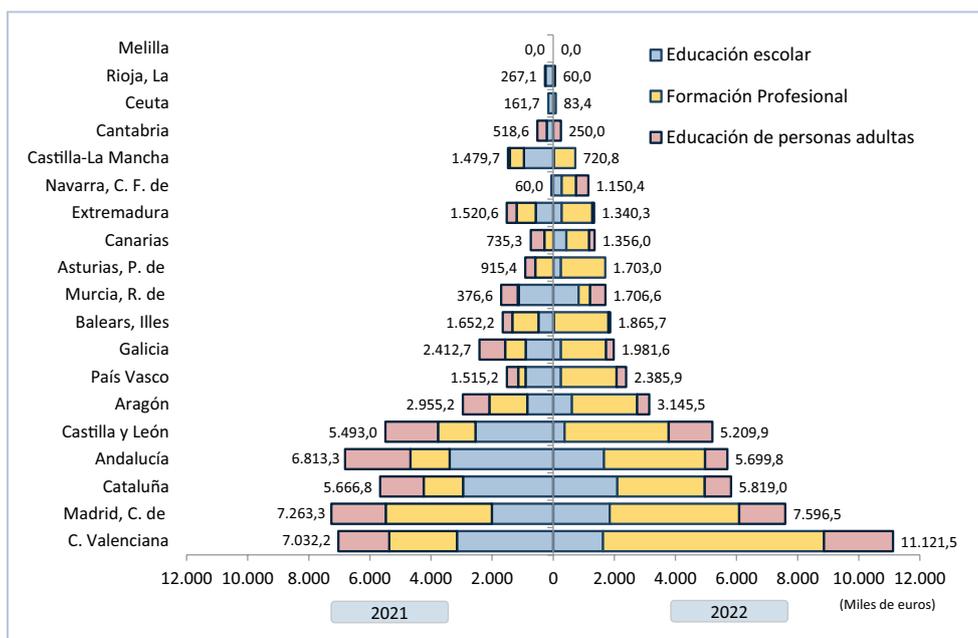
El reparto de proyectos incluidos en KA2, por Comunidad Autónoma y nivel educativo, se muestra en la **figura B5.5**. Los datos están ordenados por el total de los proyectos correspondientes a los niveles de educación escolar, Formación Profesional y Educación para Personas Adultas en el año 2021 en el que se desarrollaron 136 en educación escolar, 79 en Formación Profesional y 102 en Educación para Personas Adultas. Esto supuso, respecto al año anterior, una reducción de 817 en el primer caso, un incremento de 24 en el segundo y un aumento 9 en el tercero.

Figura B5.5
Distribución de proyectos incluidos en la Acción clave 2 (KA2), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2021 y 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE). Ministerio de Universidades.

Figura B5.6
Distribución del presupuesto adjudicado a proyectos incluidos en la Acción clave 2 (KA2), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2021 y 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE). Ministerio de Universidades.

En la **figura B5.6** se puede observar la distribución del presupuesto adjudicado a proyectos incluidos en la Acción clave 2 (KA2) por Comunidad Autónoma y nivel educativo, durante los años 2020 y 2021. En educación escolar, el presupuesto para 2021 fue de 20.525.182,20 euros, en Formación Profesional se alcanzaron los 14.511.399,00 euros. En cuanto a la Educación de Personas Adultas, el presupuesto para 2021 fue de 13.130.551,38 euros. En educación escolar y Educación de Personas Adultas se produjo una disminución con respecto al año anterior, mientras que en Formación Profesional se produjo un aumento.

B5.2 Programas de colaboración bilateral

Programa educativo bilingüe British Council

El objetivo de este programa es la formación de alumnado para que desarrolle competencias de desenvolvimiento en distintas culturas e idiomas en el contexto de una Europa multicultural y plurilingüe, mejorando así su empleabilidad. En el periodo correspondiente a este INFORME, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, el British Council y las Comunidades Autónomas renovaron por cuatro años más el convenio de colaboración que establece el marco normativo para el desarrollo de este programa educativo bilingüe implantado en el año 1996. El programa se inicia en el segundo ciclo de Educación Infantil y se desarrolla durante la enseñanza obligatoria. Actualmente se imparte a 40.000 alumnos en 90 Colegios Públicos de Infantil y Primaria y en 57 Institutos de Enseñanza Secundaria, repartidos en diez Comunidades Autónomas (Aragón, Principado de Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Illes Balears, Comunidad de Madrid, Región de Murcia y Comunidad Foral de Navarra) y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

En el último trimestre de este curso se publicaron las resoluciones que a continuación se enumeran, el resto tendrá lugar durante el curso 2020-2021:

- Resolución de 26 de octubre de 2020, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio con la Delegación en España de la Fundación British Council y la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas.
- Resolución de 26 de octubre de 2020, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio con la Delegación en España de la Fundación British Council y la Comunidad de Madrid, para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas.
- Resolución de 5 de noviembre de 2020, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio con la Delegación en España de la Fundación British Council y la Comunidad Autónoma de las Illes Balears, para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas.
- Resolución de 10 de noviembre de 2020, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio con la Delegación en España de la Fundación British Council y la Comunidad Autónoma de Cantabria, para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas.
- Resolución de 21 de enero de 2021, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio con la Delegación en España de la Fundación British Council y la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas.
- Resolución de 3 de marzo de 2021, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio con la Delegación en España de la Fundación British Council y el Gobierno de Aragón, para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas.
- Resolución de 26 de julio de 2021, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio con la Delegación en España de la Fundación British Council y el Principado de Asturias, para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas.

Además, se llevaron a cabo las siguientes actuaciones:

- Jornada de Formación para Coordinadores del PEB, en colaboración con *Cambridge Assessment International Education* (26 y 28 de enero de 2021).
- Proceso selectivo para la contratación temporal de asesores y asesoras lingüísticos en centros públicos adscritos a las Direcciones Provinciales de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.
- Coordinación de las pruebas dirigidas al alumnado de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria para obtener el *International General Certificate of Secondary Education* (IGCSE) en centros del Programa Educativo British Council.

Programa de Lengua y Cultura Portuguesa

Esta iniciativa 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 Secundaria y Bachillerato.

El programa tiene una doble finalidad: en el ámbito cultural, fomentar la interculturalidad e incentivar la lectura; 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 alumnos y alumnas que participan directamente en el programa en sus horas ordinarias como para los que las cursan a través de distintas actuaciones docentes complementarias: actividades extraescolares, intercambios de alumnado, visitas de estudio a ambos países, organización de semanas o jornadas culturales de Portugal, etc.

Durante el curso 2020-2021, este programa se desarrolla en 21 colegios de Educación Infantil y Primaria, 23 institutos de Educación Secundaria y una Escuela Oficial de Idiomas, para 4.496 estudiantes repartidos en siete Comunidades Autónomas: Principado de Asturias, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Comunidad de Madrid y Comunidad Foral de Navarra. Por otro lado, cabe destacar que se cancelaron algunas actividades culturales por la situación extraordinaria provocada por la COVID-19.

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 Marruecos (BOE de 10 de octubre 1985). 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 Programa (BOE del 31 de julio de 2013). 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: 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 Secundaria; 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 2020-2021, participaron en el programa 6.054 alumnos y alumnas repartidos en 362 centros educativos en el PLACM, que fue impartido por 103 profesores y profesoras marroquíes. En este curso se produjo un acusado descenso de alumnado debido a las restricciones impuestas por la crisis sanitaria de la COVID-19 que dificultaron, e incluso impidieron, la apertura de los centros educativos fuera del horario lectivo, que es cuando se imparte mayoritariamente el programa.

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 2008³²⁵, 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 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.
- 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 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.
- Orden ECD/1961/2015 de 24 de septiembre, 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 *Baccalauréat*.

En España, el programa se puede cursar desde cualquier modalidad de Bachillerato (Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales y Artes). En el curso 2020-2021 cuenta con 3.457 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, Comunidad Valenciana, Galicia, Islas Baleares, Islas 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 21 de septiembre de 2020 de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones relativas al programa de doble titulación Bachiller *Baccalauréat* correspondientes al curso 2020-2021.

Las excepcionales circunstancias vividas durante la pandemia por COVID-19, pusieron de manifiesto la necesidad de regular la posibilidad de adoptar medidas excepcionales ante futuras situaciones de crisis. Con este fin se publicó el Acuerdo entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Francesa por el que se aprueba la modificación del Acuerdo relativo a la doble titulación de Bachiller y de *Baccalauréat*, hecho *ad referendum* en París el 10 de enero de 2008, acordado en Madrid y París el 15 de marzo de 2021.

Asimismo, la Resolución de 10 de abril de 2021, de la Subsecretaría, por la que se publica la Resolución de 7 de abril de 2021, conjunta de la Secretaría de Estado de Educación y de la Secretaría General de Universidades, estableció 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 2020-2021, entre los que se encuentra el alumnado acogido al programa de doble titulación *Bachibac* (apartado cuarto).

325. < BOE-A-2009-5843 >

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 Bruselas ante la Unión Europea y otra 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).

Las dos consejerías abordan la educación desde perspectivas diversas: ayudar a los gobiernos a invertir en políticas educativas que sean eficaces y garanticen la equidad mediante la aplicación de instrumentos de análisis cualitativo y cuantitativo (OCDE), desarrollar los objetivos de la Agenda 2030 y reforzar de la cooperación a nivel internacional (UNESCO), y defender los valores democráticos a través de la incorporación de las competencias cívicas en los planes de enseñanza (Consejo de Europa). A raíz de la pandemia se ha intensificado el trabajo colaborativo por sus secuelas en los sistemas educativos, aumentando la colaboración con otros organismos.

Desde la Unidad de Acción Educativa Exterior se coordina la elaboración de informes y la participación de los representantes del Ministerio de Educación y Formación Profesional, que colaboran de forma regular en los grupos de trabajo técnicos y actualizan todos los datos de los grupos de los que son parte, principalmente de la OCDE.

Representaciones permanentes de la Consejería de Educación (REPER) en Bruselas y París

UNESCO (REPER París)

La Consejería aborda los temas educativos, asistiendo a las reuniones convocadas. Se encarga de:

- prestar apoyo técnico a la Delegación española ante la UNESCO en la planificación y ejecución de su plan de acción;
- participar en el Consejo Ejecutivo de la UNESCO, organismo de reunión bianual que prepara el trabajo de la Conferencia General;
- participar en la Conferencia General de la UNESCO que integra a todos los representantes de los Estados miembros, observadores de países asociados y no miembros, organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales. Se reúne cada dos años;
- prestar apoyo a la labor de la sociedad civil integrada por cátedras, escuelas, asociaciones, centros y clubs UNESCO. Junto a la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO colabora en los siguientes temas relacionados con educación: alfabetización; educación para las mujeres y las niñas; educación para el desarrollo sostenible; el uso de las TIC en la educación; y la eficacia docente;
- colaborar en la presentación de candidaturas y entrega de los premios UNESCO propuestos por España, como el Premio UNESCO-Japón de Educación para el Desarrollo Sostenible.

En el curso objeto de este INFORME, la prioridad de la UNESCO es el seguimiento y apoyo a la consecución del Objetivo para el 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».

Las reuniones y grupos de trabajo se han centrado en tres asuntos fundamentales a partir del comienzo de la pandemia:

- Contribución al desarrollo de la actividad educativa durante la pandemia y a la reapertura de las escuelas. UNESCO ha liderado la Coalición Global de la Educación y ha realizado una recopilación exhaustiva de los materiales didácticos más adecuados para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Logro del compromiso de los gobiernos para que las inversiones en educación no disminuyan y para que no se interrumpa la ayuda oficial al desarrollo en el ámbito de la educación.
- Reforma de los mecanismos de arquitectura global, la estructura de colaboración internacional que lidera UNESCO, para involucrar a los sectores públicos y privados y simplificar los procesos de cooperación internacional en el ámbito educativo.

A
B
C
D
E
F

Las actividades más relevantes de los grupos de trabajo durante el periodo correspondiente al curso objeto del INFORME fueron:

- Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4). Agenda 2030 – Educación. Desarrollo, implementación y monitorización del ODS 4.
- El futuro de la educación. Esta iniciativa, que conlleva repensar la educación con una visión de futuro, se canaliza a través de un debate mundial sobre el replanteamiento de la educación y el aprendizaje en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre y precariedad. El grupo está abierto a la participación de organizaciones o grupos académicos que deseen aportar ideas, estudios o investigaciones sobre innovación educativa.
- Mobile Learning Week. La Semana del aprendizaje móvil es la conferencia anual de la UNESCO sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación.
- Recursos Educativos Abiertos (REA en español y OER en inglés). 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 en 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.
- 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.
- Inteligencia artificial (IA). La UNESCO considera la Inteligencia Artificial de gran importancia para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), velando para que esté al servicio de la humanidad y como instrumento para conseguir una sociedad más inclusiva y equitativa.
- Participación en la conmemoración 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.

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.

La Consejería de Educación también 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.

Consejo de Europa (REPER París)

El Ministerio y la Consejería de Educación, coordinados por la Unidad de Acción Educativa Exterior, han participado en los debates del Comité de Políticas Educativas del Consejo, en el que se han tratado asuntos de especial relevancia.

Ha participado en el Observatorio de la Enseñanza de la Historia de Europa, cuyo objetivo es proporcionar una imagen clara del estado de la enseñanza de la historia en sus estados miembros, basada en datos y hechos fiables sobre cómo se enseña la historia, a través de informes periódicos y temáticos. El MEFP participó en la Primera Conferencia Anual de OHTE «Preservando la Democracia: ¿Por qué importa la educación en Historia?», que se celebró el 2 y 3 de diciembre de 2021.

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 educativos y 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, facilitando puentes entre la investigación educativa 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. El gran número de datos que proporciona facilita la investigación y permite la comparación de los sistemas educativos con el fin de 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, obteniéndose una valoración del capital humano de los países participantes. Investiga sobre la efectividad de la educación y la formación en el desarrollo de destrezas cognitivas y de habilidades necesarias para el trabajo, especialmente en los estadios más cercanos a la finalización de la educación secundaria y, en el extremo opuesto, en el proceso de pérdida progresiva de habilidades a medida que los adultos se aproximan a la edad de jubilación. El mandato del PIAAC fue renovado para el período comprendido entre el 1 de enero de 2022 y el 31 de diciembre de 2026.
- 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). 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 estructura, finanzas y funcionamiento de los sistemas educativos: rendimiento de las instituciones educativas, impacto del aprendizaje, acceso, participación y progreso en educación. El informe se publica con una Nota País con datos relevantes de España. El Ministerio publica la versión española *Panorama de la Educación*, que reproduce datos del sistema educativo español.
- *Strength through Diversity Project: Education for inclusive societies* – (La diversidad nos fortalece: educación para sociedades inclusivas). Proyecto que combina la realización de foros, el análisis en profundidad de datos, talleres temáticos e informes de países sobre políticas y prácticas en relación con la diversidad en las aulas, con el fin de promover una educación inclusiva.
- *Education 2030. The Future of Education and Skills* – (Educación 2030. El Futuro de la educación y las competencias). Proyecto que pretende dar respuestas sobre el conocimiento, competencias, actitudes y valores que deben desarrollar los estudiantes de hoy para prosperar y modelar su futuro, y el modo en que los distintos países pueden desarrollarlos de forma más efectiva. Incluye un marco conceptual que define claramente la visión y el objetivo de los sistemas educativos, el análisis del currículo y su implementación y la evaluación.
- GNE-SR – *Group of National Experts on School Resources* – (Grupo de expertos nacionales en recursos escolares). El proyecto tiene como finalidad asesorar a los países en la toma de decisiones sobre el uso de los recursos económicos de un modo eficaz y eficiente para garantizar la calidad y la equidad de la enseñanza.

A
B
C
D
E
F

- GNE VET – *Group of National Experts on Vocational Education and Training* – (Grupo nacional de expertos en educación y formación profesional). Este proyecto trata sobre el aprendizaje basado en el trabajo y sus modalidades dentro y fuera de la escuela (prácticas, FP dual, etc.); educación y competencias básicas de personas adultas, 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 sobre el análisis de los sistemas educativos de este nivel, en la relevancia del mercado de trabajo para la educación superior y en los recursos humanos destinados a dicho nivel.
- SSAG – *Skills Strategy Advisory Group* – (Grupo asesor de estrategia de competencias). SSAG tiene como objetivo proporcionar un enfoque estratégico de los sistemas de competencias de cada país para lograr, con ellas como base, la prosperidad económica, la cohesión social y el propio desarrollo de los trabajadores y trabajadoras. El proyecto consta de una fase de diagnóstico y otra de implementación, adaptándose a las necesidades y objetivos de cada país.

Por último, destacar la organización de la Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente (ISTP) bajo el lema «Avanzando después de la pandemia: gobiernos y sindicatos docentes trabajando juntos para no dejar a nadie atrás». Organizada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, la OCDE y Education International, tuvo lugar en Valencia, del 11 al 13 de mayo de 2022. En la cumbre participaron titulares ministeriales, viceministros y viceministras y secretarías de Estado de Educación de 16 países de la OCDE, junto con los y las líderes de los sindicatos docentes.

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.

Publicaciones europeas sobre educación y formación

Los documentos publicados durante el curso objeto de este INFORME son:

- Monitor de la Educación y la Formación de 2021 de la Comisión Europea (noviembre-diciembre de 2021).
- Resolución del Consejo 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) (10 de diciembre de 2021).
- Recomendación del Consejo relativa a los planteamientos basados en el aprendizaje mixto para lograr una educación primaria y secundaria inclusivas y de alta calidad (14 de diciembre de 2021).
- Resolución del Consejo sobre un nuevo plan europeo de aprendizaje de adultos 2021-2030 (14 de diciembre de 2021).

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.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional preparó la participación en la XIV Asamblea General de la OEI en Santo Domingo (República Dominicana), así como en la XXVIII Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros de Educación.

Otra colaboración intergubernamental del contexto iberoamericano es la Organización del Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural. Esta entidad continúa trabajando activamente en la Estrategia de Integración Curricular (ESINED) en las tablas de equivalencia, formación del profesorado y recursos educativos.

Cabe destacar la participación del Ministerio de Educación y Formación Profesional 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.

En 2021 el Ministerio hizo aportaciones para el Foro Generación Igualdad que inició a una serie de acciones concretas y transformadoras para avanzar hacia la igualdad de género. También se completó el IX Informe del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, CEDAW.

Por último, cabe destacar durante el curso objeto de este INFORME la participación del MEFP en la preparación de la Cumbre para la Transformación de la Educación³²⁶ (TES, septiembre 2022) ONU-UNESCO, convocada por el Secretario General de Naciones Unidas para movilizar la acción, la ambición, la solidaridad y las soluciones con vistas a transformar la educación de aquí a 2030.

El proceso preparatorio de la cumbre ha sido el siguiente:

- Desarrollo de una precumbre en junio de 2022 a la que asistieron 140 ministerios, asociaciones juveniles, ONG y otros actores sociales. En ella se presentaron los resultados preliminares de una consulta nacional a la que, hasta ese momento, habían respondido otros ministerios y las Comunidades Autónomas.
- Realización de consultas nacionales para desarrollar una visión compartida del futuro de la educación y priorizar las acciones innovadoras que se deben adoptar para cumplir con el ODS 4.
- Delimitación de vías de acción temáticas que ponen el foco en cinco áreas que requieren mayor atención y acción: Escuelas inclusivas, equitativas, seguras y saludables; Aprendizaje y competencias para la vida, el trabajo y el desarrollo sostenible; Los profesores, la enseñanza y la profesión docente; Aprendizaje y transformación digital; y financiación de la educación.
- Compromiso y movilización pública para democratizar el diálogo en torno a la educación.

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 la Presidencia Indonesia en 2022 el tema propuesto «Recuperarnos juntos, recuperarnos más fuertes» («Recover, reimagine and rebuild stronger»), así como el lema «gotong royong» (asistencia mutua) fueron ampliamente acogidos por los países participantes, entre ellos España, que alabaron el buen trabajo de la

326. < <https://www.un.org/es/transforming-education-summit> >

A

Presidencia. En esta edición, el Ministerio de Educación y Formación Profesional asistió a las cuatro reuniones del grupo de trabajo de educación (tres en línea y una de forma presencial) e hizo importantes aportaciones para el Informe final (Report).

B

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.

C

D

E

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.

F

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 culmina 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.

Asia

España contribuye anualmente a las actividades propuestas por la Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático (SEAMEO), que se creó con el objetivo de promocionar la cooperación en el área de la ciencia, educación y cultura entre países.

Capítulo C

Recursos de la educación

C1 Financiación y gasto en educación	275
C1.1 Financiación y gasto público en educación	277
C1.2 Estructura económica y gasto privado de los hogares en educación	307
C2 Personal	322
C2.1 Profesorado. Aspectos generales	322
C2.2 Profesorado en centros educativos	335
C2.3 La dirección escolar y la coordinación docente	346
C2.4 El personal no docente al servicio de los centros educativos	350
C3 Redes de centros	354
C3.1 Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General	356
C3.2 Centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial	390
C3.3 Centros que imparten Educación de Personas Adultas	397
C3.4 Centros extranjeros en España	399
C4 Recursos y servicios de la sociedad de la información y la comunicación	401
C4.1 Equipamiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los hogares	401
C4.2 La Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos: recursos y servicios digitales	410

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)³²⁷. 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 y la Educación Secundaria Obligatoria que, además de obligatorias, son consideradas como niveles básicos y gratuitos para todas las personas (artículo 3, apartado 3 LOE)³²⁸.

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)³²⁹. 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).

También el texto legal califica a los Ciclos de Formación Profesional Básica como de oferta obligatoria y de carácter gratuito (artículo 3.10 LOE)³³⁰.

Como plasmación de los principios anteriores, y por lo que respecta a la Educación Primaria, las Administraciones educativas deben garantizar a todos los alumnos y alumnas un puesto escolar gratuito en su propio municipio o zona de escolarización establecida (artículo 81.3 LOE)³³¹, debiendo dotar a los centros públicos y privados concertados de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar la situación de los alumnos que tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria, a causa de sus condiciones sociales. Cuando 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)³³².

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)³³³.

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 Educación³³⁴, y artículo 1, letra q LOE³³⁵).

Con esta finalidad, los centros privados que ofrezcan enseñanzas declaradas gratuitas por la Ley y que satisfagan necesidades de escolarización, pueden acogerse al régimen de concertos. Los centros que accedan al régimen de concertación tienen que formalizar con la Administración educativa el correspondiente documento administrativo de concierto. Tienen preferencia para acogerse al régimen de concertos los centros que atiendan a poblaciones escolares de condiciones económicas desfavorables o los que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo. En todo caso, gozan de preferencia los centros que estén constituidos y funcionen en régimen de cooperativa.

327. < BOE-A-1978-31229, artículo 27 >

328. < BOE-A-2006-7899, artículo 3 >

329. < BOE-A-2006-7899, artículo 15 >

330. < BOE-A-2006-7899, artículo 3 >

331. < BOE-A-2006-7899, artículo 81 >

332. < BOE-A-2006-7899, artículo 82 >

333. < BOE-A-2006-7899, artículo 88 >

334. < BOE-A-1985-12978, artículo 4 >

335. < 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 de formación profesional básica que los centros privados impartan a su alumnado, conciertos que poseen carácter general.

La cuantía global de los fondos públicos destinados al sostenimiento de los centros privados concertados debe posibilitar la gratuidad de las enseñanzas objeto de concierto y se fija en los presupuestos de las Administraciones correspondientes.

El importe del módulo económico por unidad escolar se establece anualmente en los Presupuestos Generales del Estado y en los de las Comunidades Autónomas, los cuales no deben ser inferiores en su importe a las cantidades marcadas en los Presupuestos Generales del Estado (artículo 117, apartado 2, LOE)³³⁶.

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 por ciento del producto interior bruto. (Artículo 155.2³³⁷ y Disposición adicional octava³³⁸ 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 julio³³⁹, estableció, entre otros aspectos, la gratuidad de los estudios de Bachillerato, Formación Profesional y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos cursados en los centros públicos. Dicha Ley fue declarada en vigor por la Disposición final cuarta de la LOE.

En la Ley se preveía que los estudios de Bachillerato, Formación Profesional y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos fueran gratuitos en los centros públicos, sin estar sujetos al pago de tasas académicas. El alumnado que cursase los mencionados estudios en los centros privados quedaba sometido al pago del importe correspondiente al centro, si bien no estaba obligado al pago de las tasas académicas. El abono de tasas académicas quedaba destinado a los estudios del entonces Curso de Orientación Universitaria y a las Enseñanzas de Régimen Especial. La posterior regulación de las Comunidades Autónomas ha propiciado en algunos casos el pago de matrículas para cursar estudios de determinados Ciclos de Formación Profesional y de Enseñanzas Artísticas y Diseño.

Respecto a los conciertos con los centros que impartan enseñanzas postobligatorias, cabe señalar que los que pudieran suscribir las Administraciones educativas con los centros privados tendrán la consideración de conciertos singulares. Los centros privados que posean un concierto singular para impartir enseñanzas postobligatorias podrán percibir cuotas de las familias dentro de los importes máximos fijados en la Ley de Presupuestos Generales del Estado para cada ejercicio (artículo 116, apartado 7 y 9 LOE).

336. < BOE-A-2006-7899, artículo 117 >

337. < BOE-A-2006-7899, artículo 155 >

338. < BOE-A-2020-17264, disposición adicional octava >

339. < 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 2021 y 2022

En el año 2020, y como consecuencia de la no aprobación antes del primer día del ejercicio económico de la Ley de Presupuestos Generales del Estado, quedaron prorrogados por segundo año consecutivo los presupuestos del ejercicio anterior hasta la aprobación de los nuevos, circunstancia que finalmente no se produjo.

Con fecha 30 de diciembre del año 2020 se aprueba en el Congreso de los Diputados la Ley 11/2020 de Presupuestos Generales del Estado para el año 2021.

Con fecha 28 de diciembre del año 2021 se aprueba en el Congreso de los Diputados la Ley 22/2021 de Presupuestos Generales del Estado para el año 2022.

Cabe señalar que la ya referida Ley 11/2020 de Presupuestos Generales del Estado para el año 2021, refleja los siguientes cambios estructurales que afectan al presupuesto del Ministerio de Educación y Formación Profesional:

- El programa presupuestario 241B «Formación Profesional» para el empleo, hasta entonces gestionado por el organismo autónomo Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), pasa a ser también de la competencia de la Secretaría General de Formación Profesional.
- Creación del servicio 50 «Mecanismo de Recuperación y Resiliencia» en cada una de las Secciones, correspondientes a los departamentos ministeriales, para la adecuada gestión de los fondos Next Generation EU.

En las **tablas C1.1** y **C1.2** se presentan los resúmenes de los presupuestos de gastos en educación, por capítulo y programa, para los ejercicios correspondientes a 2021 y 2022, ejercicios que inciden en el curso al que se refiere este INFORME.

Los gastos en el área de educación se dotaron en los ejercicios 2021 y 2022 con créditos por un importe de 5.678.274,45 y 6.017.828,60 miles de euros, respectivamente (excluidas las transferencias internas, destinados a la financiación de actuaciones en el ámbito de las enseñanzas no universitarias e incluidos los créditos dotados en el servicio 50 «Mecanismo de Recuperación y Resiliencia» en ambos presupuestos). El aumento anual fue de 339.554,15 miles de euros, lo que supone un incremento relativo del 5,98 %.

Si se comparan los presupuestos de 2021 y 2022 del Ministerio de Educación y Formación Profesional, sin incluir los créditos dotados en el servicio 50 «Mecanismo de Recuperación y Resiliencia», los importes serían de 3.825.725,28 miles de euros en 2021 y 4.363.192,54 miles de euros en 2022. Se observa que de un ejercicio a otro se experimentó un aumento de 538.467,26 miles de euros, lo que supone un incremento relativo del 14,07 %.

Impacto del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia 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 (MRR) que constituye el núcleo de este, 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 UE, fomentar la creación de empleo tras la crisis y promover el crecimiento sostenible.

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 2021

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	1.187,28	571,54		9.542,92			11.301,74
321M	Dirección y servicios generales de la Educación y FP	45.426,81	14.245,83	240,00	611,00	4.469,38	86,06	65.079,08
321N	Formación permanente del profesorado de Educación	3,87	792,72		3.082,96	10,00		3.889,55
322A	Educación Infantil y Primaria	171.927,59	531,78		15.682,60			188.141,97
322B	Educación Secundaria, FP y Escuelas Oficiales de Idiomas	87.366,40	14.077,32		86.103,99	991,84	232.090,70	420.630,25
322E	Enseñanzas Artísticas	3.759,93	284,36					4.044,29
322F	Educación en el exterior	98.924,16	8.058,70	27,28	28,00	81,00		107.119,14
322G	Educación compensatoria	2.187,00	189,91		1.862,40			4.239,31
322L	Inversiones en centros educativos y otras actividades educativas	20.620,89	10.749,57		11.886,86	2.675,30		45.932,62
323M	Becas y ayudas a estudiantes	994,86	172,02	1,00	2.048.315,73	862,00		2.050.345,61
241B	Formación Profesional para el Empleo	2.576,40	10.504,91		906.920,41	5.000,00		925.001,72
Total A		434.975,19	60.178,66	268,28	3.084.036,87	14.089,52	232.176,76	3.825.725,28
B. Mecanismo de Recuperación y Resiliencia								
140B	Cooperación, promoción y difusión educativa en el exterior:		269,83			300,00		569,83
240B	Formación Profesional para el empleo				49.000,00			49.000,00
320B	Educación Secundaria, FP y Escuelas Oficiales de Idiomas	3.331,07	33.534,70		519.127,11	103,10		556.095,98
320G	Educación Compensatoria		2.771,65		27.785,62			30.557,27
320L	Inversiones en centros educativos y otras actividades educativas		2.600,00		999.000,00			1.001.600,00
320N	Formación permanente del profesorado de Educación	1.000,00			12.000,00			13.000,00
320A	Educación Infantil y Primaria		638,91		119.357,18	81.730,00		201.726,09
Total B		4.331,07	39.815,09		1.726.269,91	403,10	81.730,00	1.852.549,17
Total (A+B)		439.306,26	99.993,75	268,28	4.810.306,78	14.492,62	81.730,00	5.678.274,45

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Oficina Presupuestaria del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla C1.2
Presupuestos Generales del Estado. Resumen del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional por capítulo y programa. Ejercicio 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 la 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 C19.102	Transformación Digital de la Educación. Política Exterior		160,80			273,26		434,06
24TA C20.101	Reskilling y upskilling de la población activa ligado a cualificaciones profesionales. Fomen[...]				49.000,00			49.000,00
325B C19.102	Transformación Digital de la Educación. Educación	1.629,20	218,90		284.741,80	54.977,10		341.567,00
32TA C20.101	Reskilling y upskilling de la población activa ligado a cualificaciones profesionales. Educa[...]		2.874,13		419.974,87			422.849,00
32TB C20.102	Transformación digital de la Formación Profesional				93.578,90	121,10		93.700,00
32TC C20.103	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 C21.102	Programa de orientación, avance y enriquecimiento educativo en[...]	1.238,82	56,05		118.705,13			120.000,00
32UC C21.103	Creación de unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar del[...]	479,00			38.521,00			39.000,00
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[...]				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 y Formación Profesional.

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 para alcanzar esos objetivos. El plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia aprobado por el Gobierno de España define 4 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.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional desarrolla sus actuaciones 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 se repare en los 3 componentes siguientes: «C19 Plan Nacional de Competencias Digitales (*digital skills*)», «C20 Plan estratégico de impulso de la Formación Profesional» y «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 C1.3** se detalla la distribución del importe de los créditos destinados al MRR en el presupuesto del año 2021 por componentes, así como sus inversiones o reformas y los proyectos que las integran. La misma distribución, pero para el presupuesto del año 2022, se incluye en la **tabla C1.4**.

Tabla C1.3

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 2021

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		0,00	0,00
P01	Red de Centros Nacionales de Capacitación Digital (FP) ¹	0,00	0,00
C19.I2 Transformación digital de la educación		1.011.569,83	54,60
P01	Plan FP Digital ¹	0,00	0,00
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	269,83	0,01
P03	Sistema de información de gestión de personal del exterior	150,00	0,01
P04	Sistema de información de gestión de convocatorias de programas educativos en el exterior	150,00	0,01
P05	Desarrollo de una nueva infraestructura digital para la gestión del sistema educativo en los 56 centros de Ceuta y Melilla	2.000,00	0,11
P06	Dotación de 300.000 dispositivos portátiles para la reducción de la brecha digital de acceso por parte del alumnado de colectivos vulnerables	150.000,00	8,10
P07	Instalación, actualización y mantenimiento de sistemas digitales interactivos (SDI) en 240.240 aulas de centros educativos que imparten enseñanzas oficiales distintas a las universitarias que no disponen de un sistema o necesitan completarlo	827.000,00	44,64
P08	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	13.000,00	0,70
P09	18.342 formaciones impartidas para capacitación y soporte para Puesto en el Hogar y Aulas Digitales Interactivos (SDI) en las aulas de los centros educativos	19.000,00	1,03
Total A		1.011.569,83	54,60

(Continúa)

Tabla C1.3 (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 2021

MECANISMO DE RECUPERACIÓN Y RESILIENCIA		Crédito inicial (miles de euros)	% Vertical
B. C20 PLAN ESTRATÉGICO DE IMPULSO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL			
C20.I2 Transformación digital de la Formación Profesional		68.950,00	3,72
P01	Formación digital y verde aplicada a los sectores productivos para los docentes	2.500,00	0,13
P02	Conversión de aulas en espacios de tecnología aplicada	11.700,00	0,63
P03	Creación de aulas de emprendimiento	4.750,00	0,26
P04	Red de 50 centros de excelencia	50.000,00	2,70
C 20.RI Plan de Modernización de la Formación Profesional		200,00	0,01
P02	Renovación del catálogo de títulos en sectores estratégicos	200,00	0,01
C20.II Reskilling y upskilling de la población activa ligado a cualificaciones profesionales		280.603,34	15,15
P01	Evaluación y acreditación de competencias profesionales	127.872,00	6,90
P02	Oferta modular digital para ocupados	30.625,00	1,65
P03	Flexibilización y accesibilidad de la formación profesional a través de la creación Aulas Mentor	3.000,00	0,16
P04	Formación modular destinada al <i>reskillings</i> y <i>upskillings</i> de ocupados y desempleados	119.106,34	6,43
C20.I3 Innovación e internacionalización de la Formación Profesional		179.666,00	9,70
P01	Proyectos de innovación y transferencia del conocimiento	15.000,01	0,81
P02	Redimensionamiento de la oferta de Formación Profesional	64.666,00	3,49
P03	Transformación en bilingües de ciclos formativos de grados medio y superior	99.999,99	5,40
Total B		529.419,34	28,58
C. C2.21 MODERNIZACIÓN Y DIGITALIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO, INCLUIDA LA EDUCACIÓN TEMPRANA 0 A 3 AÑOS			
C21.R2 Diseño y aplicación de nuevo modelo curricular por competencias clave, priorizando aprendizajes fundamentales, y regulación de una ordenación académica inclusiva		600,00	0,03
P01	Diseño y aplicación de nuevo modelo curricular por competencias clave, priorizando aprendizajes fundamentales, y regulación de una ordenación académica inclusiva	600,00	0,03
C21.II Creación de plazas del Primer Ciclo de Educación Infantil de titularidad pública (prioritariamente de 1 y 2 años)		200.960,00	10,85
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	200.960,00	10,85
C21.I2 PROA+. Programa de Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo en centros de especial complejidad educativa (Programa #PROA+)		80.000,00	4,32
P01	3.000 centros de especial complejidad educativa tendrán el Programa de Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo (Programa #PROA+)	80.000,00	4,32
C21.I3 Creación de Unidades de Acompañamiento y Orientación Personal y Familiar del alumnado educativamente vulnerable		30.000,00	1,62
P01	Creación 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)	30.000,00	1,62
Total C		311.560,00	16,82
Total (A+B+C)		1.852.549,17	100,00

1. Sin dotación presupuestaria en 2021.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Oficina Presupuestaria del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla C1.4
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 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	2,54 %
P01	Red de Centros Nacionales de Capacitación Digital (FP)	42.000,00	2,54 %
C19.I2 Transformación digital de la educación		342.001,06	20,68 %
P01	Plan FP Digital ¹	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 %
B. C20 PLAN ESTRATÉGICO DE IMPULSO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL			
C20.II 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.I2 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.I3 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 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 %

(Continúa)

Tabla C1.4 (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 2022

C. C2.21 MODERNIZACIÓN Y DIGITALIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO, INCLUIDA LA EDUCACIÓN TEMPRANA 0 A 3 AÑOS			
C21.I1 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.I2 PROA+. Programa de Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo en centros de especial complejidad educativa (Programa #PROA+)		120.000,00	7,26 %
P01	3.000 centros de especial complejidad educativa tendrán el Programa de Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo (Programa #PROA+)	120.000,00	7,26 %
C21.I3 Creación de Unidades de Acompañamiento y Orientación Personal y Familiar del alumnado educativamente vulnerable		39.000,00	2,36 %
P01	Creación 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 y Formación Profesional.

De la dotación total del MRR, corresponden al departamento, Sección 18, 4.689,89 millones de euros con unas anualidades de 1.852,55 y 1.653,64 millones de euros, para 2021 y 2022, respectivamente. Estos importes representan el 32,63 % y 27,48 % respecto del total del presupuesto del ministerio para cada respectivo ejercicio.

En 2021, el componente con un mayor volumen de créditos es el C19, desarrollándose únicamente en una inversión, I2 «Transformación digital de la Educación», con un total 1.011.569,83 miles de euros, el 54,60 %. En este componente e inversión destacó, con una inversión de 827.000,00 miles de euros y un porcentaje del 44,64 % del total del MRR, el proyecto P07 «Instalación, actualización y mantenimiento de sistemas digitales interactivos (SDI) en 240.240 aulas de centros educativos que imparten enseñanzas oficiales distintas a las universitarias que no disponen de un sistema o necesitan completarlo». Los componentes C20 y C21 representaron el 28,58 % y 16,82 % del MRR, respectivamente (ver **tabla C1.3**).

En 2022, es el componente C20 el que presenta un mayor volumen de créditos, con un 46,89 % sobre el total y un importe de 775.415,00 miles de euros, distribuidos en tres inversiones y una reforma. En este componente, es 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 tiene el mayor importe, 298.368,00 miles de euros y un porcentaje del 18,04 del total del MRR. Los componentes C19 y C21 representan el 23,22 % y el 29,89 % del MRR, respectivamente (ver **tabla C1.4**).

Capítulos presupuestarios

Los presupuestos de las Administraciones públicas españolas se distribuyen desde el punto de vista de su clasificación económica en capítulos presupuestarios. En lo que concierne al presupuesto de la Sección 18 los capítulos correspondientes son el 1, 2, 3, 4, 6 y 8. Su distribución por capítulos y la comparación entre los presupuestos de los ejercicios 2021 y 2022, se muestran en la **tabla C1.5**. Cabe señalar que esta distribución no contempla los créditos dotados en el MRR, analizados en el apartado anterior.

Tabla C1.5
Presupuestos Generales del Estado. Variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por capítulo. Ejercicios 2021 y 2022

Capítulo		Año 2021		Año 2022		Incremento (miles de euros)	Variación 2022/2021 (%)
		Total (miles de euros)	% vertical	Total (miles de euros)	% vertical		
Capítulo 1	Gastos de personal	434.975,19	11,37	443.411,31	10,16	8.436,12	1,94
Capítulo 2	Gastos corrientes en bienes y servicios	60.178,66	1,57	73.693,12	1,69	13.514,46	22,46
Capítulo 3	Gastos financieros	268,28	0,01	313,54	0,01	45,26	16,87
Capítulo 4	Transferencias corrientes	3.084.036,87	80,61	3.401.146,62	77,93	317.109,75	10,28
Capítulo 6	Inversiones reales	14.089,52	0,37	13.451,19	0,31	-638,33	-4,53
Capítulo 8	Activos financieros	232.176,76	6,07	432.176,76	9,90	200.000,00	86,14
Total		3.825.725,28	100	4.364.192,54	100	538.467,26	14,07

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Oficina Presupuestaria del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El capítulo 1 «Gastos de personal» comprende las partidas presupuestarias destinadas al pago de nóminas de empleados públicos del sistema educativo público competencia del Ministerio de Educación y Formación Profesional. En estas partidas no se incluyen, por lo tanto, las nóminas del personal docente de los centros privados concertados. En el presupuesto de 2022 el capítulo 1 se dota con una cantidad global de 443.411,31 miles de euros, que representa un 10,16 % del total presupuestado, con un incremento de 8.436,12 miles de euros con respecto al ejercicio 2021. Este incremento se corresponde, principalmente, la subida de las retribuciones del personal al servicio del sector público del 2 %, según el incremento definido en el artículo 19 de la Ley 22/2021 de Presupuestos Generales del Estado para el año 2022.

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 ascendieron en 2022 a 176.606,56 miles de euros, seguido del programa 322F «Educación en el exterior», con 101.830,86 miles de euros. Es en el programa 322B donde los gastos para el personal docente de los centros de educación secundaria, formación profesional y escuelas oficiales de idiomas ocupan la siguiente posición, con un crédito de 90.619,03 miles de euros.

El capítulo 2 «Gastos corrientes en bienes y servicios» se dotó en 2022 con un crédito de 73.693,12 miles de euros, lo que representa un incremento interanual de 13.514,46 miles de euros, el 22,46 %. Cabe destacar que es el programa 241B «Formación Profesional para el Empleo», el que representa el 73,99 % de este incremento, con un crédito inicial 20.504,91 miles de euros y una variación con respecto al ejercicio 2021 de 10.000,00 miles de euros.

El capítulo 3 «Gastos financieros», con una dotación inicial de 313,54 miles de euros en 2022, supuso un incremento de 45,26 miles de euros, el 16,87 %. Este incremento obedece principalmente a las necesidades previstas para la liquidación de intereses de demora correspondientes 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 Ministerio de Educación y Formación Profesional, 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 de 3.401.146,62 miles de euros, el mayor volumen de crédito corresponde al programa 323M «Becas y Ayudas a estudiantes» con 2.148.474,73 miles de euros de los que 2.084.326,19 miles de euros se destinaron a financiar el sistema general de becas y ayudas al estudio para estudiantes universitarios y no universitarios y 50.000,00 miles de euros al programa de cobertura de libros de texto y material didáctico. Cabe destacar la importancia en el presupuesto 2022, en este capítulo, del programa 241B «Formación Profesional para el Empleo», con un crédito de 1.123.519,40 miles de euros.

El resto del capítulo 4 se distribuye entre la práctica totalidad del resto de programas educativos, entre los que destaca el programa 322B «Educación secundaria, formación profesional y escuelas oficiales de idiomas», dotado con 79.565,16 miles de euros.

En cuanto al análisis comparativo de los presupuestos 2021 y 2022 el incremento interanual en este capítulo fue de 317.109,75 miles de euros, el 10,28 %, que se distribuyó fundamentalmente entre las becas y ayudas al estudio de carácter general (100.000,00 miles de euros) y el gasto en la formación profesional para el empleo (216.598,99 miles de euros).

El capítulo 6 «Inversiones Reales» parte en 2022 de un crédito inicial de 13.451,19 miles de euros, experimentado una minoración de 638,33 miles de euros respecto a 2021, que se corresponde fundamentalmente a la reconsideración de la oportunidad del portal de becas.

El capítulo 8 «Activos financieros», parte en 2022 de un crédito inicial de 432.176,76 miles de euros, con un aumento de 200.000,00 miles de euros respecto a 2021, el 86,14 %. Este incremento se repartió equitativamente entre los créditos para préstamos a largo plazo para acciones de mejora de la calidad de la educación y para acciones de fomento de la Formación Profesional.

Programas presupuestarios

De los datos que se presentan en la **tabla C.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 2021 y 2022, 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.

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 2021 y 2022

Programa		Año 2021		Año 2022		Incremento (miles de euros)	Variación 2022/2021 (%)
		Total (miles de euros)	% vertical	Total (miles de euros)	% vertical		
144B	Cooperación, promoción y difusión educativa en el exterior	11.301,74	0,30 %	11.167,55	0,26 %	-134,19	-1,19 %
214B	Formación Profesional para el Empleo	925.001,72	24,18 %	1.151.250,70	26,38 %	226.248,98	24,46 %
321M	Dirección y Servicios Generales de Educación y FP	65.079,08	1,70 %	62.647,73	1,44 %	-2.431,35	-3,74 %
321N	Formación permanente del profesorado de Educación	3.889,55	0,10 %	2.097,44	0,05 %	-1.792,11	-46,07 %
322A	Educación Infantil y Primaria	188.141,97	4,92 %	192.624,23	4,41 %	4.482,26	2,38 %
322B	Educación Secundaria, FP y Escuelas Oficiales de Idiomas	420.630,25	10,99 %	618.674,05	14,18 %	198.043,80	47,08 %
322E	Enseñanzas artísticas	4.044,29	0,11 %	4.258,75	0,10 %	214,46	5,30 %
322F	Educación en el exterior	107.119,14	2,80 %	111.410,97	2,55 %	4.291,83	4,01 %
322G	Educación Compensatoria	4.239,31	0,11 %	4.143,76	0,09 %	-95,55	-2,25 %
322L	Inversiones en centros educativos y otras actividades educativas	45.932,62	1,20 %	56.324,99	1,29 %	10.392,37	22,63 %
323M	Becas y Ayudas a estudiantes	2.050.345,61	53,59 %	2.149.592,37	49,26 %	99.246,76	4,84 %
Total		3.825.725,28	100,00 %	4.364.192,54	100,00 %	538.467,26	14,07 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Oficina Presupuestaria del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

- La mayor subida en términos absolutos la presentó el programa «241B. Formación Profesional para el Empleo». La dotación de este programa se incrementó en 2022 en 226.248,98 miles de euros y representa una variación del 24,46 % con respecto a 2021.
- Por otro lado, el programa con mayor peso en el presupuesto del departamento fue el programa 323M «Becas y ayudas a estudiantes», representando el 53,59 % en el año 2021 y el 49,26 % en 2022. Este programa, partió en 2021 de un crédito inicial de 2.050.345,61 miles de euros, que ascendieron en 2022 a 2.149.592,37 miles de euros, con un incremento interanual de 99.246,76 miles de euros, lo que equivale a una variación del 4,84 %.
- 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 46,07 % y, de otra parte, la minoración más elevada en términos absolutos que afectó al programa 321M «Dirección y Servicios Generales de Educación y Formación Profesional», por importe de 2.431,35 miles de euros.

Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas. Ejercicios 2021 y 2022

Los presupuestos de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas correspondientes a los ejercicios 2021 y 2022, y su comparación en términos de variación porcentual, se muestran en la **tabla C1.7**. Si se considera el total de las Comunidades Autónomas, se observa que existió un aumento del 7,10 % del presupuesto de gasto público destinado a educación para el ejercicio de 2022 con respecto al del ejercicio de 2021. Como se advierte en la citada tabla en todas las Comunidades Autónomas, el presupuesto de gasto en educación aumentó, excepto en Castilla y León que se mantuvo.

La política de gasto en educación en 2022 –reflejada en el presupuesto educativo con relación al presupuesto total de gasto– en el conjunto de las Comunidades Autónomas, experimentó un pequeño aumento con respecto al año 2021 (20,34 % en 2021 y 20,60 % en 2022). Al colocar las Comunidades en orden creciente con respecto a su política de gasto público en educación, el primer lugar quedó ocupado por Andalucía (24,07 %) y el último por la Comunidad Foral de Navarra (16,93 %).

Tabla C1.7¹
Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas. Ejercicios 2021 y 2022

	Año 2021		Año 2022		Variación 2022/2021 (%)
	(Miles de euros)	(% sobre el presupuesto de gasto público total)	(Miles de euros)	(% sobre el presupuesto de gasto público total)	
Andalucía	8.441.985,94	23,56 %	8.681.843,12	24,07 %	2,84 %
Aragón	1.296.496,23	18,52 %	1.312.942,35	18,78 %	1,27 %
Asturias, Principado de	892.277,28	17,25 %	940.491,14	17,78 %	5,40 %
Baleares, Illes	1.052.538,82	17,90 %	1.155.066,11	18,05 %	9,74 %
Canarias	1.943.519,12	20,39 %	2.051.860,81	20,57 %	5,34 %
Cantabria	617.893,09	20,07 %	682.703,97	20,42 %	10,49 %
Castilla y León	2.299.953,99	20,47 %	2.299.953,99	20,47 %	0,00 %
Castilla-La Mancha	2.003.459,54	17,84 %	2.117.649,67	18,52 %	5,70 %

Continúa

Tabla C1.7¹ (continuación)
Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas.
Ejercicios 2021 y 2022

	Año 2021		Año 2022		Variación 2022/2021 (%)
	(Miles de euros)	(% sobre el presupuesto de gasto público total)	(Miles de euros)	(% sobre el presupuesto de gasto público total)	
Cataluña	6.740.074,12	17,52 %	7.837.999,04	17,58 %	16,29 %
Comunitat Valenciana	5.511.329,92	21,22 %	6.089.017,40	21,39 %	10,48 %
Extremadura	1.187.831,59	20,46 %	1.233.864,42	19,33 %	3,88 %
Galicia	2.622.274,90	19,59 %	2.687.558,71	20,50 %	2,49 %
Madrid, Comunidad de	5.113.436,37	19,76 %	5.588.014,78	21,49 %	9,28 %
Murcia, Región de	1.588.081,65	23,51 %	1.653.778,50	23,75 %	4,11 %
Navarra, Com. Foral de	822.911,64	16,90 %	892.991,39	16,93 %	8,52 %
País Vasco	3.026.766,40	24,25 %	3.151.500,35	23,98 %	4,12 %
Rioja, La	345.047,77	18,38 %	347.811,37	17,94 %	0,80 %
Total	45.507.899,37	20,34 %	48.727.069,12	20,60 %	7,10 %

1. Presupuestos aprobados una vez depuradas las cuantías destinadas a la intermediación financiera local y las ayudas concedidas a los agricultores en el marco de la Política Agrícola Comunitaria (Fondo Europeo Agrícola de Garantía).

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los presupuestos generales de las Comunidades Autónomas, años 2021 y 2022. 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. Esta operación forma parte del Plan Estadístico Nacional realizada por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional 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.

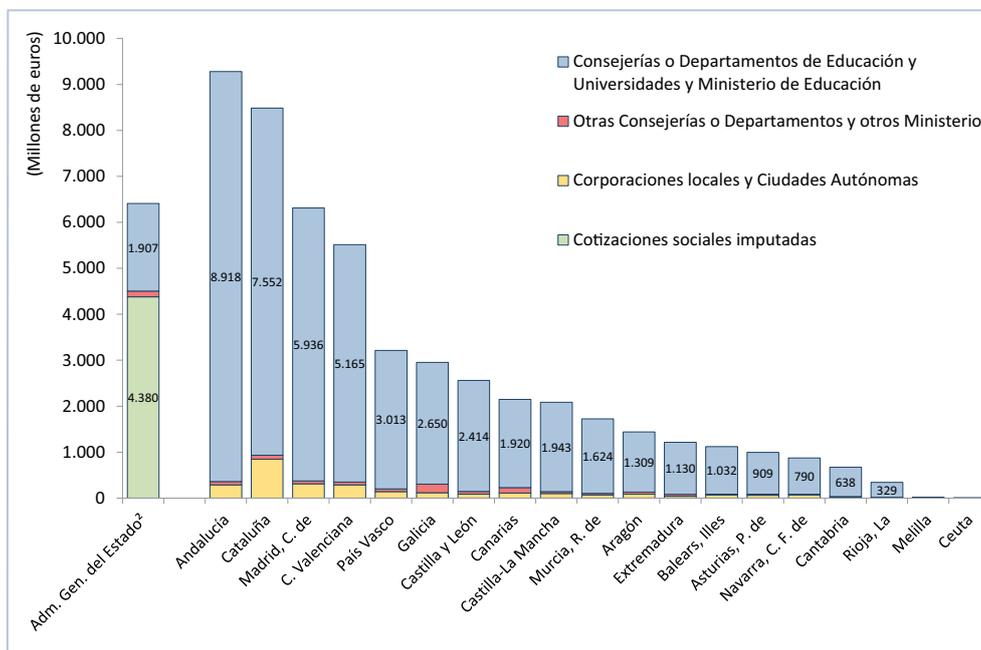
Los datos usados hacen referencia a los resultados provisionales del año 2021 pero, en alguna ocasión y por cuestiones de disponibilidad, se han usado los datos de 2020.

Gasto público total

La **figura C1.1** representa la distribución del gasto público total realizado en educación por las Administraciones públicas en 2020, según la Administración pública que ejecuta el gasto y la Comunidad o Ciudad Autónoma (los datos de 2021 con la desagregación de la información que se muestra en la gráfica aún no se encuentran disponibles). La distribución de los 55.184 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 [49.177 millones de euros; 89,1 %]); Administraciones no educativas (otros ministerios y otras consejerías [1.076 millones de euros; 1,9 %]); y las Corporaciones Locales de las

A
B
C
D
E
F

Figura C1.1'
Gasto público total en educación, según la Administración pública que ejecuta el gasto, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020



1. Los datos de 2021 no están disponibles.
2. Deducidos del Ministerio de Educación y Formación Profesional 676.065 miles de euros que figuran en las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas y deducidos de otros Ministerios 687.731 miles de euros que se incluyen en otras consejerías o departamentos de Comunidades Autónomas.

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

Comunidades Autónomas y de las Ciudades Autónomas de Ceuta y de Melilla (2.745 millones de euros; 5,0 %), 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 2020, son Andalucía (9.079 millones de euros; 16,5 %); Cataluña (7.914 millones de euros; 14,3 %) y la Comunidad de Madrid (5.693 millones de euros; 10,3 %).

Por otro lado, la **tabla C1.8** 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 2021 los 42.950 millones de euros que se destinaron a financiar la educación no universitaria representaron el 72,0 % 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 29,7 % y el 29,4 % del gasto público total realizado en educación.

Tabla C1.8
Gasto público total en educación, realizado por el total de las Administraciones públicas, por tipo de actividad educativa. Años 2020 y 2021

	Año 2020		Año 2021 ¹		Variación 2021/2020
	(Miles de euros)	(%)	(Miles de euros)	(%)	(%)
A. Educación no universitaria	39.897.326,3	72,3	42.950.411,8	72,0	7,7
Educación Infantil y Primaria	16.809.621,5	30,5	17.739.656,2	29,7	5,5
Educación Secundaria y Formación Profesional	16.493.337,6	29,9	17.524.958,3	29,4	6,3
Enseñanzas de Régimen Especial	1.200.506,3	2,2	1.242.042,3	2,1	3,5
Educación Especial	1.623.998,7	2,9	1.716.239,8	2,9	5,7
Educación de Personas Adultas	381.704,5	0,7	396.726,7	0,7	3,9
Educación en el exterior	146.265,2	0,3	105.354,2	0,2	-28,0
Servicios complementarios	1.129.025,9	2,0	1.320.004,1	2,2	16,9
Educación compensatoria	305.737,7	0,6	296.475,6	0,5	-3,0
Actividades extraescolares y anexas	522.615,0	0,9	723.033,7	1,2	38,3
Formación del profesorado	174.552,1	0,3	165.059,0	0,3	-5,4
Investigación educativa	109.628,6	0,2	79.934,3	0,1	-27,1
Administración general	981.349,2	1,8	1.621.943,8	2,7	65,3
Otras enseñanzas superiores	18.983,8	0,0	18.983,8	0,0	-
B. Educación universitaria	10.148.935,5 ²	18,4	10.739.362,1 ³	18,0	5,8
C. Formación ocupacional/Formación profesional acreditable	771.189,5	1,4	1.058.992,4	1,8	37,3
D. Becas y ayudas al estudio	2.086.632,3	3,8	2.491.256,2	4,2	19,4
E. Gasto Administraciones Públicas (A+B+C+D)	52.904.083,60	95,9	57.240.022,50	95,9	8,2
F. Gasto no distribuido	4.380.000,0	7,9	4.352.000,0	7,3	-0,6
Cotizaciones sociales imputadas	4.380.000,0	7,9	4.352.000,0	7,3	-0,6
G. Partida de ajuste	-2.108.443,50	-3,8	-1.934.777,30	-3,2	-8,2
Financiación privada incluida en educación universitaria	-1.766.628,5	-3,2	-1.579.753,0	-2,6	-10,6
Becas por exención de precios académicos	-341.815,0	-0,6	-355.024,3	-0,6	3,9
Total (E+F+G)	55.175.640,10	100,0	59.657.245,20	100,00	8,1

1. Datos provisionales.

2. Incorpora 341.815,0 miles de euros de becas por exención de precios académicos y 1.766.628,5 miles de euros de financiación de origen privado (véase partida de ajuste)

3. Incorpora 355.024,3 miles de euros de becas por exención de precios académicos y 1.579.753,0 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 y Formación Profesional.

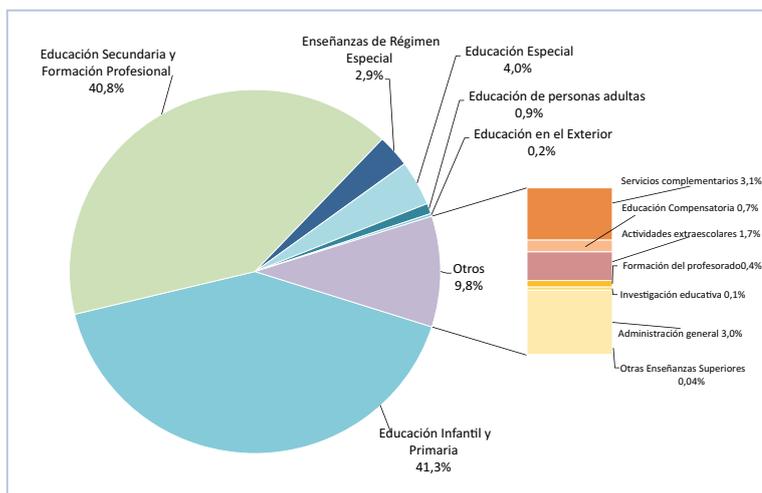
Asimismo, se aprecia en 2021 una variación relativa del gasto público total en educación de +8,1% con respecto al gasto liquidado el año anterior. En el caso concreto de la educación no universitaria, el aumento alcanzó un valor relativo de +7,7%.

Gasto público en educación no universitaria

En la **figura C1.2** centramos la atención sobre la distribución de los 42.950 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 2021. Se observa que las partidas de gasto más elevadas corresponden a Educación Infantil y a Educación Primaria (17.740 millones de euros; 41,3%), y a Educación Secundaria y Formación Profesional (17.525 millones de euros; 40,8%).

Por su parte, en la **figura C1.3** se desglosa el gasto público en educación no universitaria realizado en 2021 por las Administraciones educativas (39.975 millones de euros) según la Comunidad Autónoma y el tipo de actividad. Las Comunidades Autónomas que realizaron el mayor gasto fueron Andalucía (7.478 millones de euros; 18,7%), Cataluña (6.355 millones de euros; 15,9%), la Comunidad

Figura C1.2'
Distribución del gasto público total en educación no universitaria, realizado por el conjunto de las Administraciones públicas, por actividad educativa. Año 2021

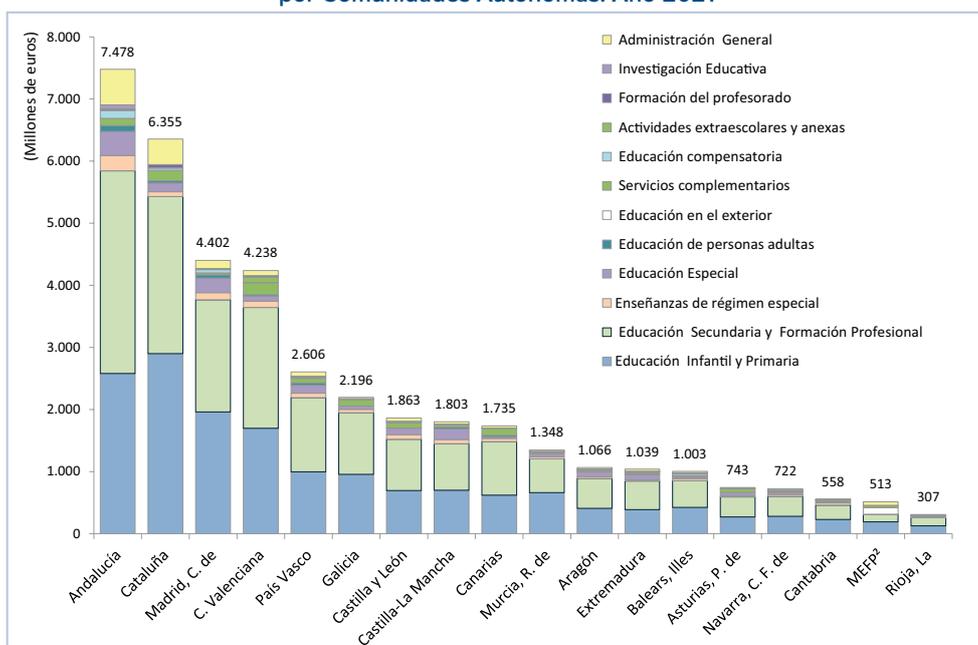


1. Datos provisionales.

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 y Formación Profesional.

Figura C1.3

Gasto público en educación no universitaria, realizado por las Administraciones educativas según el tipo de actividad, por Comunidades Autónomas. Año 2021'



1. Datos provisionales.

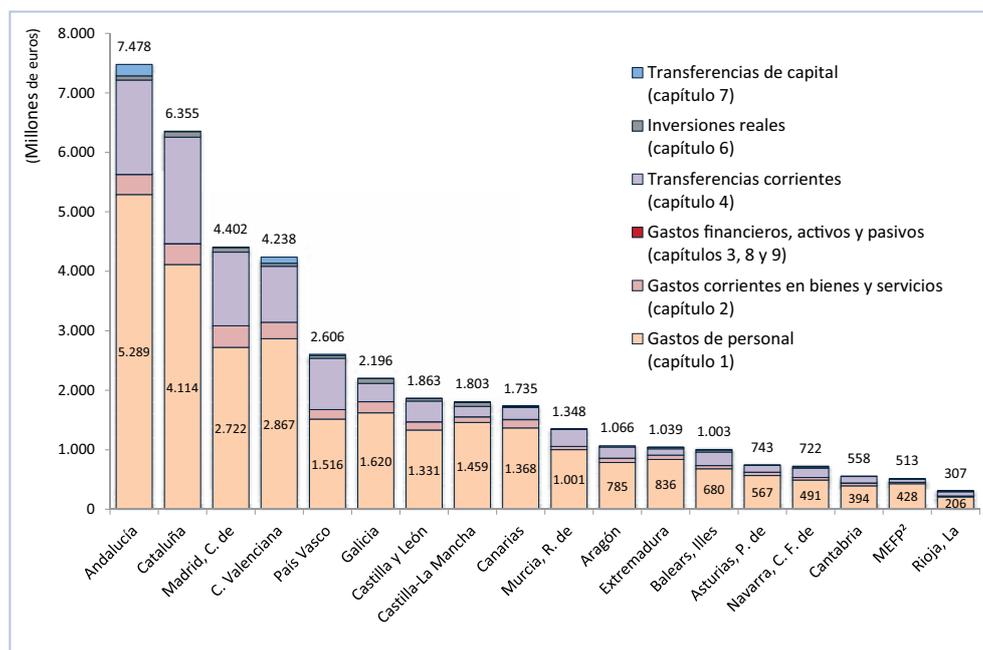
2. Gasto realizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional una vez deducidas las transferencias a las Comunidades Autónomas.

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 y Formación Profesional.

de Madrid (4.402 millones de euros; 11,0 %) y la Comunitat Valenciana (4.238 millones de euros; 10,6 %). El gasto atribuido al Ministerio de Educación y Formación Profesional (513 millones de euros) es el que resulta una vez deducidas las transferencias a las Comunidades Autónomas.

En la **figura C1.4** se muestra la distribución del gasto realizado por las Administraciones educativas en educación no universitaria, para el año 2021, teniendo en cuenta la naturaleza económica del gasto, y por cada una de las Comunidades Autónomas. Respecto al gasto de personal que realizó cada Comunidad Autónoma con relación a su correspondiente gasto total en educación, se aprecia que osciló entre el 58,2 % en el País Vasco y el 80,9 % de Castilla-La Mancha.

Figura C1.4¹
Gasto público en educación no universitaria, realizado por las Administraciones educativas, según la naturaleza económica del gasto y Comunidad Autónoma. Año 2021



1. Datos provisionales.

2. Gasto realizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional una vez deducidas las transferencias a las Comunidades Autónomas.

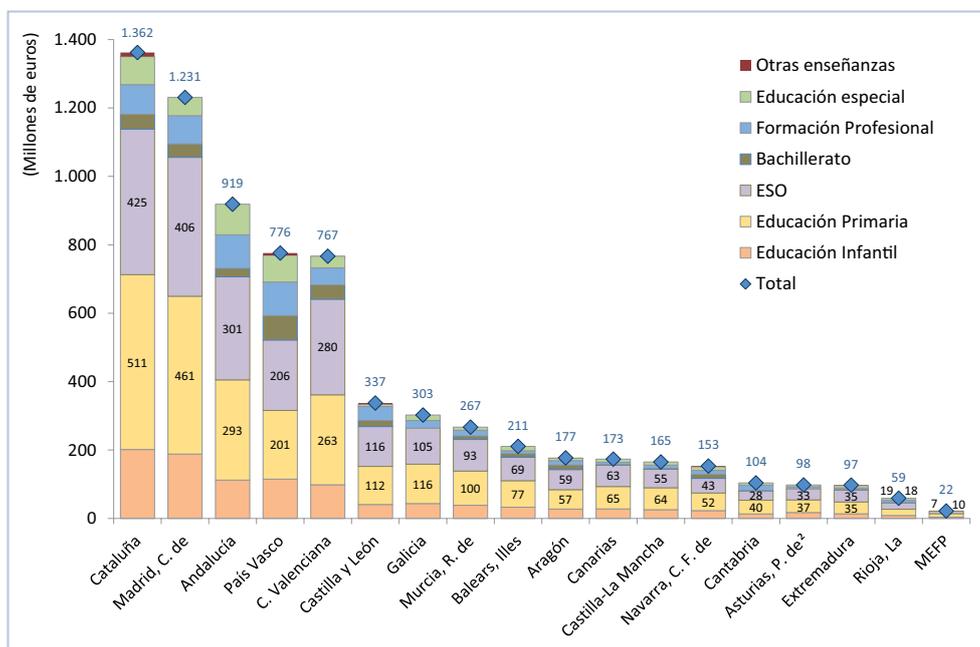
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística del Gasto Público en Educación. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El gasto público realizado por las Administraciones educativas en los centros de titularidad privada ascendió en 2021 a 7.221 millones de euros, distribuidos principalmente entre Educación Infantil y Primaria (3.543 millones de euros; 49,1 %), Educación Secundaria y Formación Profesional (3.210 millones de euros; 44,5 %), educación especial (442 millones de euros; 6,1 %) y otras enseñanzas (27 millones de euros; 0,3 %). La **figura C1.5** 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 2021 por Comunidad Autónoma y nivel de enseñanza. En cifras absolutas sobresalen Cataluña (1.362 millones de euros), la Comunidad de Madrid (1.231 millones de euros), Andalucía (919 millones de euros), País Vasco (776 millones de euros) y la Comunitat Valenciana (767 millones de euros).

Por otra parte, las Corporaciones locales han venido efectuando un apreciable esfuerzo de gasto en el ámbito educativo. En la **tabla C1.9** se detalla la distribución del gasto realizado en los años 2020 y 2021 por las Corporaciones locales en educación no universitaria (2.745 y 3.137 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 14,3 % en 2021 con respecto a 2020. En la mencionada tabla se puede apreciar que en 2021 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.

Figura C1.5¹

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 2021



1. Datos provisionales.

2. 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 y Formación Profesional.

Tabla C1.9

Gasto realizado por las Corporaciones locales en educación no universitaria por tipo de actividad educativa. Años 2020 y 2021

	Año 2020		Año 2021 ¹		Variación 2021/2020 (%)
	(Miles de euros)	% vertical	(Miles de euros)	% vertical	
Educación Infantil y Educación Primaria	1.691.130,8	61,6	1.946.577,2	62,0	15,1
Educación Secundaria y Formación Profesional	257.762,1	9,4	287.866,9	9,2	11,7
Enseñanzas de Régimen Especial	189.663,5	6,9	214.220,0	6,8	12,9
Educación Especial	30.626,3	1,1	33.563,6	1,1	9,6
Educación de Personas Adultas	28.271,1	1,0	30.749,5	1,0	8,8
Servicios complementarios	186.196,1	6,8	204.754,9	6,5	10,0
Actividades extraescolares y anexas	344.714,8	12,6	399.883,1	12,7	16,0
Becas y ayudas al estudio	16.304,6	0,6	19.760,3	0,6	21,2
Total	2.744.669,3	100,0	3.137.375,5	100,0	14,3

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 y Formación Profesional.

A

B

C

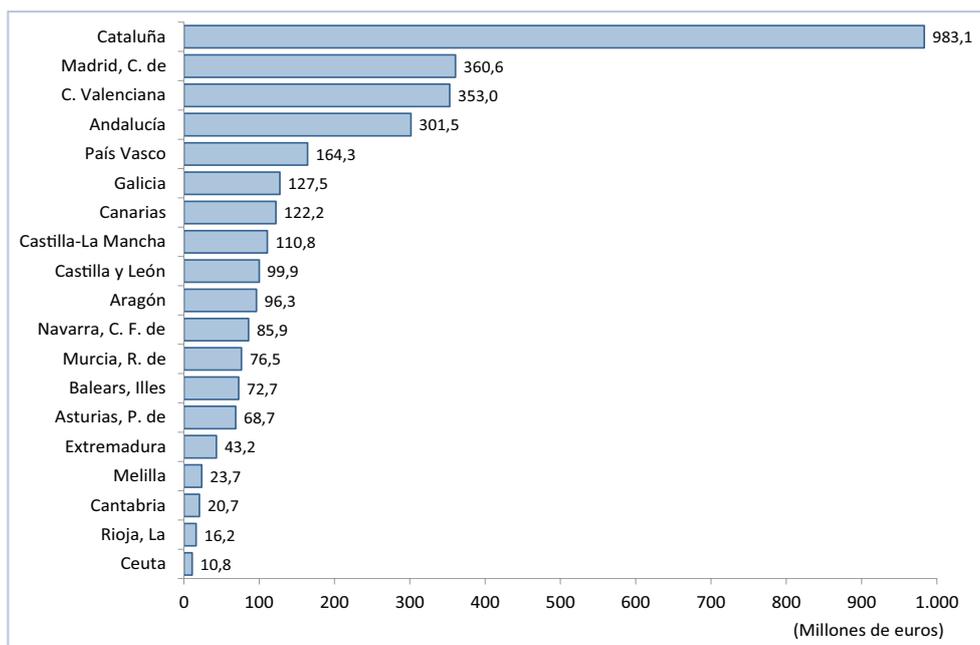
D

E

F

En la **figura C1.6** se detalla la distribución de dicho gasto por Comunidad y Ciudad Autónoma en el ejercicio de 2021 (3.137 millones de euros). Destaca por su magnitud el gasto realizado por las Corporaciones locales de Cataluña en educación no universitaria –983 millones de euros–, lo que supone el 31,3 % del total de gasto realizado por las Corporaciones locales de todas las Comunidades Autónomas en 2021, seguida de Madrid con 361 millones de euros, el 11,5 % del total.

Figura C1.6¹
Gasto realizado por las Corporaciones locales en educación no universitaria por Comunidad y Ciudad Autónoma.
Año 2021



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 y Formación Profesional.

Evolución del gasto público en educación

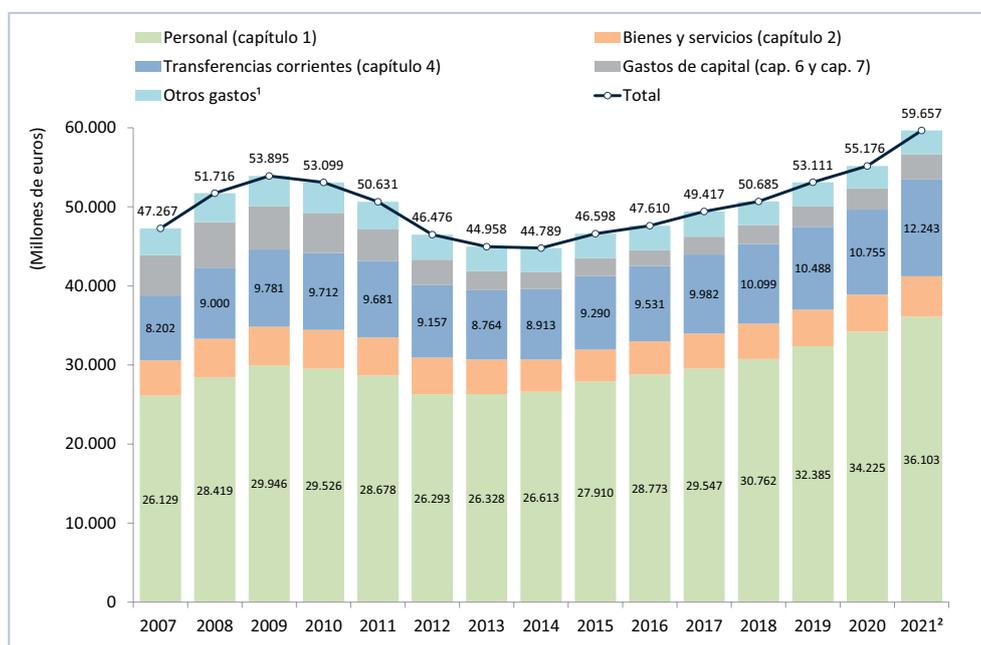
Por capítulos de gasto

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 2007-2021³⁴⁰, se muestra en la **figura C1.7**. Se incluyen en dicho gasto público los epígrafes correspondientes a educación no universitaria, educación universitaria, formación ocupacional inicial, y becas y ayudas al estudio. Como puede observarse, el incremento de gasto público total en educación durante el periodo comprendido entre 2007 y 2021 alcanzó un valor de 12.390.573 millones de euros, lo que supone, en términos relativos, un aumento del 26,2 % en 2021 con respecto a 2007, que comporta un 38,2 % en personal (capítulo 1); un 15,1 % en bienes y servicios (capítulo 2); un 49,3 % en transferencias corrientes (capítulo 4); una disminución (-37,7 %) en gastos de capital (capítulos 6 y 7) y un -10,9 % 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 2021 el gasto público en educación se incrementó en un 8,1 % en relación a 2020, alcanzado el valor más elevado de los años analizados en la evolución.

340. En el año 2000 se extendieron a todas las Comunidades Autónomas las competencias de gestión en materia educativa.



Figura C1.7¹
Evolución del gasto público total en educación por naturaleza económica. Años 2007-2021



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 y Formación Profesional.

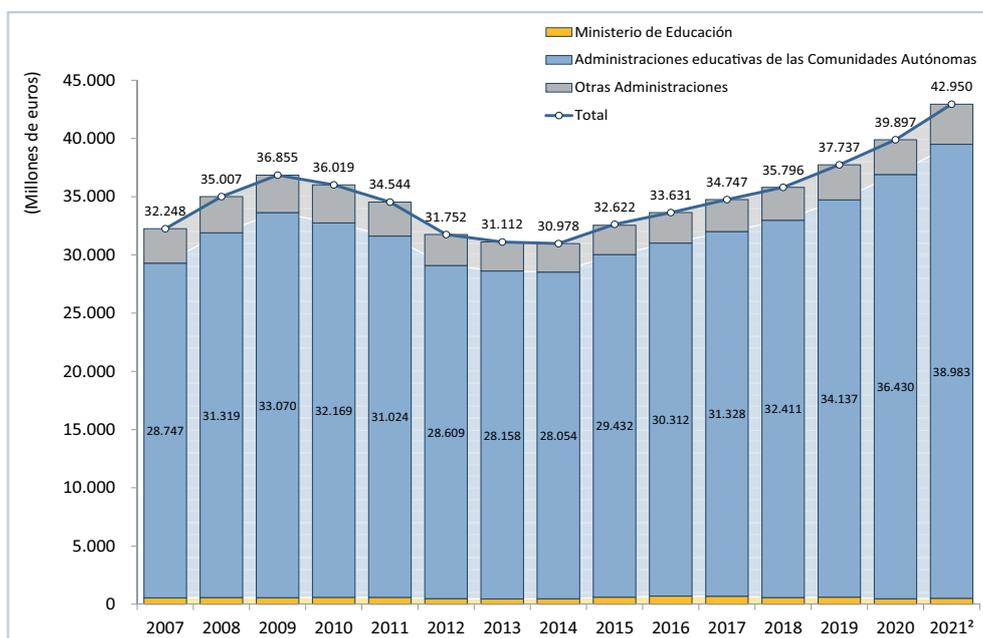
En educación no universitaria

Cuando el análisis se centra en la evolución del gasto público liquidado por todas las Administraciones entre los años 2007 y 2021, referido exclusivamente a la educación no universitaria, en la **figura C1.8** se aprecia un crecimiento entre 2007 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 2007 y 2021, el gasto público total en instituciones de educación no universitaria experimentó un aumento del 33,2 % en 2021 con respecto a 2007 (disminución del -6,9% en el gasto realizado por el Ministerio de Educación, e incrementos del 35,6 % por parte de las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas, y del 17,1 % 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 2021 fue la más elevada de la evolución mostrada.

Cuando el análisis de la evolución del gasto público en el periodo comprendido entre 2007 y 2021 en instituciones de educación no universitaria, se efectúa por tipo de actividad, como se muestra en la **figura C1.9**, se advierte que las actividades que experimentan los mayores incrementos en cifras absolutas, en el conjunto del periodo, son las relacionadas con la Educación Infantil y Educación Primaria (4.248 millones de euros; 31,5 %), y las dirigidas a Educación Secundaria, la Formación Profesional y las Enseñanzas de Régimen Especial (4.699 millones de euros; 33,4 %). Respecto a la variación del gasto entre 2020 y 2021 por actividad académica, se observa que globalmente supuso un incremento de 3.053 millones de euros, lo que equivale al 7,7 % de incremento sobre el anterior y el mayor incremento de los años analizados.

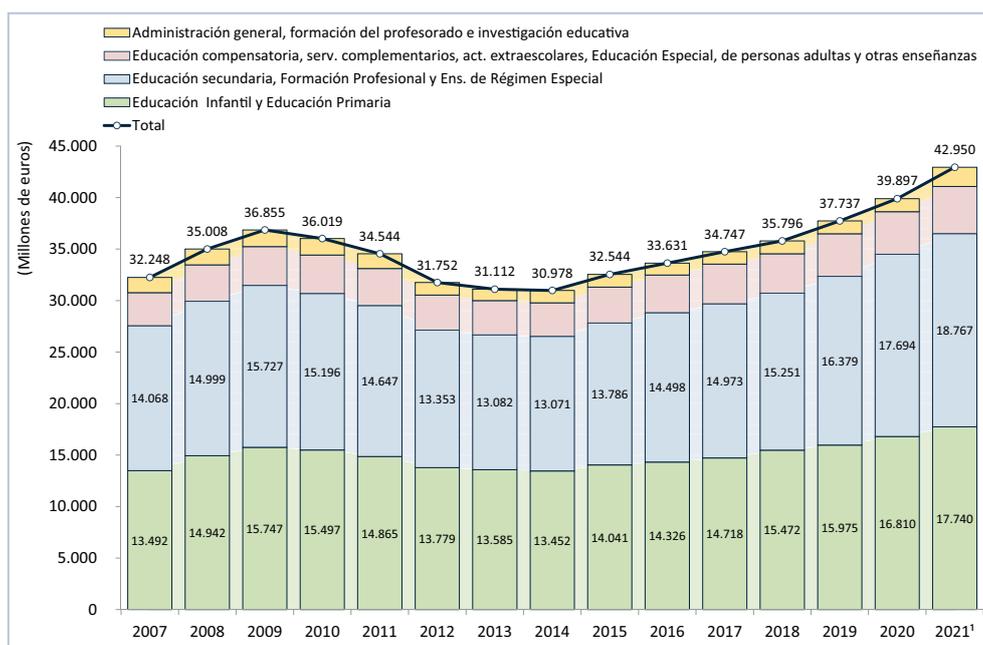
Figura C1.8¹
Evolución del gasto público en instituciones de educación no universitaria por tipo de Administración.
Años 2007-2021



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 y Formación Profesional.

Figura C1.9
Evolución del gasto público en instituciones de educación no universitaria por tipo de actividad.
Años 2007-2021



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 y Formación Profesional.

Gasto público por estudiante en España

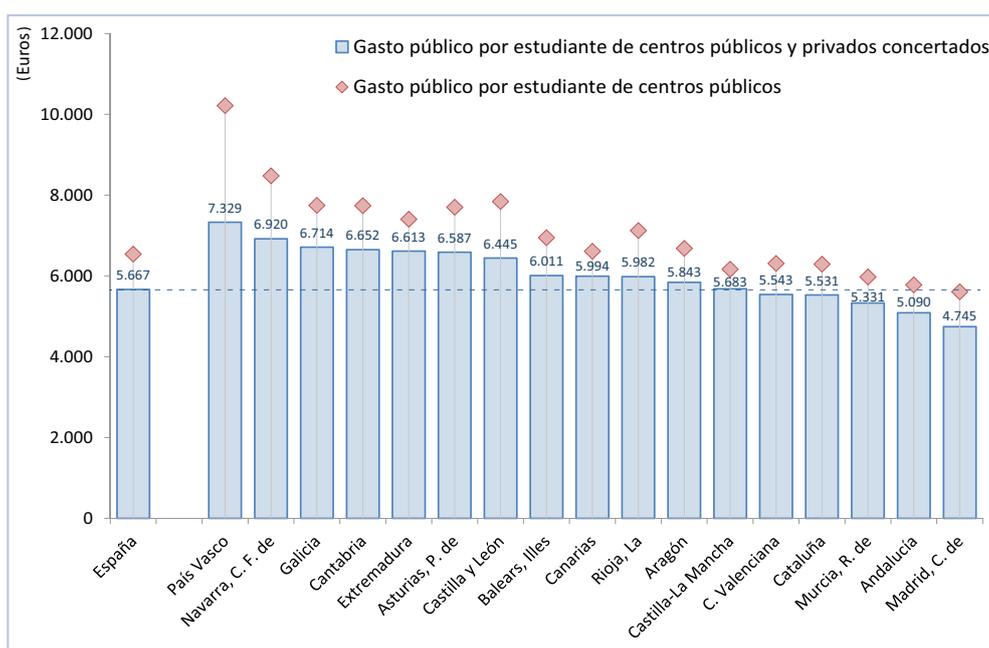
Un indicador que hace posible la comparación interregional en cuanto al gasto público efectuado en fase de obligaciones reconocidas en enseñanza no universitaria –en condiciones que reflejan mejor la intensidad del esfuerzo efectuado por el conjunto de las Administraciones–, es el gasto público por alumna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

Los datos relativos a dicho indicador que se emplean en el presente epígrafe, y que servirán de base a los 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 C1.10** 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 2020 (último disponible), en promedio, 5.667 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 6.540 euros por cada alumna y alumno escolarizado solo en centros públicos. No obstante, una comparación más rigurosa de esas cifras de gasto por alumno entre Comunidades Autónomas requeriría tomar en consideración algunos factores de contexto que diferencian, de un modo notable, las condiciones de prestación del servicio educativo y que distinguen una Comunidad Autónoma de otra.

Figura C1.10

Gasto público por estudiante de enseñanza no universitaria en instituciones financiadas con fondos públicos (centros públicos y centros privados concertados) por Comunidades Autónomas. Año 2020¹

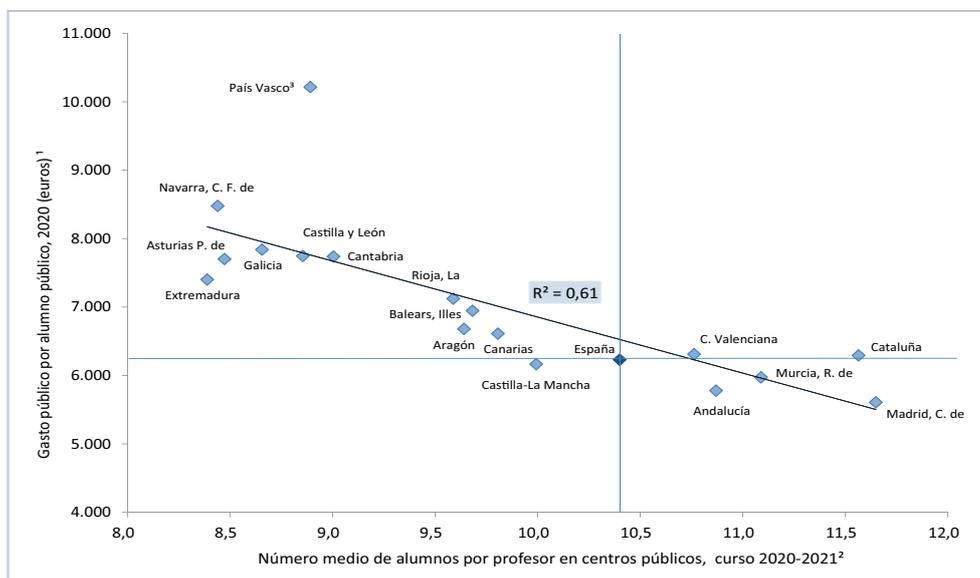


1. No se desagregan los datos entre centros públicos y centros privados concertados por no existir estadística oficial que contenga esta información.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Las cifras de la educación en España. Curso 2020-2021 (Edición 2023)*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La **figura C1.11** representa gráficamente la relación existente entre el gasto público por alumna y alumno escolarizado en centros públicos y el número medio de alumnas y alumnos por profesor que imparte enseñanzas no universitarias en esos centros en el conjunto de las Comunidades Autónomas. El correspondiente análisis estadístico muestra que el 61% de las diferencias de gasto público por alumno entre Comunidades Autónomas se explica por sus diferencias en la ratio alumnos/profesor ($R^2 = 0,61$). Es, por tanto, esta última una variable fuertemente correlacionada con el gasto público por alumno.

Figura C1.11
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 2020-2021



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.

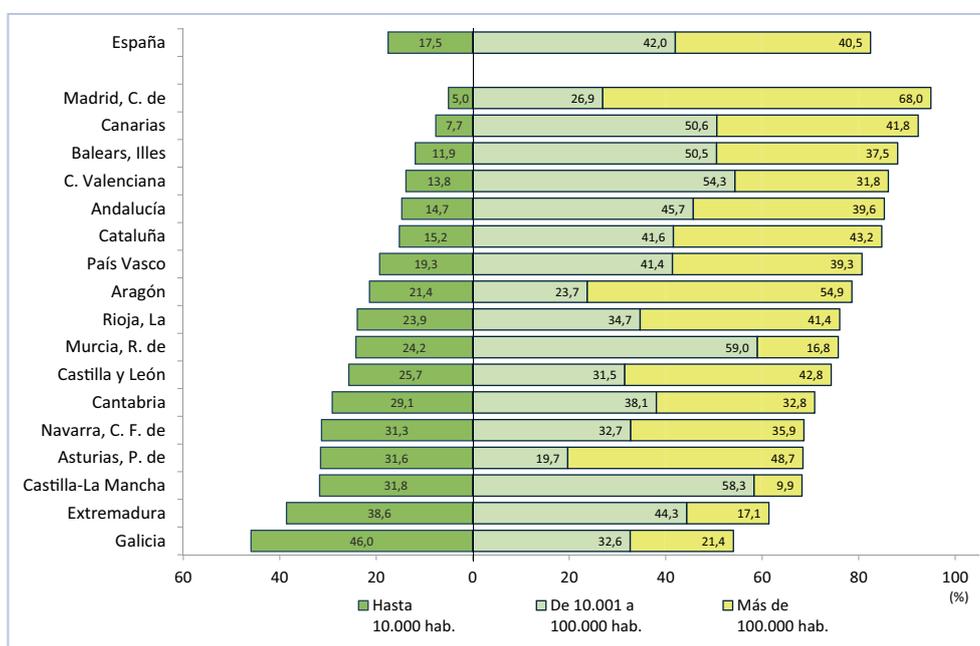
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Las cifras de la educación en España. Curso 2019-2020 (Edición 2022)*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por otro lado, el factor que incide más significativamente sobre las diferencias entre Comunidades Autónomas con respecto al número medio de 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 alumno y alumna, tal y como se pone de manifiesto en la **figura C1.12**. En dicha figura aparecen ordenadas las Comunidades Autónomas según el porcentaje de alumnado matriculado en poblaciones con menos de 10.000 habitantes. Las Comunidades Autónomas con mayor proporción de alumnado escolarizado en poblaciones de tamaño mediano o grande tienden a presentar un número medio mayor de 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 (46,0 %), Extremadura (38,6 %), Castilla-La Mancha (31,8 %), Asturias (31,6 %) y Navarra (31,3 %), 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 C1.12¹
Distribución porcentual del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por tamaño de municipio y Comunidad Autónoma. Curso 2020-2021



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 2020-2021 (Edición 2023)*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación 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 o los que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo. También tienen preferencia los centros que estén constituidos en régimen de cooperativa. Los conciertos generales tienen una duración mínima de seis años en la Educación Primaria y de cuatro años en el resto de los casos.

En relación con el régimen de conciertos, el Estado asume la competencia de establecer los aspectos básicos de este, donde se incluyen los requisitos previstos en las leyes, la tramitación de las solicitudes, la duración máxima del concierto y sus causas de extinción, las obligaciones de los titulares 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 2022, 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 % y posteriormente un 1,5 % más.

1. En el ámbito temporal del curso 2021-2022 fueron de aplicación los módulos económicos recogidos en la Ley 22/2021 de 28 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2022³⁴¹ y en el Real Decreto-Ley 18/2022, de 18 de octubre³⁴², por el que se aprueban medidas de refuerzo de la protección de los consumidores de energía y de contribución a la reducción del consumo de gas natural en aplicación del «Plan + seguridad para tu energía (+SE)», así como medidas en materia de retribuciones del personal al servicio del sector público y de protección de las personas trabajadoras agrarias eventuales afectadas por la sequía, aprueba una subida adicional del 1,5 % de las retribuciones del personal al servicio del sector público con el fin de compensar los efectos de la inflación. Así, para el año 2022 el incremento salarial de las empleadas y empleados públicos fue de un máximo del 3,5 % con carácter consolidable, con efectos desde el 1 de enero de 2022. La diferencia resultante entre el incremento salarial aprobado y el que ya se

341. < BOE-A-2021-21653 >

342. < BOE-A-2022-17040 >

había realizado con la entrada en vigor de la Ley de Presupuestos Generales del Estado para el año 2022, del 2 %, se materializó en el mes de noviembre, abonándose como atrasos el incremento correspondiente a los meses de enero a octubre del año 2022. Los módulos que se indican a continuación son los que afectaron al ejercicio 2022. Así, la **tabla C1.10** presenta los módulos por unidad escolar aplicables a Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Tabla C1.10¹
Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados.
Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Año 2022

Unidades: euros

Educación Infantil y Primaria	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	31.142,62
	Gastos variables	4.238,76
	Otros gastos	6.637,18
	Importe total anual	42.018,56
Educación Secundaria Obligatoria 1.º y 2.º cursos ²	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	37.371,13
	Gastos variables	4.986,55
	Otros gastos	8.628,39
	Importe total anual	50.986,07
Educación Secundaria Obligatoria 1.º y 2.º cursos ³	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	43.885,22
	Gastos variables	8.426,49
	Otros gastos	8.628,39
	Importe total anual	60.940,10
Educación Secundaria Obligatoria 3.º y 4.º cursos	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	49.736,57
	Gastos variables	9.550,02
	Otros gastos	9.523,52
	Importe total anual	68.810,11
Bachillerato	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	59.976,48
	Gastos variables	11.516,20
	Otros gastos	10.498,84
	Importe total anual	81.991,52

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 2022 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, Inspección y Programas. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La **tabla C1.11** se centra en los módulos económicos de los Ciclos Formativos de Formación Profesional y, por último, la **tabla C1.12** presenta los módulos aplicables a Educación Especial.

Tabla C1.11
Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados.
Ciclos formativos de Formación Profesional. Año 2022

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.	55.693,44	
	Grupo 2. Ciclos Formativos de Grado Medio de 2.000 h.	55.693,44	55.693,44
	Grupo 3. Ciclos Formativos de Grado Superior de 1.300 a 1.700 h.	51.409,34	
	Grupo 4. Ciclos Formativos de Grado Superior de 2.000 h.	51.409,34	51.409,34
Ciclos Formativos	Gastos variables		
	Grupo	Primer curso	Segundo curso
	Grupo 1. Ciclos Formativos de Grado Medio de 1.300 a 1.700 h.	7.520,72	
	Grupo 2. Ciclos Formativos de Grado Medio de 2.000 h.	7.520,72	7.520,72
	Grupo 3. Ciclos Formativos de Grado Superior de 1.300 a 1.700 h.	7.472,06	
	Grupo 4. Ciclos Formativos de Grado Superior de 2.000 h.	7.472,06	7.472,06
Ciclos Formativos	Otros gastos dependiendo de cuál sea el ciclo impartido		
	Grupo ¹	Primer curso	Segundo curso
	Grupo 1	11.535,29	2.697,85
	Grupo 2	14.025,39	2.697,85
	Grupo 3	16.692,18	2.697,85
	Grupo 4	19.312,38	2.697,85
	Grupo 5	11.535,29	4.362,72
	Grupo 6	10.388,97	12.549,96
	Grupo 7	12.795,40	14.605,46
	Grupo 8	15.049,70	16.697,35
	Grupo 9	17.408,33	18.666,94

Continúa

Tabla C1.11 continuación
Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados.
Ciclos formativos de Formación Profesional. Año 2022

Unidades: euros

Formación Profesional Básica Primer y segundo cursos	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales (1.º y 2.º cursos)	
	Importe	55.693,44
	Gastos variables (1.º y 2.º cursos)	
	Importe	7.502,72
	Otros gastos dependiendo de cuál sea el ciclo impartido (1.º y 2.º cursos)	
	Importe mínimo	9.749,04
	Importe máximo	13.528,24

1. Las familias profesionales de los grupos están especificados en el Anexo IV, < BOE-A-2021-21653 >.

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

Tabla C1.12¹
Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados.
Educación Especial. Año 2022

Unidades: euros

I. Educación Básica/Primaria	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	31.142,62
	Gastos variables	4.238,76
	Otros gastos	7.079,69
	Importe total anual	42.461,07
	Personal complementario, según deficiencias atendidas	
	Psíquicos	22.568,78
	Autistas o problemas graves de personalidad	18.306,77
	Auditivos	20.999,37
	Plurideficientes	26.063,23
	II. Programas de formación para la transición a la vida adulta	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales
Gastos variables		5.561,60
Otros gastos		10.085,95
Importe total anual		77.932,75
Personal complementario, según deficiencias atendidas		
Psíquicos		36.034,20
Autistas o problemas graves de personalidad		32.230,29
Auditivos		27.919,34
Plurideficientes		40.069,57

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, Inspección y Programas. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Los datos económicos consolidados referidos a la financiación de los centros concertados deben completarse con lo que a ese respecto consta en el epígrafe y C1.2 de este INFORME.

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 2022, se recoge en la **figura C1.13**. Entre el año 1997 y el año 2000 la partida se fue incrementando obteniendo 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 aumentado. A partir de entonces ambos indicadores se han incrementado dándose la mayor diferencia entre uno y otro en el año 2022.

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 25 años analizados el IPC subió un 75,9 %, mientras que la partida de «Otros gastos» subió un 49,7 %.

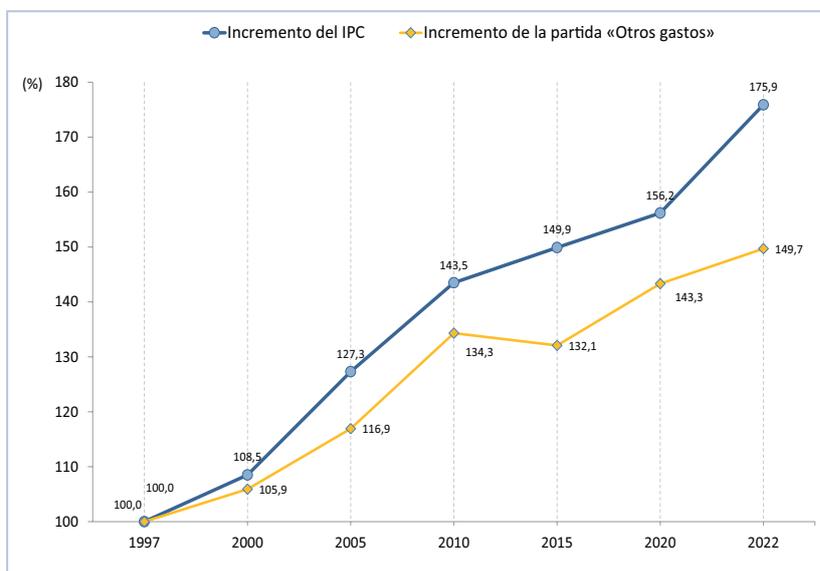
Gasto público total en los países de la Unión Europea³⁴³

Con el fin de facilitar una comparación que permita ubicar la posición de la educación española en cuanto a gasto público en el panorama internacional, en el texto que viene a continuación se efectuará un recorrido a través de distintos indicadores de gasto en el ámbito europeo: gasto público en educación referido al gasto público total, gasto público en educación como porcentaje del PIB, gasto anual por estudiante en instituciones públicas y gasto anual por estudiante en instituciones públicas (referido al PIB per cápita).

Gasto público referido al gasto público total

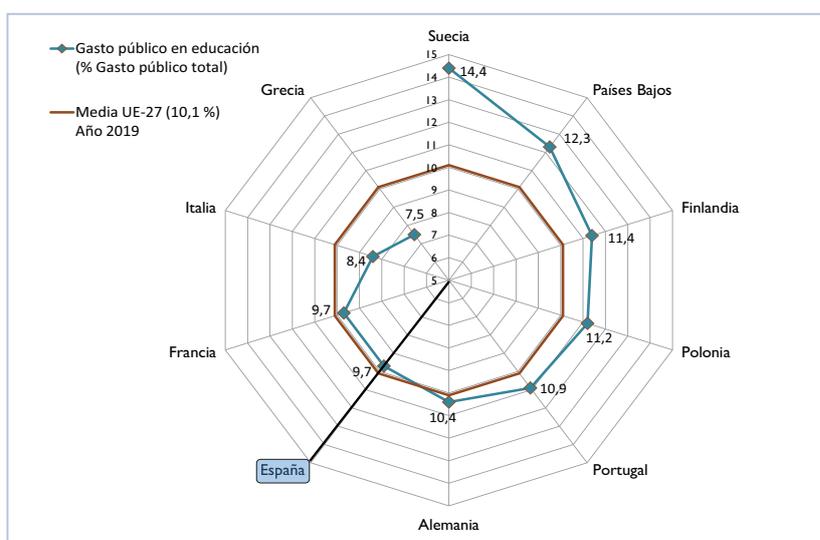
El gasto público en educación como porcentaje del gasto público total en España en el año 2019 representó un 9,7 %, situándose por debajo del promedio de los 27 países de la Unión Europea (10,1 %). En la **figura C1.14**, en la que aparecen ordenados, de

Figura C1.13
Evolución de la partida «Otros gastos» en la enseñanza concertada obligatoria desde diciembre de 1997 hasta diciembre de 2022 y comparación con el IPC (1997=100)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Centros, Inspección y Programas del Ministerio de Educación y Formación Profesional y de los datos del Instituto Nacional de Estadística.

Figura C1.14
Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total en una selección de países de la Unión Europea. Año 2019



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

343. En este epígrafe se utilizan los datos del año 2019, último disponible.



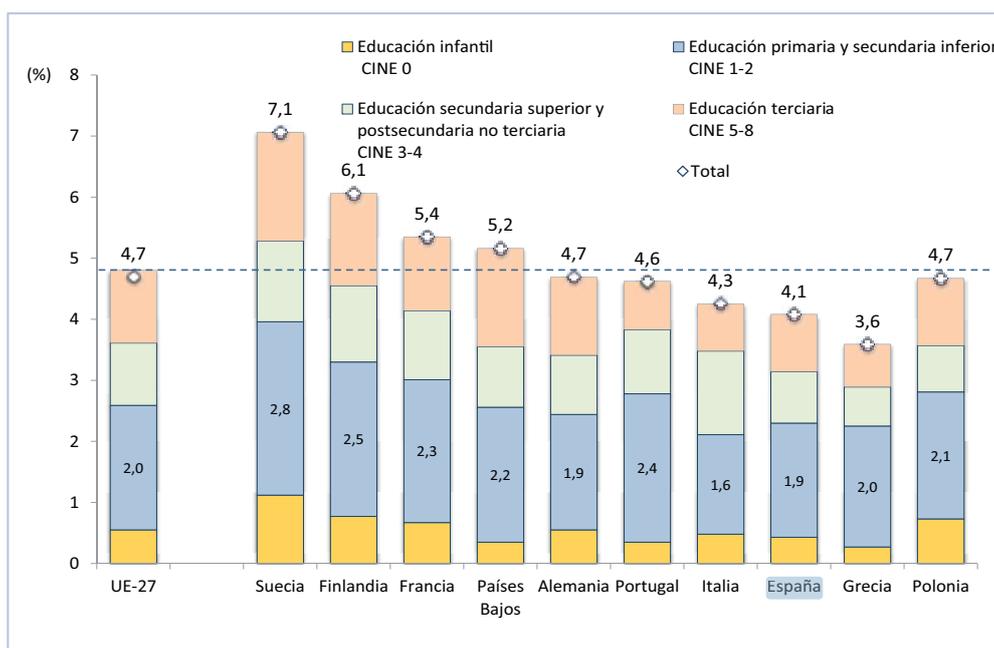
mayor a menor, una selección de países de la UE según el porcentaje del gasto público total destinado a gasto público en educación, se puede apreciar que España se sitúa al mismo nivel que Francia, por delante de Italia y Grecia, y por detrás de países como Alemania o Portugal. Por otro lado, atendiendo al nivel educativo, en España se destina el 1,0 % del gasto público total a Educación Infantil, el 2,7 % a Educación Primaria, el 1,8 % al nivel educativo de secundaria inferior (ESO), el 2,0 % a secundaria superior (Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio) y el 2,2 % a Educación terciaria.

Gasto público como porcentaje del producto interior bruto

A pesar del consenso de los expertos sobre que el indicador de gasto educativo referido al PIB nacional es el más grueso de los cuatro indicadores de gasto público educativo considerados en este INFORME, a los efectos de comparación europea, este indicador suele estar también presente en los informes internacionales sobre indicadores de educación. En la **figura C1.15** se ordenan, de mayor a menor, una serie de países de la Unión Europea según el porcentaje del PIB destinado a gasto público en educación. En ella aparece desagregado el gasto educativo correspondiente a cada uno de los diferentes niveles de enseñanza.

Cuando se considera el conjunto de todos los niveles educativos, España obtuvo para 2019 una cifra de gasto público en educación, en relación con su PIB, del 4,1 %, es decir, 0,6 puntos porcentuales por debajo de la media de la UE-27 (4,7 %). En esa relación de países europeos, España se sitúa por encima de Grecia y por debajo del resto de países de la selección, cuando se considera el conjunto de todos los niveles educativos.

Figura C1.15
Gasto público en educación como porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB), según el nivel educativo, por una selección de países de la Unión Europea. Año 2019

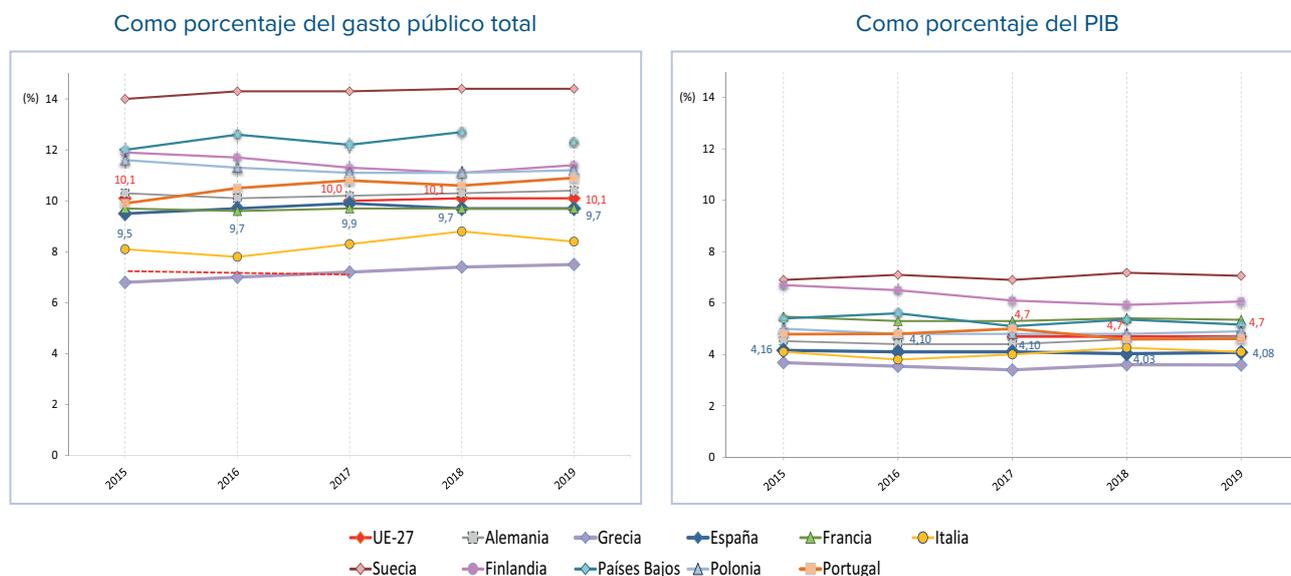


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

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 2015 y 2019. La **figura C1.16** muestra gráficamente ambas evoluciones; de su análisis se infiere que, mientras el gasto público en educación referido al gasto público total subió en España desde el 9,5 % en 2015 al 9,7 % en 2019; por el contrario, si analizamos la evolución de ese gasto público educativo referida al PIB, el porcentaje de gasto bajó del 4,2 % en 2015 al 4,1 % en 2019.

Figura C1.16
Evolución del gasto público en educación en una selección de países de la Unión Europea.
Años 2015 a 2019



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 euros PPS

En los análisis internacionales comparados 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 en euros PPS (*Purchasing Power Standard*)– y el correspondiente número de alumnos y alumnas, en equivalente a tiempo completo.

En la **figura C1.17** aparecen una selección de países de la Unión Europea de los que se dispone de datos, ordenados de mayor a menor, en función del gasto público anual por estudiante (CINE 0-8), para el año 2019. En España el gasto público anual por estudiante (CINE 0-8) ascendió a 7.141 euros PPS, por debajo de países como Suecia (13.161 euros), Finlandia (11.424 euros), Países Bajos (10.431 euros), Alemania (10.267 euros) o Francia (9.631 euros), y por encima de otros como Portugal (5.212 euros) o Grecia, con un gasto de 3.252 euros por estudiante en paridad de poder adquisitivo.

Si analizamos el gasto por estudiante según los niveles educativos en España, en educación primaria el gasto fue de 5.866 euros, en educación secundaria inferior 7.119 euros, en secundaria superior 7.996 euros y en educación terciaria 9.458 euros.

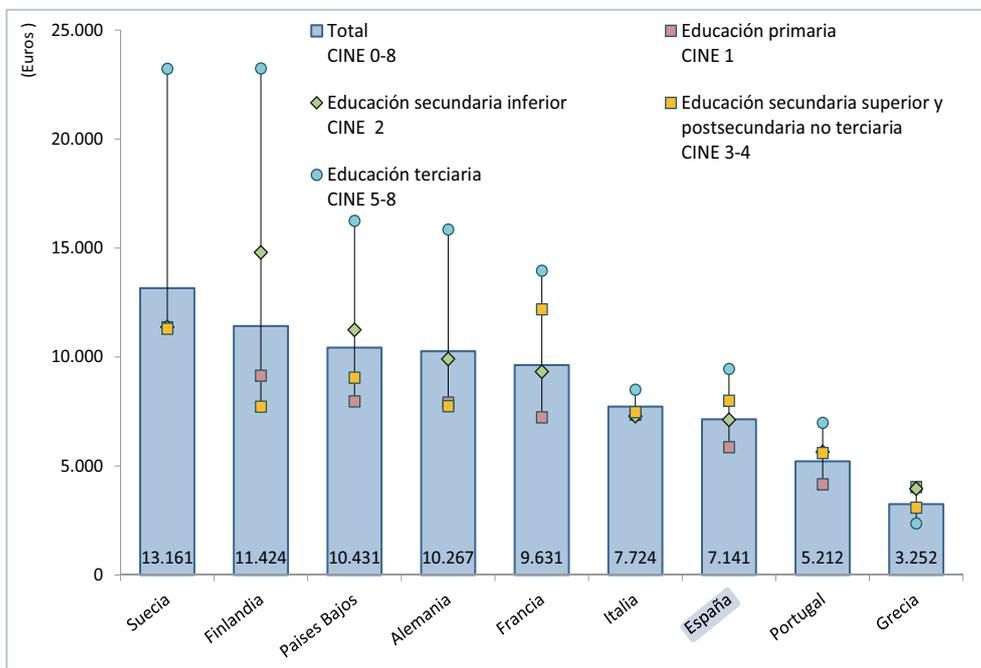
Gasto público por estudiante, según el nivel educativo, referido al producto interior bruto per cápita

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

En la **figura C1.18** aparecen algunos países representativos de la Unión Europea de los que se dispone de datos, ordenados de mayor a menor, en función del gasto público anual por estudiante matriculado en cualquiera de los niveles educativos (CINE 0-8), en relación con el PIB per cápita. Además, para cada uno de los países se muestra el gasto público por estudiante referido al PIB per cápita según el nivel educativo en el que el estudiante está matriculado –estudios básicos (primaria y secundaria inferior), estudios medios (secundaria superior) o estudios superiores (educación terciaria)–, todo ello referido al año 2019.

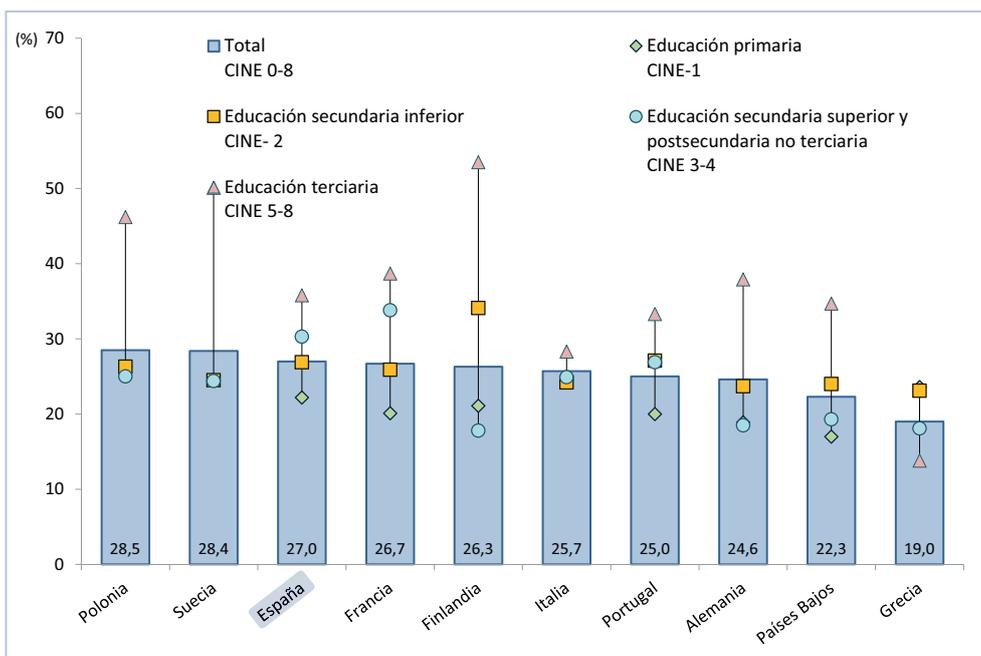
A
B
C
D
E
F

Figura C1.17
Gasto público por estudiante según el nivel educativo en una selección de países de la Unión Europea. Año 2019



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

Figura C1.18
Gasto público por estudiante en relación con el PIB per cápita según el nivel educativo en una selección de países de la Unión Europea. Año 2019



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

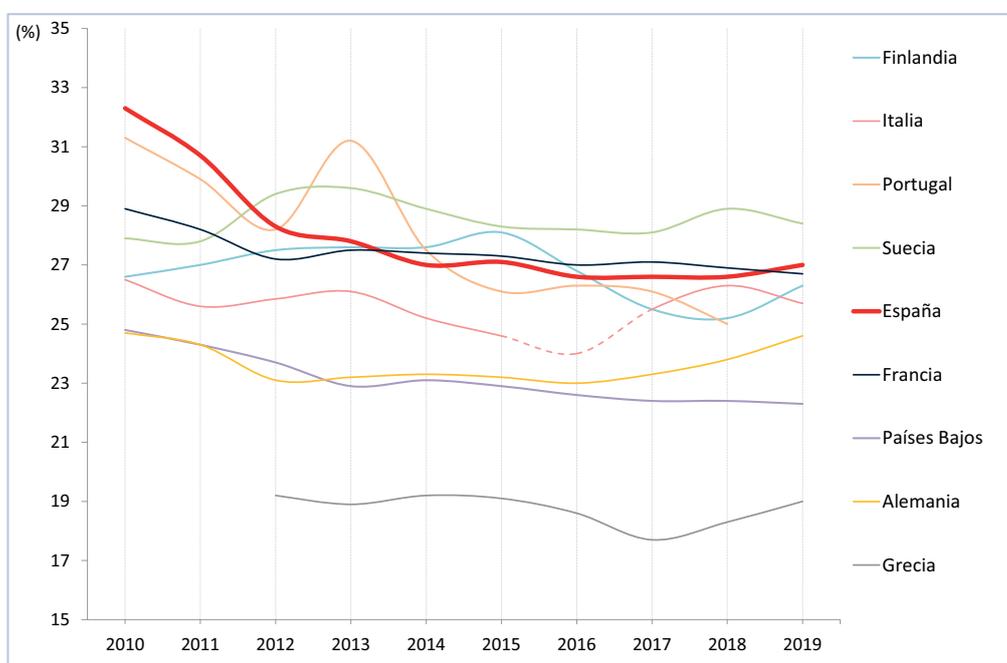
La media de gasto en España para todos los niveles educativos alcanzó el 27,0 % del PIB per cápita, por debajo de países como Suecia 28,4 % y Polonia con el 28,5 % y por encima de otros como Francia, con el 26,7 %, Finlandia (26,3 %), Italia (25,7 %), Portugal (25,0 %) o Alemania con el (24,6 %).

Cuando se considera por niveles educativos, España alcanzó el 22,2 % para el CINE 1, el 26,9 % para el CINE 2, el 30,3 % para el CINE 3-4 y el 35,8 % para el CINE 5-8.

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

La **figura C1.19** presenta la evolución del gasto anual por alumno y alumna en instituciones públicas referido al PIB per cápita entre 2010 y 2019. De su análisis se infiere una evolución decreciente en España desde el año 2010, con estabilización y un pequeño incremento en el último año de la serie.

Figura C1.19
Evolución del gasto anual por estudiante en instituciones públicas en relación con el PIB per cápita, para el conjunto de los niveles educativos, en una selección de países de la Unión Europea.
Años 2010 a 2019



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.

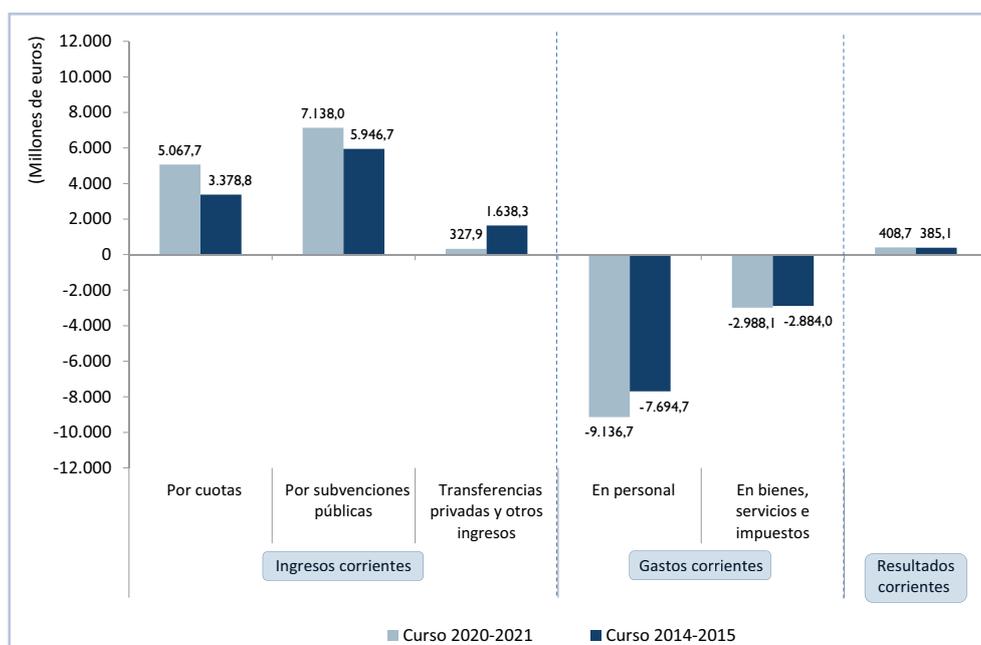
Estructura de ingresos y gastos corrientes

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 C1.20** muestra la estructura de ingresos y gastos corrientes en el conjunto de las enseñanzas no universitarias en los centros de titularidad privada de España, en los cursos 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 6,1 %–. 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.)–.

Figura C1.20
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.

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.

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 C1.13**).

Tabla C1.13
Estructura de ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Valores totales. Curso 2020-2021

Unidades: miles de euros

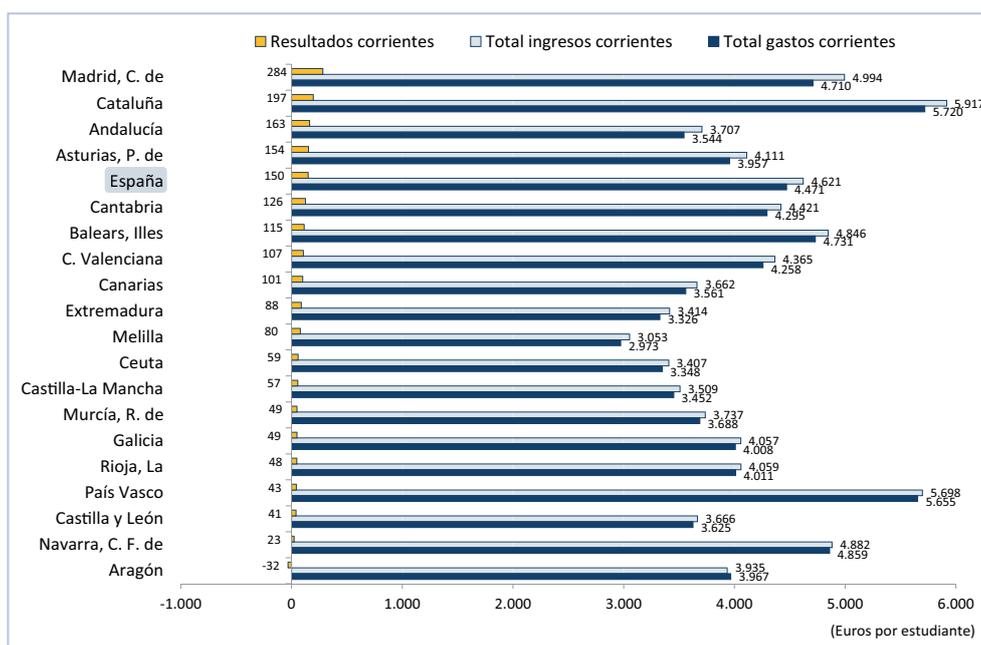
	A. Ingresos por cuotas	B. Subvenciones públicas	C. Transferencias privadas y otros ingresos	I. Total Ingresos Corrientes (A+B+C)	D. Gastos de personal	E. Otros Gastos Corrientes	G. Total Gastos Corrientes (D+E)	Resultados Corrientes (I-G)
Andalucía	510.598	972.578	148.582	1.631.758	1.240.006	319.958	1.559.964	71.794
Aragón	62.433	175.376	31.904	269.713	209.863	62.040	271.903	-2.190
Asturias, Principado de	41.690	96.657	19.359	157.706	117.311	34.474	151.785	5.921
Baleares, Illes	94.205	196.140	34.950	325.295	251.711	65.877	317.588	7.707
Canarias	127.350	153.842	52.770	333.962	236.328	88.503	324.831	9.131
Cantabria	13.795	99.767	9.750	123.312	99.276	20.504	119.780	3.532
Castilla y León	55.963	333.668	26.794	416.425	345.384	66.381	411.765	4.660
Castilla-La Mancha	44.727	167.297	21.742	233.766	185.177	44.748	229.925	3.841
Cataluña	997.496	1.330.604	381.525	2.709.625	1.903.930	715.226	2.619.156	90.469
Comunitat Valenciana	355.264	755.870	171.909	1.283.043	945.711	305.947	1.251.658	31.385
Extremadura	13.165	97.482	4.398	115.045	95.838	16.232	112.070	2.975
Galicia	97.393	311.304	54.665	463.362	362.920	94.910	457.830	5.532
Madrid, Comunidad de	1.174.745	1.200.151	427.743	2.802.639	1.852.221	791.148	2.643.369	159.270
Murcia, Región de	52.866	257.276	22.269	332.411	269.673	58.377	328.050	4.361
Navarra, Com. Foral de	29.071	143.455	21.641	194.167	147.489	45.755	193.244	923
País Vasco	173.471	762.199	104.846	1.040.516	790.983	241.531	1.032.514	8.002
Rioja, La	8.887	62.816	5.754	77.457	62.989	13.566	76.555	902
Ceuta	246	12.420	43	12.709	10.944	1.543	12.487	222
Melilla	770	9.084	798	10.652	8.958	1.415	10.373	279
Total	3.854.137	7.137.986	1.541.442	12.533.565	9.136.712	2.988.136	12.124.848	408.717

Fuente: Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. Curso 2020-2021. Instituto Nacional de Estadística.

A
B
C
D
E
F

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 C1.21**, 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.

Figura C1.21
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.

Desglose de ingresos y gastos corrientes de financiación privada más relevantes

Ingresos por cuotas procedentes de las familias

En la Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada, efectuada por el Instituto Nacional de Estadística, se incluyen bajo el término «actividades escolares» tanto las actividades docentes de enseñanza reglada (de carácter gratuito en el sistema público y privado concertado para los niveles de 2.º ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) como las actividades complementarias y extraescolares.

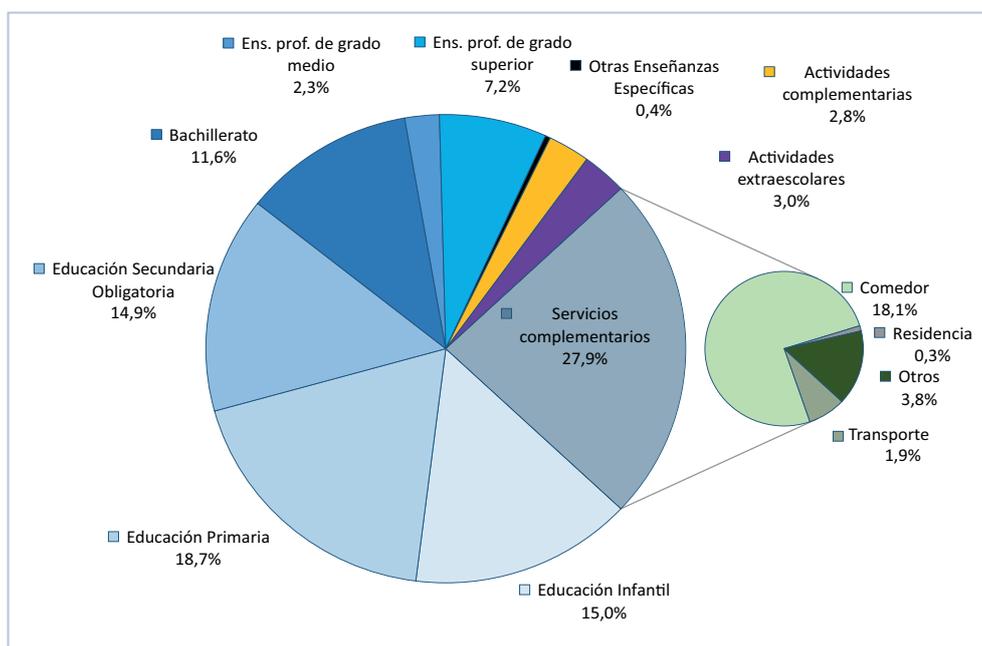
Las «actividades extraescolares» son aquellas que se realizan fuera del horario escolar, tienen carácter voluntario y están dirigidas, preferentemente, al alumnado del centro (actividades deportivas, clases particulares de idiomas, música, etc.)

Se consideran «actividades complementarias» las desarrolladas como complemento de la actividad escolar, en las que puede participar de forma voluntaria el conjunto del alumnado. Son ejemplos de este tipo de actividades de carácter formativo: excursiones, visitas a museos o empresas, etc.

Se definen como «servicios complementarios» los servicios de transporte, comedor, residencia y otros servicios (servicios de atención al alumnado antes o después del horario escolar, servicios médicos, psicopedagógicos, etc.) que pueden ser prestados al alumnado del centro³⁴⁴.

La **figura C1.22** proporciona una información más detallada de los «ingresos por cuotas» aportados por las familias en el conjunto de la enseñanza no universitaria de titularidad privada en España en el curso 2020-2021. En la citada figura se observa que el 76,1 % de las cuotas abonadas por las familias lo fueron para actividades escolares, que comprenden: actividades docentes de enseñanzas regladas (70,2 %), actividades complementarias (2,8 %) y actividades extraescolares (3,0 %). El 27,9 % restante se ingresó por servicios complementarios, principalmente por el comedor escolar (18,1 %).

Figura C1.22
Ingresos por cuotas procedentes de las familias en centros privados de enseñanza no universitaria en España.
Valores totales. 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.

La **tabla C1.14** muestra los resultados de desagregar, por Comunidad y Ciudad Autónoma, el gasto familiar en los centros privados en España. En ella se observa que el 30,3 % del total nacional correspondió a las familias de la Comunidad de Madrid, seguida de las de Cataluña (24,6 %).

En España, las cuotas anuales que en educación no universitaria abonaron las familias al centro supusieron 1.421 euros por estudiante escolarizado en centros de titularidad privada. De acuerdo con la información disponible, en el curso 2020-2021 los hogares de Cataluña (2.178 euros) y la Comunidad de Madrid (2.093) fueron los que más pagaron en cuotas por alumno o alumna y los únicos que superaron la media nacional. Por el contrario, las cuotas más bajas se abonaron en Extremadura (391 euros), Melilla (221) y Ceuta (66) (ver la **figura C1.23**).

344. <BOE-A-1985-12978, artículo 51> Las actividades y servicios complementarios de los centros concertados, según establece el artículo 51 de la Ley Orgánica 8/1985 de 18 de diciembre, Reguladora del Derecho a la Educación, tienen carácter voluntario.

Tabla C1.14
Ingresos por cuotas procedentes de las familias en centros privados de enseñanza no universitaria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Valores totales. Curso 2020-2021

Unidades: miles de euros

	Actividades escolares	Servicios complementarios	Total	
			Valores absolutos	Valores relativos (%)
Andalucía	490.727.000	106.792.000	597.519.000	12,5
Aragón	58.476.000	22.593.000	81.069.000	1,7
Asturias, Principado de	39.396.000	16.076.000	55.472.000	1,2
Baleares, Illes	89.622.000	26.017.000	115.639.000	2,4
Canarias	116.389.000	42.263.000	158.652.000	3,3
Cantabria	13.030.000	6.876.000	19.906.000	0,4
Castilla y León	54.282.000	20.032.000	74.314.000	1,6
Castilla-La Mancha	42.792.000	15.243.000	58.035.000	1,2
Cataluña	876.288.000	299.365.000	1.175.653.000	24,6
Comunitat Valenciana	332.335.000	141.262.000	473.597.000	9,9
Extremadura	12.781.000	3.041.000	15.822.000	0,3
Galicia	89.323.000	46.337.000	135.660.000	2,8
Madrid, Comunidad de	1.093.102.000	351.866.000	1.444.968.000	30,3
Murcia, Región de	50.889.000	14.324.000	65.213.000	1,4
Navarra, Comunidad Foral de	27.751.000	12.508.000	40.259.000	0,8
País Vasco	161.080.000	84.856.000	245.936.000	5,2
Rioja, La	8.337.000	3.847.000	12.184.000	0,3
Ceuta	246.000	2.000	248.000	0,01
Melilla	766.000	233.000	999.000	0,02
Total	3.557.612.000	1.213.533.000	4.771.145.000	100,0

Fuente: Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. Curso 2020-2021. Instituto Nacional de Estadística.

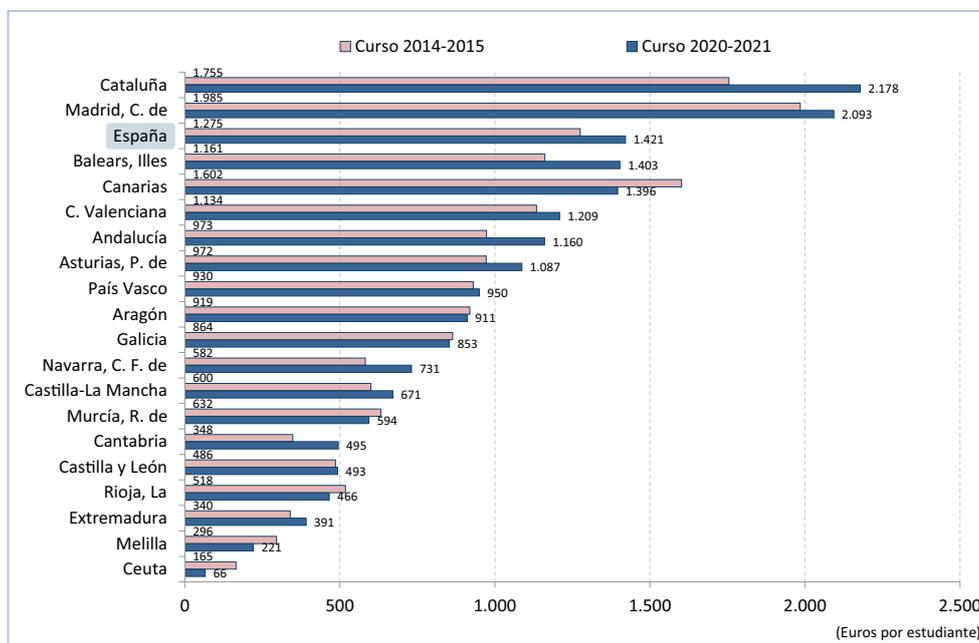
Gasto de personal

Se entiende por gasto de personal todos los pagos que realiza el centro durante el periodo de referencia derivados del personal del centro como contraprestación de los servicios que realizan –independientemente de quién abone sus retribuciones (personal concertado o no)–, así como las cargas sociales obligatorias y facultativas a cargo de la empresa.

El gasto en personal constituyó el 75,4 % del total de los gastos corrientes. La **figura C1.24** presenta la distribución del gasto de personal de acuerdo con el tipo de tarea o actividad docente desarrollada en el centro. De acuerdo con los datos recogidos en dicha figura, de ese capítulo de gasto el 86,1 % se destinó específicamente a la remuneración de personal con tareas docentes, mientras el 13,9 % restante se dedicó a abonar retribuciones del personal no docente, indemnizaciones y otros gastos de personal.

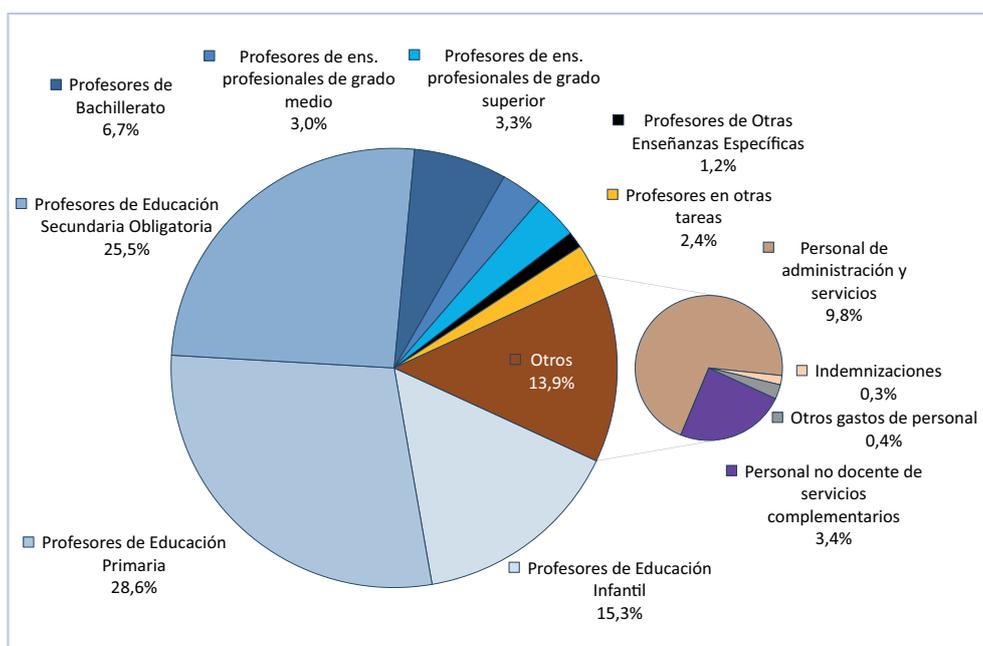


Figura C1.23
Ingresos por cuotas procedentes de las familias en centros privados de enseñanza no universitaria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Valores por estudiante. Cursos 2014-2015 y 2020-2021



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.

Figura C1.24
Gasto de personal en centros privados de enseñanza no universitaria por tipo de tarea, en España. 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.

La información desagregada por Comunidades y Ciudades Autónomas de los gastos en personal se muestra en la **tabla C1.15**. En ella se especifica el gasto destinado a remunerar tanto las tareas docentes como las no docentes, a las indemnizaciones y a otros gastos. En la citada tabla se observa que el 65,1 % del gasto total nacional se distribuyó entre cuatro Comunidades Autónomas: Cataluña (1.903,9 millones de euros; 20,8 %), Comunidad de Madrid (1.852,2 millones de euros; 20,3 %), Andalucía (1.240,0 millones de euros; 13,6 %) y la Comunitat Valenciana (945,7 millones de euros; 10,4 %).

Tabla C1.15
Gasto de personal en centros privados de enseñanza no universitaria por Comunidades y Ciudades Autónomas.
Curso 2020-2021

Unidades: miles de euros

	Tareas docentes	Tareas no docentes	Indemnizaciones y otros gastos	Total	
				Valores absolutos	Valores relativos (%)
Andalucía	1.081.641	152.630	5.734	1.240.005	13,6
Aragón	184.537	24.196	1.130	209.863	2,3
Asturias, Principado de	103.984	12.887	441	117.312	1,3
Balears, Illes	218.658	32.086	968	251.712	2,8
Canarias	198.303	36.821	1.204	236.328	2,6
Cantabria	90.770	8.355	151	99.276	1,1
Castilla y León	312.227	31.742	1.416	345.385	3,8
Castilla-La Mancha	165.172	19.607	398	185.177	2,0
Cataluña	1.632.681	252.547	18.702	1.903.930	20,8
Comunitat Valenciana	818.242	122.630	4.839	945.711	10,4
Extremadura	87.300	8.324	214	95.838	1,0
Galicia	318.596	42.524	1.800	362.920	4,0
Madrid, Comunidad de	1.548.712	282.789	20.719	1.852.220	20,3
Murcia, Región de	243.469	25.245	960	269.674	3,0
Navarra, Comunidad Foral de	127.359	19.383	748	147.490	1,6
País Vasco	658.934	124.858	7.191	790.983	8,7
Rioja, La	56.690	6.091	209	62.990	0,7
Ceuta	10.650	284	10	10.944	0,1
Melilla	8.238	718	2	8.958	0,1
Total	7.866.161	1.203.716	66.835	9.136.712	100,0

Fuente: Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. Curso 2020-2021. Instituto Nacional de Estadística.

Gasto corriente en bienes y servicios

En lo concerniente al total anual de los gastos corrientes en bienes y servicios, la **tabla C1.16** ofrece información sobre su distribución por tipo de gasto. El epígrafe de gastos generales (inmuebles, administración y servicios exteriores) supuso el de mayor volumen, con un 49,1 % del total de este capítulo, seguido del de servicios complementarios, con un 21,8 % y de los gastos en actividades escolares, con un 15,2 %. Las dotaciones a la amortización conllevaron el 12,6 % y los gastos en otros servicios prestados por los centros el 1,3 %.

Tabla C1.16

Gastos corrientes en bienes y servicios por tipo de gasto en centros privados de enseñanza no universitaria en España. Curso 2020-2021

	Valores absolutos (euros)	Valores relativos (%)
A. Gasto en actividades escolares		
Actividades docentes y extraescolares	394.303.000	13,5
Actividades complementarias	49.773.000	1,7
Total A	444.076.000	15,2
B. Gasto en servicios complementarios		
Servicio complementario de transporte	105.952.000	3,6
Servicio complementario de comedor	496.981.000	17,0
Servicio complementario de residencia	4.564.000	0,2
Otros servicios complementarios	32.791.000	1,1
Total B	640.288.000	21,8
C. Gasto en otros servicios prestados por el centro		
Total C	37.850.000	1,3
D. Gastos generales		
Gastos de los inmuebles	947.355.000	32,3
Gastos de administración	169.345.000	5,8
Otros gastos en servicios exteriores generales	322.100.000	11,0
Total D	1.438.800.000	49,1
E. Dotación amortizaciones de inmovilizado		
Total E	369.521.000	12,6
Total Gastos corrientes en bienes y servicios (A+B+C+D+E)	2.930.535.000	100,0

Fuente: Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. Curso 2020-2021. Instituto Nacional de Estadística.

La **tabla C1.17** presenta la información sobre gastos corrientes en bienes y servicios, desagregada por Comunidades y Ciudades Autónomas, y por naturaleza del gasto (actividades docentes, servicios complementarios y otros gastos generales originados, principalmente por los inmuebles y los de administración). En la referida tabla se puede observar que el 71,2 % del gasto total nacional se distribuyó entre cuatro Comunidades Autónomas: Comunidad de Madrid (770,3 millones de euros; 26,3 %), Cataluña (707,3 millones de euros; 24,1 %), Andalucía (310,7 millones de euros; 10,6 %) y Comunitat Valenciana (297,8 millones de euros; 10,2 %).

Tabla C1.17
Gastos corrientes en bienes y servicios según la naturaleza del gasto en centros privados de enseñanzas no universitarias por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021

Unidades: miles de euros

	Actividades escolares	Servicios Complementarios	Otros servicios prestados por el centro	Gastos generales	Amortizaciones de inmovilizado	Total	
						Valores absolutos	Valores relativos (%)
Andalucía	44.143	58.891	3.251	168.387	36.056	310.728	10,6
Aragón	8.888	12.863	807	29.681	9.118	61.357	2,1
Asturias, Principado de	4.048	11.400	298	14.553	3.768	34.067	1,2
Baleares, Illes	9.034	12.718	739	33.770	8.602	64.863	2,2
Canarias	13.597	20.400	1.286	36.515	15.290	87.088	3,0
Cantabria	3.222	3.725	161	10.450	2.631	20.189	0,7
Castilla y León	10.181	11.429	527	34.612	8.990	65.739	2,2
Castilla-La Mancha	7.865	7.992	234	21.580	5.867	43.538	1,5
Cataluña	114.783	147.279	8.789	357.877	78.617	707.345	24,1
Comunitat Valenciana	44.527	77.428	3.732	139.782	32.355	297.824	10,2
Extremadura	2.218	1.694	99	9.879	2.215	16.105	0,5
Galicia	12.470	21.972	948	46.996	10.889	93.275	3,2
Madrid, Comunidad de	117.154	163.187	10.965	375.966	103.022	770.294	26,3
Murcia, Región de	9.154	8.072	1.272	27.803	9.658	55.959	1,9
Navarra, Comunidad Foral de	7.125	10.145	299	19.162	8.712	45.443	1,6
País Vasco	33.391	68.891	4.298	103.251	30.470	240.301	8,2
Rioja, La	1.885	2.122	137	6.864	2.478	13.486	0,5
Ceuta	200	0	0	901	427	1.528	0,1
Melilla	192	78	9	771	358	1.408	0,05
Total	444.076	640.288	37.850	1.438.799	369.521	2.930.534	100,0

Fuente: Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. Curso 2020-2021. Instituto Nacional de Estadística.

Ingresos y gastos corrientes por nivel educativo

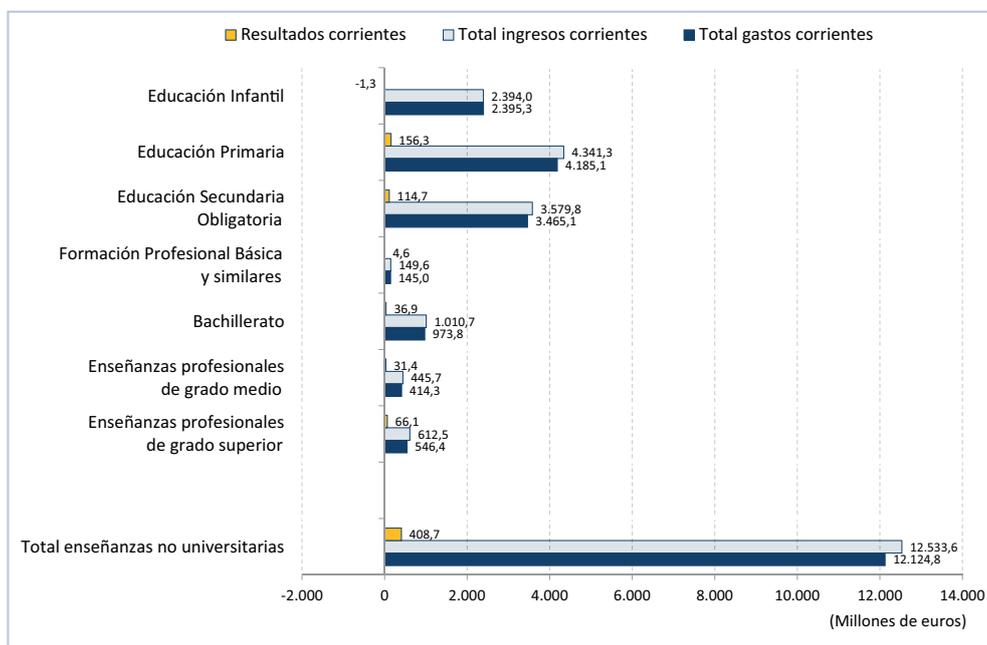
En la **figura C1.25** se muestra la distribución de los valores totales absolutos de ingresos y gastos, en miles de euros, por nivel de las enseñanzas, en el curso 2020-2021.

En el apartado de gastos corrientes, 2.395,3 millones de euros (19,8 %) se destinaron a Educación Infantil; 4.185,1 millones de euros (34,5 %) a Educación Primaria; 3.465,1 millones de euros (28,6 %) a Educación Secundaria Obligatoria; 145,0 millones de euros (1,2 %) a Formación Profesional Básica y similares, y 973,8 millones de euros a Bachillerato (8,0 %).

Las enseñanzas profesionales de grado medio conllevaron 414,3 millones de euros (el 3,4 %); las enseñanzas profesionales de grado superior 546,4 (el 4,5 %).

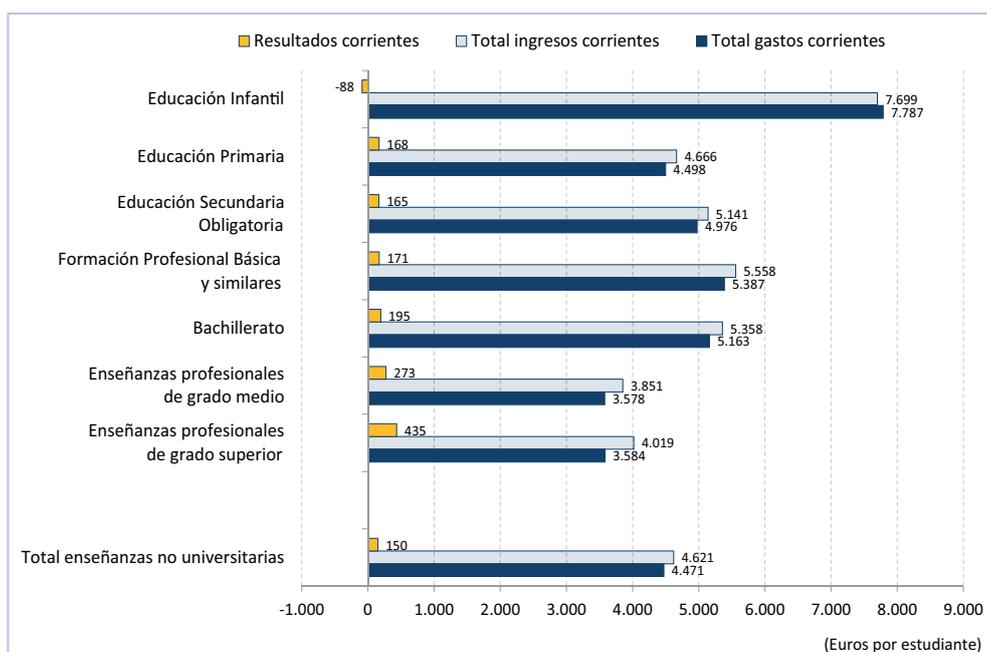
Como se ha comentado anteriormente, y con el fin de establecer comparaciones sobre la base de una información más significativa, resulta conveniente referirse a los valores absolutos por estudiante en lugar de a los valores totales absolutos; de este modo el dato toma en consideración el número de alumnas y alumnos que son atendidos en cada nivel de enseñanza. La **figura C1.26** incorpora este criterio y ofrece una representación de ingresos y gastos corrientes en los centros de titularidad privada en España según el nivel educativo, utilizando los valores absolutos por estudiante correspondientes al curso 2020-2021. Se observa que la Educación Infantil es el que presentaba las cifras más elevadas, tanto en ingresos (7.787 euros) como en gastos (7.699 euros), arrojando un balance negativo de resultados (-88 euros por estudiante).

Figura C1.25
Ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanzas no universitarias por nivel educativo en España.
Valores totales. 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.

Figura C1.26
Ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanzas no universitarias por nivel educativo en España.
Valores por estudiante. 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.

Efectos de la pandemia de la COVID-19

La metodología de la encuesta permitió que los centros respondieran a los datos económicos con referencia al año 2020 o al curso escolar 2020-2021. Esto ha permitido hacer una comparación entre el periodo en el que hubo restricciones de movilidad y el periodo posterior a este.

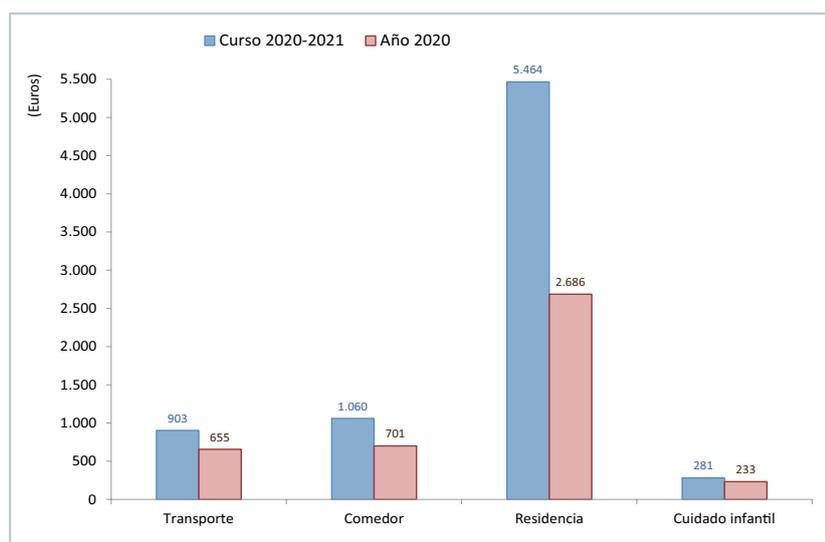
Al observar la estructura económica, tanto los ingresos como los gastos por estudiante fueron inferiores en el periodo de las restricciones (datos referidos al año 2020). Los ingresos fueron aproximadamente un 15,6 % menores y los gastos corrientes un 14,0 % menores (ver **tabla C1.18**).

Tabla C1.18
Ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanzas no universitarias en España. Efectos de la pandemia de la COVID-19

	Curso 2020-2021	Año 2020
Ingresos corrientes	4.921	4.155
Gastos corrientes	4.730	4.068
Resultados corrientes	192	87

Fuente: Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. Curso 2020-2021. Instituto Nacional de Estadística.

Figura C1.27
Ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanzas no universitarias por nivel educativo en España. Valores por estudiante. 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.

La pandemia afectó especialmente a los «servicios complementarios». La diferencia de ingresos por usuario más elevada se produjo en el servicio de Residencia, con 2.686 euros en el periodo de restricciones de movilidad, frente a 5.464 euros del periodo en el que ya no las había, lo que supone un 50,8 % menos. En el servicio de Comedor se obtuvieron unos ingresos por estudiante de 701 euros, frente a 1.060 euros (un 33,8 % menos). En Transporte fueron 655 euros, frente a 903 euros (un 27,0 % menos) y en Cuidado infantil 233 euros frente a 281 (un 17,7 % menos). Aunque en el periodo se redujeron tanto los gastos como los ingresos, la pandemia generó mayores distorsiones en estos últimos (ver **figura C1.27**).

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*)³⁴⁵, la cual, además de ofrecer un mayor desglose de algunas de las parcelas de gasto, mejora la interrelación con otras estadísticas como el Índice de Precios de Consumo (IPC). La EPF se adapta permanentemente a los cambios de comportamiento de los hogares en su relación con el consumo, de ahí que 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.

345. 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.

En 2022 el gasto medio³⁴⁶ anual de una familia española ascendía a 31.567,7 euros, 2.324,1 más que el año anterior, lo que conllevó una tasa de variación anual de 7,9 %. En la **tabla C1.19** 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 467,6 euros, un 6,6 % más respecto al año anterior, y supuso el 1,5 %, mismo porcentaje que en el año 2021.

Tabla C1.19
Gasto medio de consumo anual por hogar y su distribución por grupos de gasto en España. Año 2022

	Gasto medio por hogar (euros)	Distribución del gasto (%)	Tasa de variación anual (%)
Grupo 1. Alimentos y bebidas no alcohólicas	5.050,2	16,0	5,1
Grupo 2. Bebidas alcohólicas y tabaco	480,8	1,5	-3,0
Grupo 3. Artículos de vestir y calzado	1.231,6	3,9	6,5
Grupo 4. Vivienda, agua, electricidad, gas y otros combustibles	10.242,6	32,5	3,5
Grupo 5. Mobiliario, artículos del hogar y artículos para el mantenimiento corriente del hogar	1.296,1	4,1	0,8
Grupo 6. Sanidad	1.228,3	3,9	2,0
Grupo 7. Transportes	3.794,4	12,0	17,5
Grupo 8. Comunicaciones	924,6	2,9	-1,3
Grupo 9. Ocio y cultura	1.534,4	4,9	18,6
Grupo 10. Enseñanza	467,6	1,5	6,6
Grupo 11. Hoteles y restaurantes	2.953,3	9,4	29,1
Grupo 12. Otros bienes y servicios	2.363,9	7,5	6,7
Total Nacional	31.567,7	100,0	7,9

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta de presupuestos familiares. Base 2006». Instituto Nacional de Estadística.

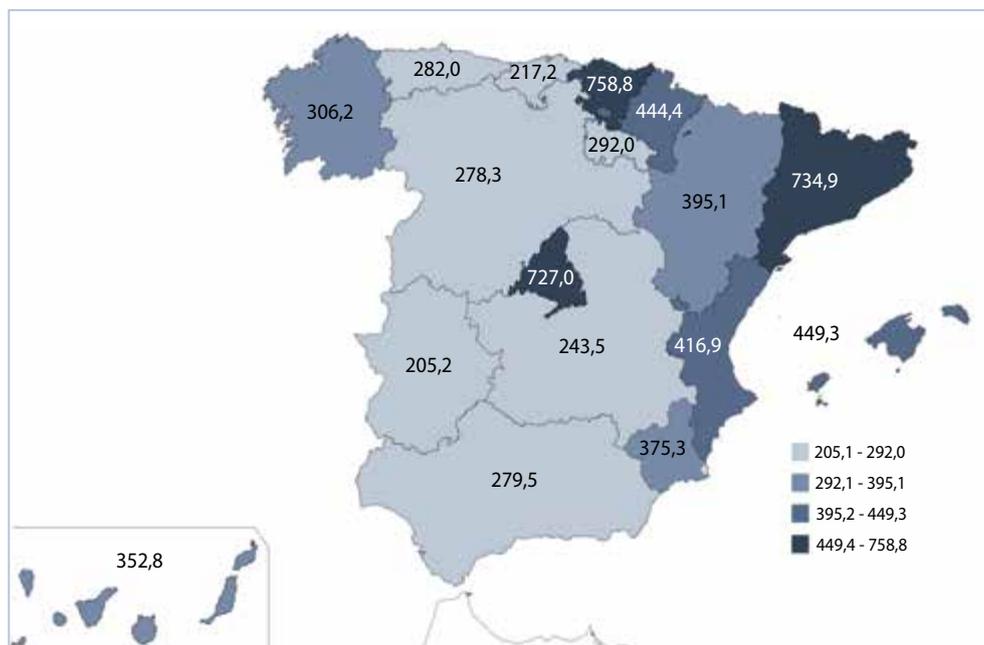
La **figura C1.28** muestra un análisis comparado por Comunidades Autónomas del gasto realizado en el grupo «10. Enseñanza» –que incluye tanto la universitaria como la no universitaria– y de su variación porcentual con respecto al año anterior. El País Vasco presentó en el año 2022 la mayor cifra de gasto medio por hogar (758,8 euros), seguida de Cataluña (734,9 euros) y la Comunidad de Madrid (726,9 euros). Durante el año 2022 el gasto medio por hogar en enseñanza en España aumentó en 6,6 puntos porcentuales, destacando los incrementos de los hogares de La Rioja (44,0 %), Illes Balears (44,0 %) y Castilla-La Mancha (37,6 %). Por el contrario, los hogares de las Comunidades Autónomas que redujeron su gasto en enseñanza fueron la Comunidad foral de Navarra (-27,0 %), Aragón (-13,3 %), la Comunitat Valenciana (-6,5 %) y la Comunidad de Madrid (-1,0 %).

La **figura C1.29** 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 2018 a 2022, aunque en la tabla de datos asociada están incluidos los datos revisados y adaptados a la nueva clasificación ECOICOP desde 2006, año en el que se inició la Encuesta de Presupuestos Familiares. Se puede observar que, para ese periodo, el gasto medio en enseñanza por hogar sufre fluctuaciones en el conjunto del territorio nacional y en todas las Comunidades Autónomas, quedando patente de nuevo la diferencia entre estas que, en algún caso, en comparación, llega a triplicar la cifra de gasto familiar en enseñanza.

346. 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).

A
B
C
D
E
F

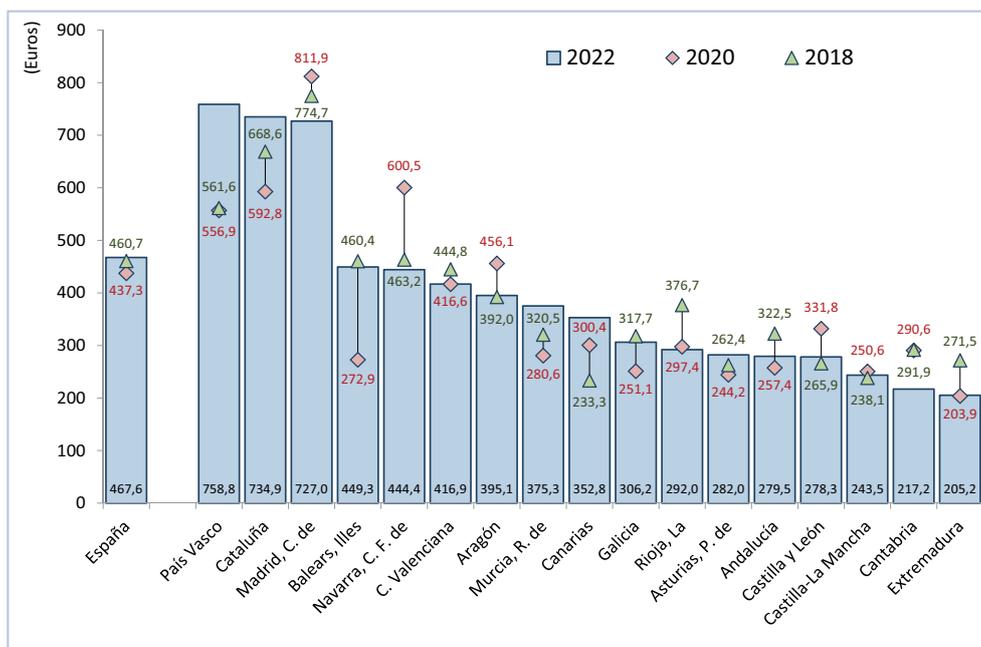
Figura C1.28¹
Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» por Comunidades Autónomas. Año 2022



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

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta de presupuestos familiares. Base 2006». Instituto Nacional de Estadística.

Figura C1.29¹
Evolución del gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2018, 2020 y 2022



1. Por falta de representatividad no siempre pueden facilitarse las estimaciones de Ceuta y Melilla.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta de presupuestos familiares. Base 2006». Instituto Nacional de Estadística.

En la **tabla C1.20** que muestra, para el conjunto del territorio nacional, el gasto medio por hogar realizado en educación en el año 2022, 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 1.173,0 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 631,0 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 1,7 % en el segundo, valores que contrastan con el 0,3 % 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 C1.21** se observa que, en 2022, 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, salvo en el tramo de edad de 30 a 44 años, 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 C1.20
Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» según el nivel de formación del sustentador o sustentadora principal en España. Año 2022

	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)	22.075,5	57,8	0,3
Primera etapa de educación secundaria (CINE 2)	27.942,5	213,7	0,8
Segunda etapa de educación secundaria (CINE 3)	30.970,6	388,5	1,3
Formación Profesional de grado superior (CINE 5.1)	32.869,3	471,0	1,4
Estudios universitarios de primer ciclo (CINE 5.2)	36.639,0	631,0	1,7
Estudios universitarios de 2.º y 3.º ciclo (CINE 6-7-8)	41.862,3	1.173,0	2,8
Total	31.567,7	467,6	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 C1.21
Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» según la edad y el sexo del sustentador o sustentadora principal en España. Año 2022

	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	*	*	*	*	415,9	1,6
De 30 a 44 años	454,5	1,5	549,2	1,8	487,4	1,6
De 45 a 64 años	750,0	2,1	713,9	2,2	737,7	2,1
65 y más años	72,6	0,2	41,0	0,2	59,9	0,2
Total	478,1	1,5	449,0	1,6	467,6	1,5

*. Dato protegido por secreto estadístico.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la «Encuesta de presupuestos familiares. Base 2006» del Instituto Nacional de Estadística.

C2 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 Educación³⁴⁷, 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 asignatura que van a enseñar y, además, tener el título de máster específico de formación pedagógica y didáctica para participar en el proceso de acceso a la función docente (modelo consecutivo). La organización de estos estudios es competencia de las Administraciones educativas y lo gestionan a través de los oportunos convenios suscritos con sus universidades.

El Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre³⁴⁸, define las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las Enseñanzas de Régimen Especial, y establece las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. Este Real Decreto fue modificado por el Real Decreto 665/2015 (BOE de 18 de julio de 2015). Por su parte, el Real Decreto 860/2010, de 2 de julio³⁴⁹, 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.

La Orden ECD/1058/2013, de 7 de junio³⁵⁰, modificó la Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre³⁵¹, por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que, estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia, no pueden realizar los estudios de máster. Básicamente, trasladó al 1 de septiembre de 2015 la exigencia de la certificación oficial de haber realizado dicha formación, así como la necesidad de acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

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.

347. < BOE-A-2006-7899, artículo 100 >

348. < BOE-A-2008-19174 >

349. < BOE-A-2010-11426 >

350. < BOE A 2013 6281 >

351. < BOE A 2011 15628 >

El Real Decreto 270/2022, de 12 de abril³⁵², 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. 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, 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.

El Real Decreto 187/2023, de 21 de marzo³⁵³, modificó el Real Decreto 860/2010, de 2 de julio, que regulaba 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.

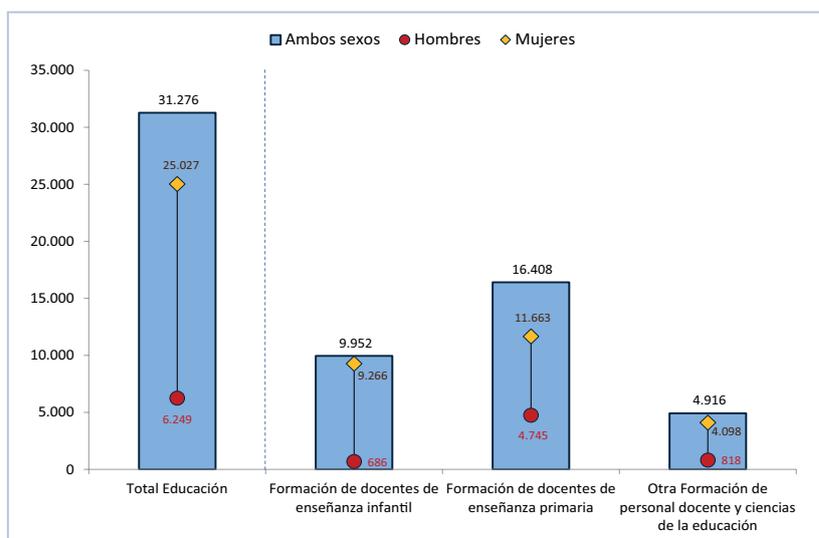
Por otra parte, el Real Decreto 800/2022, de 4 de octubre³⁵⁴, reguló la integración del profesorado del Cuerpo, a extinguir, de Profesores Técnicos de Formación Profesional en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, y se modificaron diversos reales decretos relativos al profesorado de enseñanzas no universitarias.

Por último, se debe poner de manifiesto la publicación del Real Decreto 588/2022, de 19 de julio³⁵⁵, 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 del profesorado titular de especialidades antiguas del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Arte Dramático.

La **figura C2.1** presenta el número de docentes que se formaron en Educación Infantil, Educación Primaria, ciencias de la educación y en otras especialidades en el curso 2021-2022. Egresaron 31.276 estudiantes, siendo en todos los casos muy superior el número de mujeres al de hombres. La diferencia total fue de 18.788 y el porcentaje de mujeres tituladas el 80,0 %.

El número de personas que finalizaron los estudios en formación de docentes para la enseñanza de Educación Infantil fue de 9.952, de los que el 93,1 % eran mujeres. La mayor parte de los futuros profesionales optaron por prepararse para la docencia en las enseñanzas de Educación Primaria (16.408) y su proporción en comparación con los de Educación Infantil está en una buena relación con el número de cursos en los que pueden ejercer la docencia. El porcentaje de mujeres que finalizaron estos estudios fue del 71,1 % frente al 28,9 % de hombres. En ciencias de la educación y en otra formación de personal titularon 4.916 personas de las cuales el 83,4 % fueron mujeres.

Figura C2.1
Número de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa en España. Curso 2021-2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integral de Información Universitaria.

352. < BOE-A-2022-6048 >

353. < BOE-A-2023-7411 >

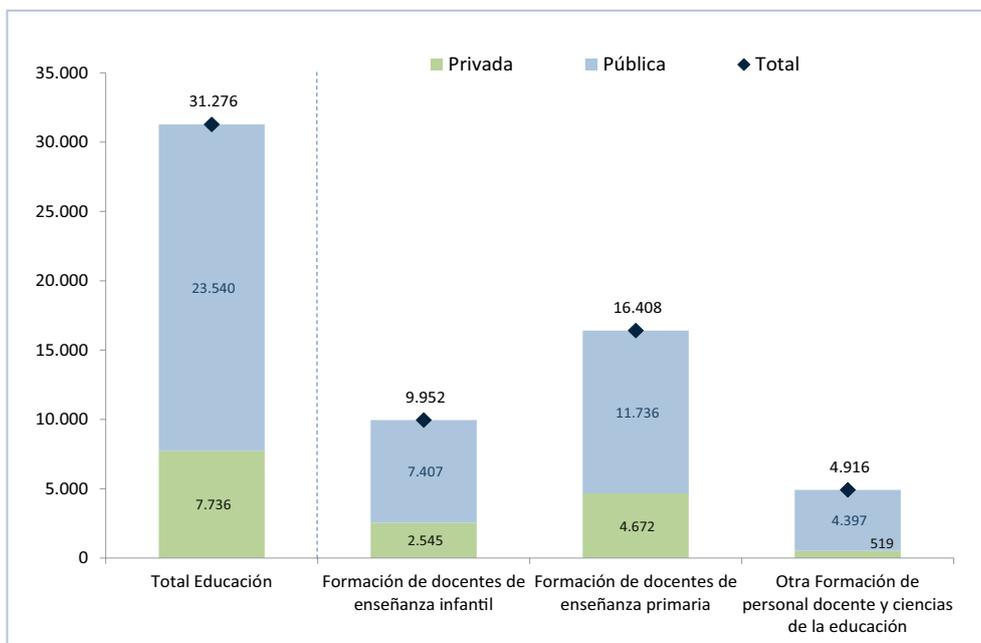
354. < BOE-A-2022-16194 >

355. < BOE-A-2022-12014 >

La **figura C2.2** completa esta información indicando el número de universitarios que recibieron su formación en centros públicos y privados. La mayor parte de los futuros docentes se formaron en universidades públicas y la diferencia se mantiene en proporciones similares en todas las especialidades. En total 23.540 estudiantes (75,3 %) se formaron en centros públicos y 7.736 (24,7 %) en centros privados.

Figura C2.2

Distribución de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa y titularidad de centro en España. Curso 2021-2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integral de Información Universitaria.

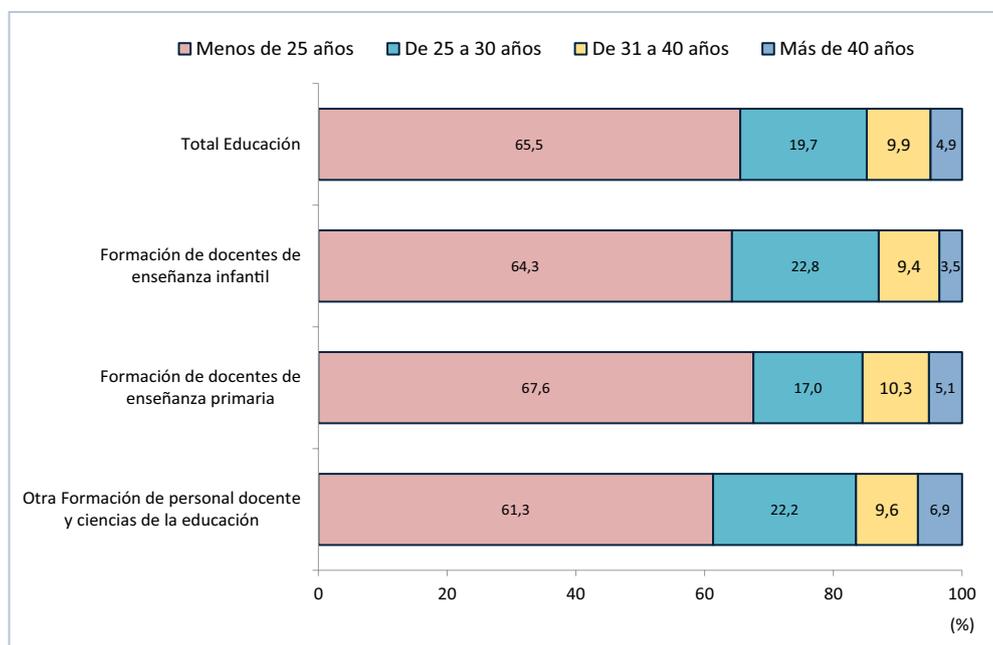
En cuanto a la edad de las personas en formación, dato que se puede analizar a partir de la información que se muestra en la **figura C2.3**, cabría destacar que en todas las especialidades la mayoría de los estudiantes eran menores de 25 años (proporción mayor del 65 %), seguidos de los siguientes tramos de edad considerados: de 25 a 30, de 31 a 40 y de más de 40 años (cuyo total alcanzó el 4,9 %).

La evolución del número de personas que se formaron en estos estudios desde el curso 2017-2018 hasta el curso 2021-2022 se expone en la **figura C2.4**. En todas las enseñanzas los datos se han mantenido con algunas oscilaciones. El número total de estudiantes que finalizó enseñanzas universitarias de educación disminuyó un 5,9 % al pasar de 33.237 egresados en el curso 2017-2018 a 31.276 en el curso 2021-2022.

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 C2.5**. En el curso 2012-2013, hubo 10.123 egresados y en el curso 2021-2022 esta cifra se eleva a 26.661. 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 59,3 % en el curso 2012-2013 hasta el 56,0 % en el 2021-2022.

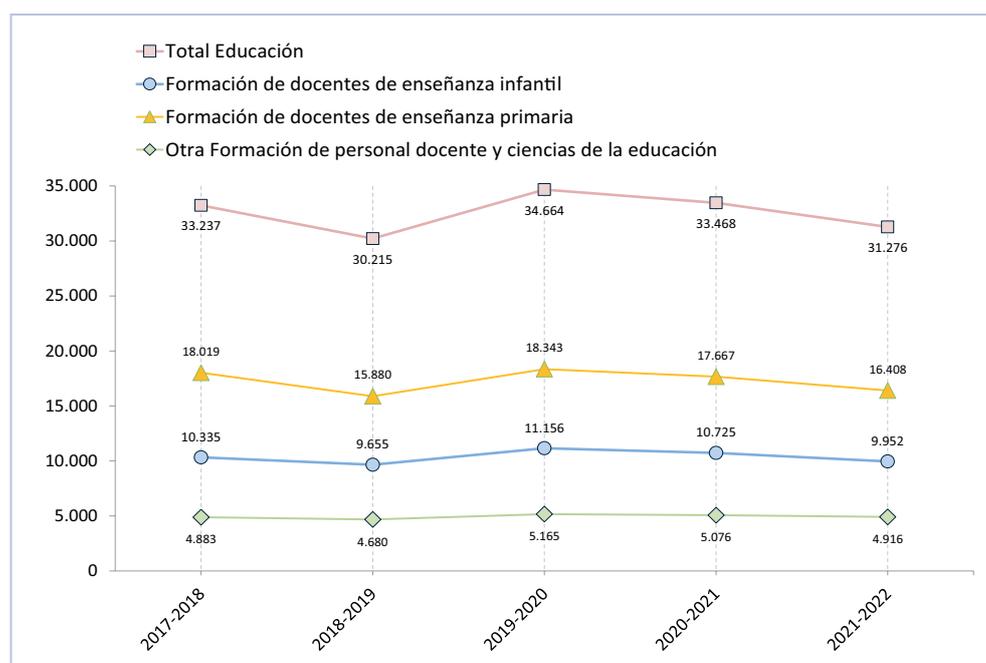
El número de personas que realizaron este máster en centros públicos fue superior al de los centros privados en todos los cursos estudiados, salvo en el último curso analizado, donde se produce un cambio de tendencia. En la **figura C2.6** se observa que en el curso 2021-2022, 13.169 alumnos y alumnas acabaron este máster en centros públicos frente a los 13.492 de los centros privados. El número de estudiantes egresados en las universidades públicas cayó un -0,7 % 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 %. Esta situación no se da en las universidades privadas: en este caso, el incremento en el último curso fue de un 21,5 %, siendo la cifra de los estudiantes egresados que realizaron estos estudios de forma no presencial muy similar a la presencial.

Figura C2.3
Distribución de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa y tramos de edad en España. Curso 2021-2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integral de Información Universitaria.

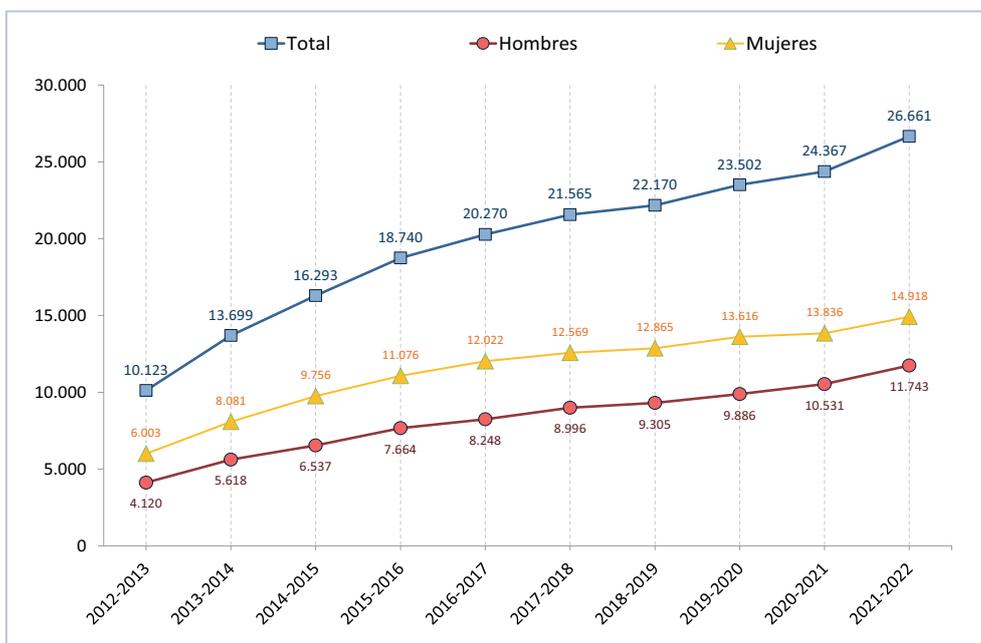
Figura C2.4
Evolución del número de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa en España. Cursos 2017-2018 a 2021-2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integral de Información Universitaria.

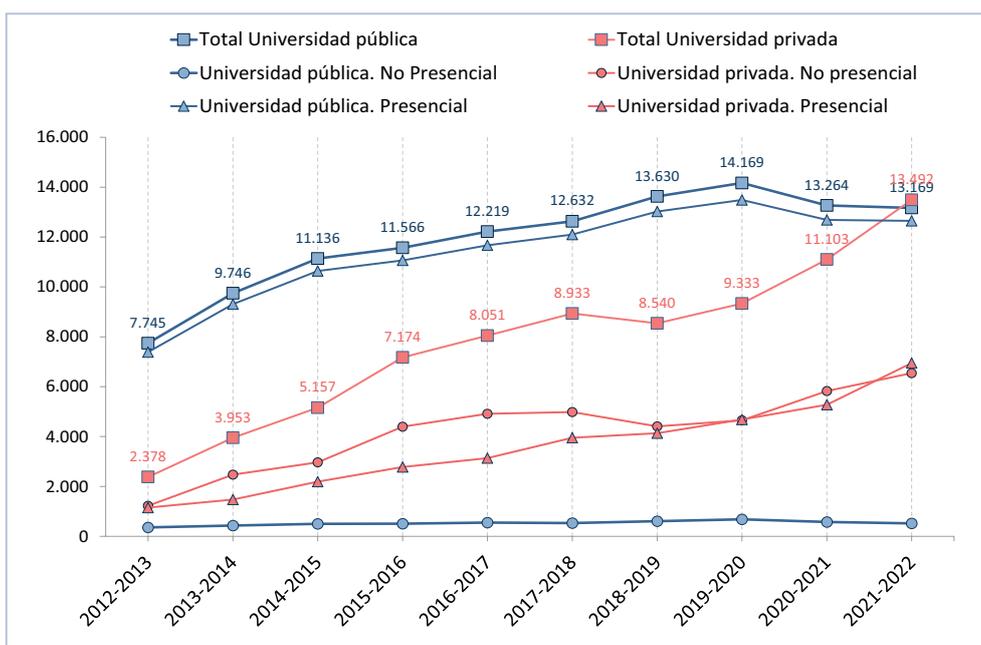
A
B
C
D
E
F

Figura C2.5
Evolución del número de estudiantes egresados del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por sexo en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integral de Información Universitaria.

Figura C2.6
Evolución del número de estudiantes egresados del 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 2012-2013 a 2021-2022



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. Los requisitos mínimos exigidos en la primera etapa de educación secundaria para el ejercicio de la función docente en centros públicos de los países de la Unión Europea varían entre el título de Grado (CINE 6) y el título de Máster (CINE 7).

También existen diferencias en cuanto al modelo de formación inicial establecido. En algunos países se sigue un modelo concurrente, en el que la formación recibida integra la capacitación profesional docente, mientras que en otros como España tienen establecido un modelo consecutivo, en el que los futuros docentes primero realizan unos estudios de Grado generales y posteriormente estudios de Postgrado necesarios para el ejercicio de la docencia. Los estudios de Postgrado incluyen formación pedagógica y didáctica y prácticas en los centros escolares. También para esta etapa educativa hay países que tienen regulado simultáneamente o de forma paralela los dos tipos de formación inicial, distinguiéndose uno de otro por el nivel educativo o por las características de las enseñanzas que impartirá el futuro docente.

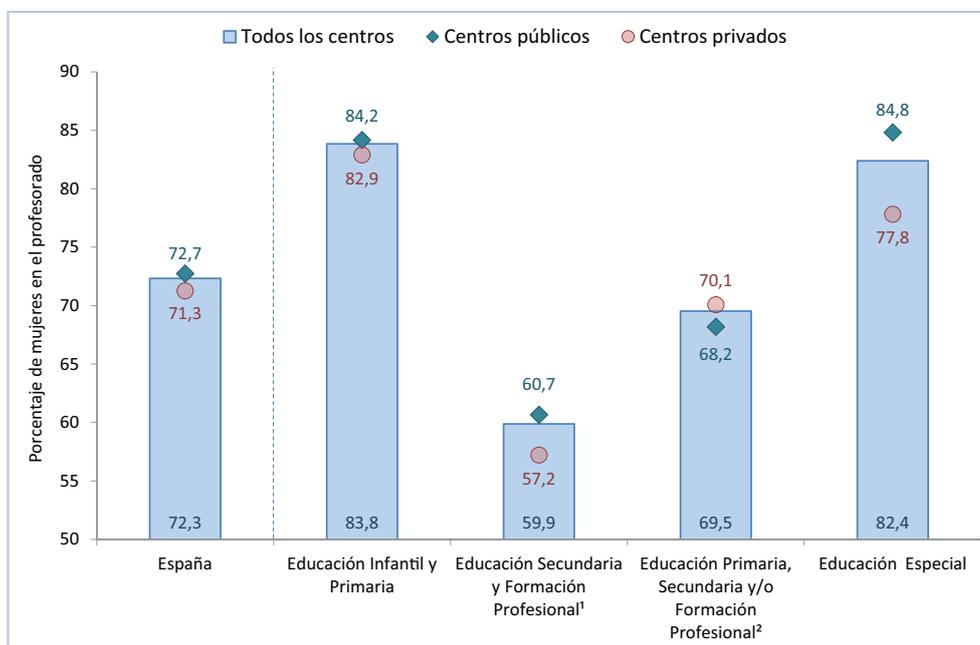
La variable sexo en el profesorado

En las Enseñanzas de Régimen General

En el curso 2021-2022, 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 C2.7**, sobre todo en los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria (83,8 %) y Educación Especial (82,4 %), datos que se corresponden con los analizados anteriormente en el apartado sobre la formación inicial del profesorado.

Figura C2.7

Enseñanzas de Régimen General. En España, porcentaje de mujeres en el profesorado según el tipo de enseñanza que imparten y según la titularidad del centro. Curso 2021-2022



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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En Educación Secundaria y Formación Profesional la proporción de mujeres fue del 59,9 %. Por otra parte, como se puede apreciar en la misma figura, la titularidad del centro no incide apreciablemente en la proporción de mujeres en el profesorado.

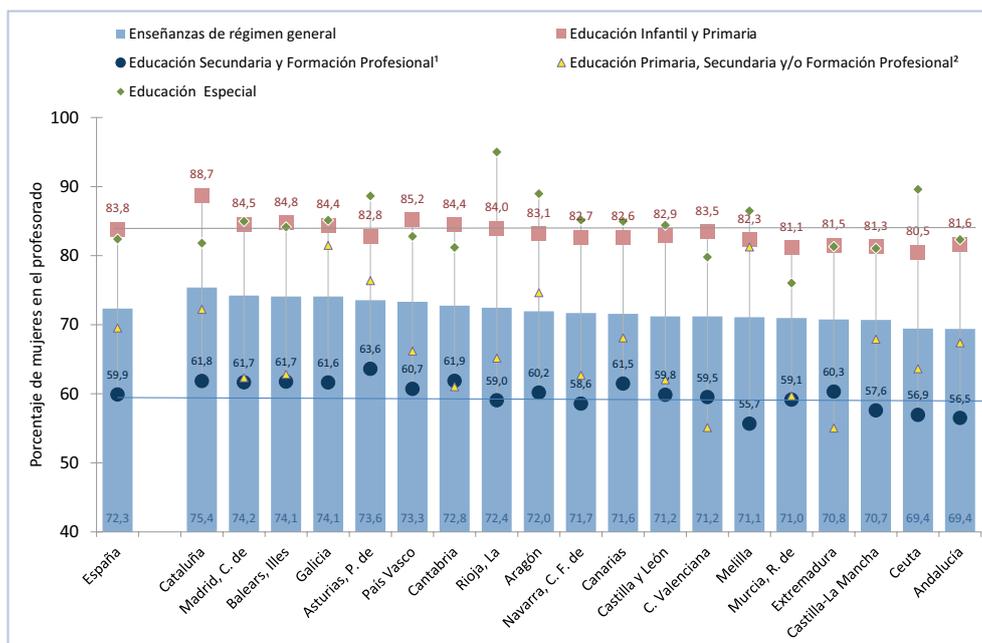
En el conjunto de las etapas educativas, como se observa en la **figura C2.8**, se presentan también ciertas disimilitudes entre Comunidades y Ciudades Autónomas. Considerando el profesorado del conjunto de las Enseñanzas de Régimen General, Ceuta y Andalucía tenían una presencia relativa femenina de 69,9 %, mientras que la de Cataluña era de un 75,4 %. En el caso de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, Ceuta, con un 80,5 % y Cataluña, con un 88,7 %, presentaban la menor y la mayor presencia femenina.

Para las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, la Ciudad Autónoma de Melilla, con un 55,7 % y Asturias con un 63,6 %, eran las regiones que presentaban la mayor diferencia.

Entre los centros que imparten todas las enseñanzas integradas, Extremadura con un 55,0 %, tenía una menor presencia femenina frente a Galicia (81,5 %). Finalmente, dentro de la Educación Especial, las mayores diferencias se daban entre La Rioja (95,0 %) y la Región de Murcia (76,0 %).

Figura C2.8

Presencia relativa de mujeres en el profesorado de Enseñanzas de Régimen General según la enseñanza que imparten, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



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

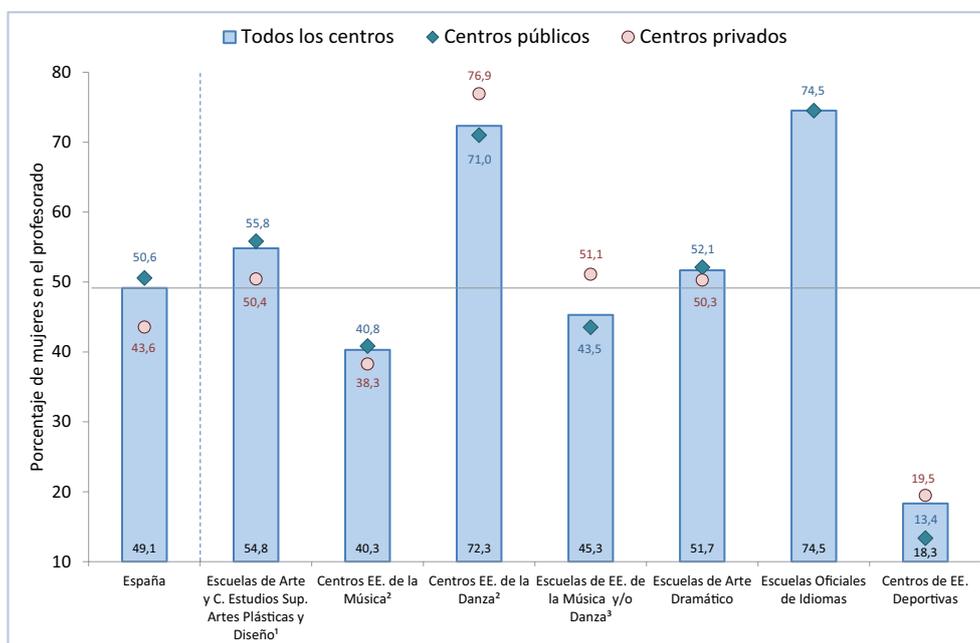
2. Se refiere al profesorado que compatibiliza las enseñanzas en Educación Infantil / Educación Primaria y en Educación Secundaria / Formación Profesional.

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

En las Enseñanzas de Régimen Especial

Respecto a las Enseñanzas de Régimen Especial, en la **figura C2.9** se aprecia que el porcentaje de mujeres (49,1 %) es muy diferente al reflejado en las de Régimen General. Es evidente la mayor presencia de mujeres en las Enseñanzas de Idiomas en las Escuelas Oficiales (74,5 %) y en los centros de Enseñanzas de Danza (72,3 %) y, por el contrario, su presencia es mínima en las Enseñanzas Deportivas (18,3 %), sin que se presenten grandes diferencias entre los centros de titularidad pública o privada.

Figura C2.9
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 2021-2022



1. Se incluye el profesorado de Escuelas de Arte que imparte exclusivamente Bachillerato de Artes.
2. No se incluye el profesorado de los IES que imparten Música o Danza.
3. Escuelas que imparten enseñanzas no conducentes a títulos con validez académica o profesional, reguladas por las Administraciones Educativas.

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

La **figura C2.10** 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 están muy próximas a la media nacional (el 46,1 %), siendo Asturias (55,5 %), Cantabria (54,3 %), Castilla y León (52,4 %), Canarias (51,9 %), País Vasco (51,4 %), La Rioja (50,6 %) y Ceuta (50,0 %) las únicas que están por encima del valor del 50 %. Por debajo de la media, las que más se alejan son Melilla (39,7 %) y Extremadura (41,3 %).

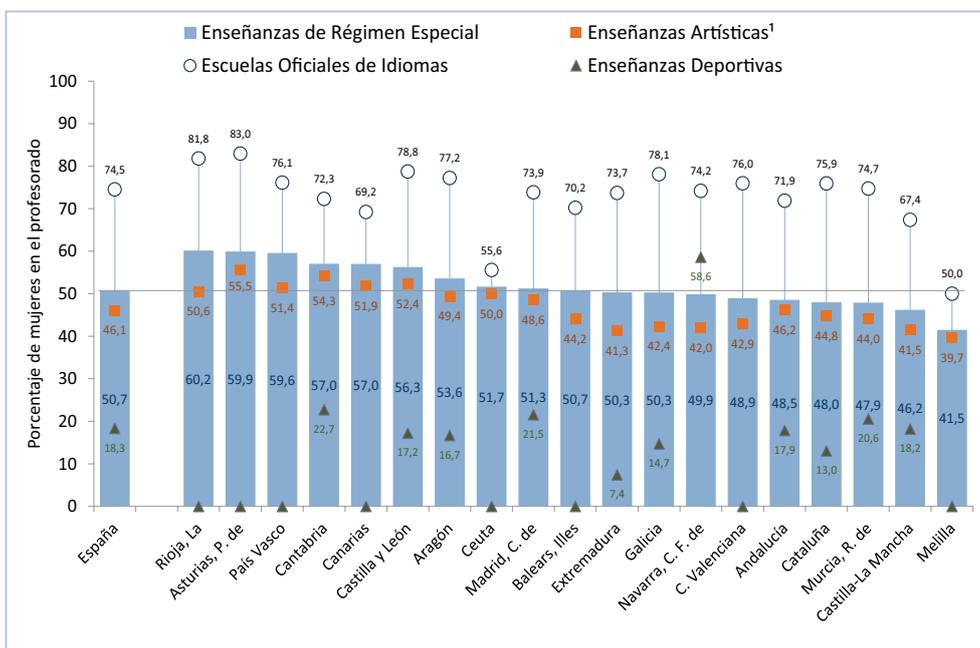
Las Escuelas Oficiales de Idiomas, que tienen un 74,5 % de mujeres entre su profesorado, presentan una proporción muy similar en los distintos territorios, destacando por su alto porcentaje el Principado de Asturias (83,0 %) y La Rioja (81,8 %) –únicas Comunidades Autónomas que se sitúan por encima del 80 %–. Con porcentajes por debajo del 70 % se encuentran la Ciudad Autónoma de Melilla (50,0 %), la Ciudad Autónoma de Ceuta (55,6 %), Castilla-La Mancha (67,46 %) y Canarias (69,2 %).

La presencia femenina en las Enseñanzas Deportivas es del 18,3 % a nivel nacional, existiendo Comunidades y Ciudades Autónomas en las que, habiendo este tipo de enseñanzas, la presencia de las mujeres docentes está por debajo del 8 %, como ocurre en Canarias (0,0 %) y en Extremadura (7,4 %). En el Principado de Asturias, Illes Balears, la Comunitat Valenciana, La Rioja, País Vasco, las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla no hay oferta de estos estudios.

Aunque en España el grado de feminización de la profesión docente es alto, no alcanza los índices que se aprecian en el contexto europeo. La **figura C2.11** muestra la presencia relativa femenina en el profesorado para una serie de países de la Unión Europea en 2021, ordenados según el porcentaje de profesoras que imparten el nivel de secundaria inferior. En ella se puede apreciar que en Educación Infantil (CINE 0) la presencia relativa de mujeres en todos los países de la Unión está por encima del 93,0 % que tiene España, a excepción de Países Bajos (88,1 %) y Francia (91,1 %).

A
B
C
D
E
F

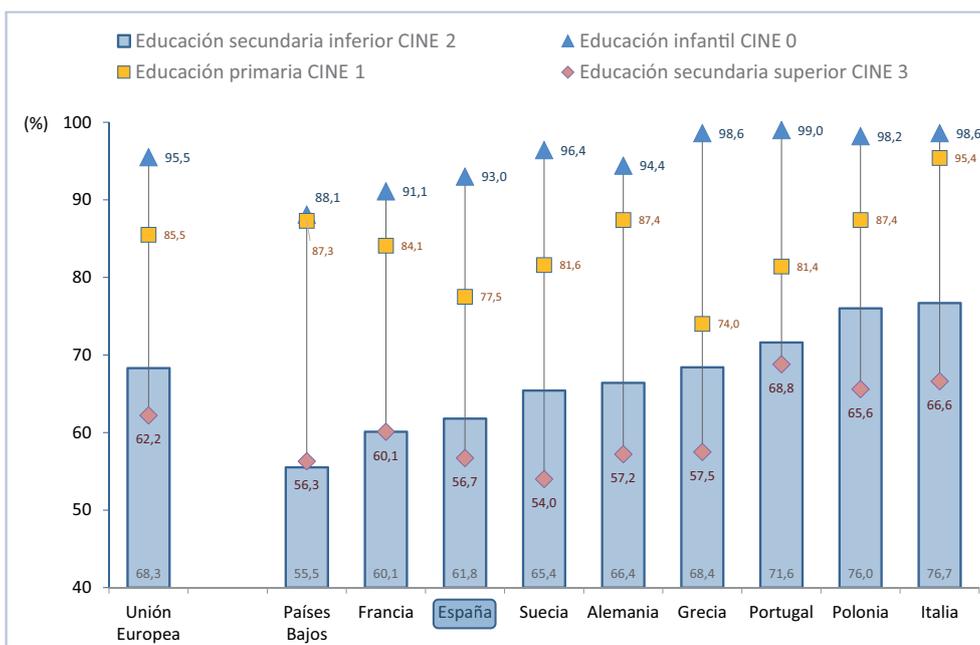
Figura C2.10
Presencia relativa de mujeres en el profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial según la enseñanza que imparten, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



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.

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

Figura C2.11
Presencia relativa de mujeres en el profesorado en los países de la Unión Europea, según el nivel de enseñanza que imparten. Año 2021



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

En España, el 77,5 % del profesorado que impartió Educación Primaria (CINE 1) en 2021 fueron mujeres, cifra que sitúa a nuestro país 8,0 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) (61,8 %), como en la superior (CINE 3) (56,7 %).

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 2021-2022, el 8,0 % del profesorado tenía menos de 30 años, el 24,4 % del profesorado tenía edades comprendidas entre 30 y 40 años, el 34,5 % pertenecía al grupo de edad de 40 a 50 años y, finalmente, el 32,9 % tenía más de 50 años como se observa (ver **figura C2.12**). Este último dato advierte de que en la próxima década se tendrá que producir una renovación sustantiva en el cuerpo docente.

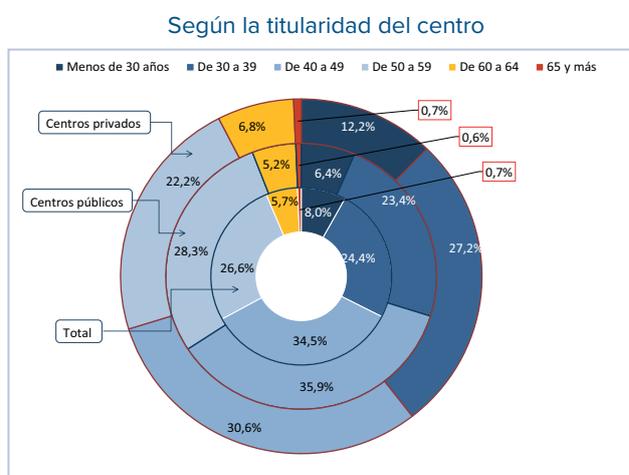
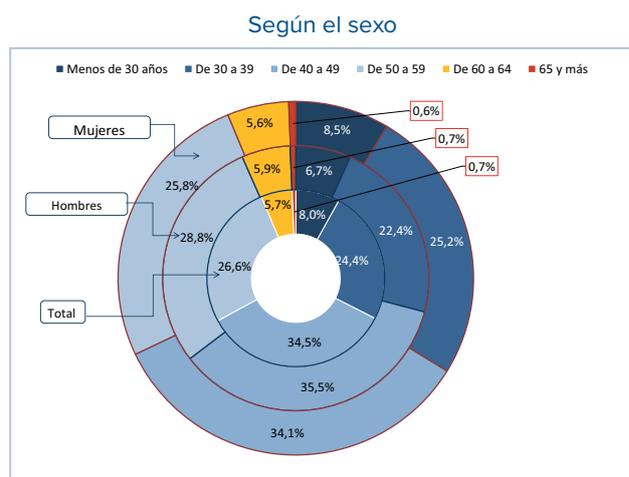
Esta **figura C2.12** muestra también la distribución, por tramos de edad, del profesorado de Enseñanzas de Régimen General que presta sus servicios en el contexto nacional, desagregados por sexo y por titularidad del centro. En ella se observa que la situación con respecto a la edad es similar, tanto 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 4,7 puntos porcentuales a la de las profesoras (29,1 % de los profesores son menores de 40 años, frente al 33,8 % de ellas). En el extremo opuesto, el 35,3 % 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 32,0 %. 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 29,8 % del profesorado de centros públicos tienen menos de 40 años, frente al 39,4 % 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 29,7 %.

En la **figura C2.13**, se observa que, en el caso del profesorado de enseñanza secundaria, su máxima proporción (35,9 %) 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 (6,0 %) y más de 60 (5,7 %)–.

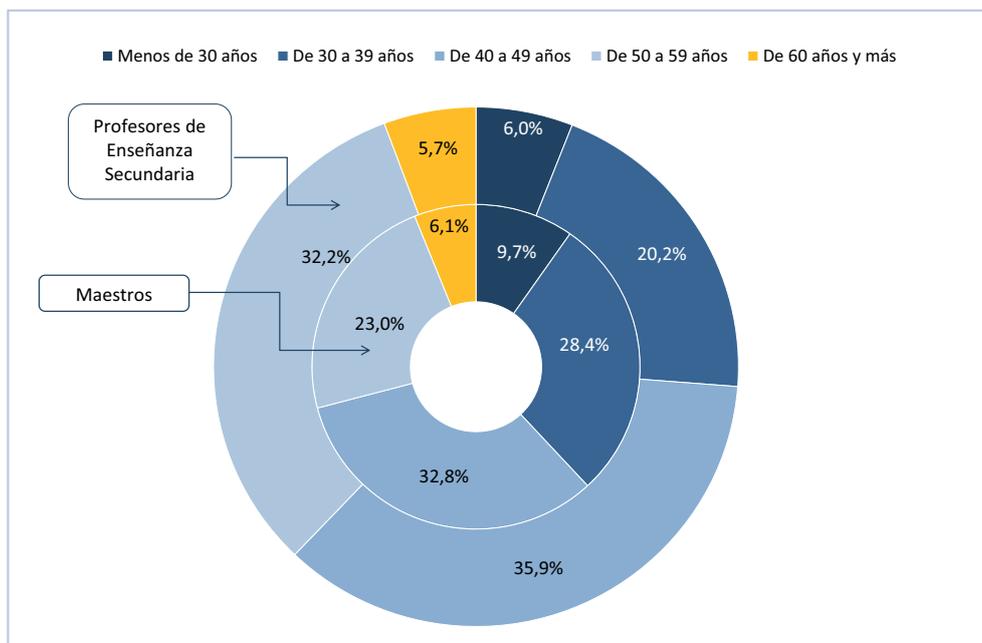
Figura C2.12
Distribución porcentual del profesorado de Enseñanzas de Régimen General en España según la edad, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2021-2022



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

Si se 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 (9,7 %) y de 30 a 39 años (28,4 %).

Figura C2.13
Distribución porcentual del profesorado de Enseñanzas de Régimen General en España según la edad y según el cuerpo docente. Curso 2021-2022

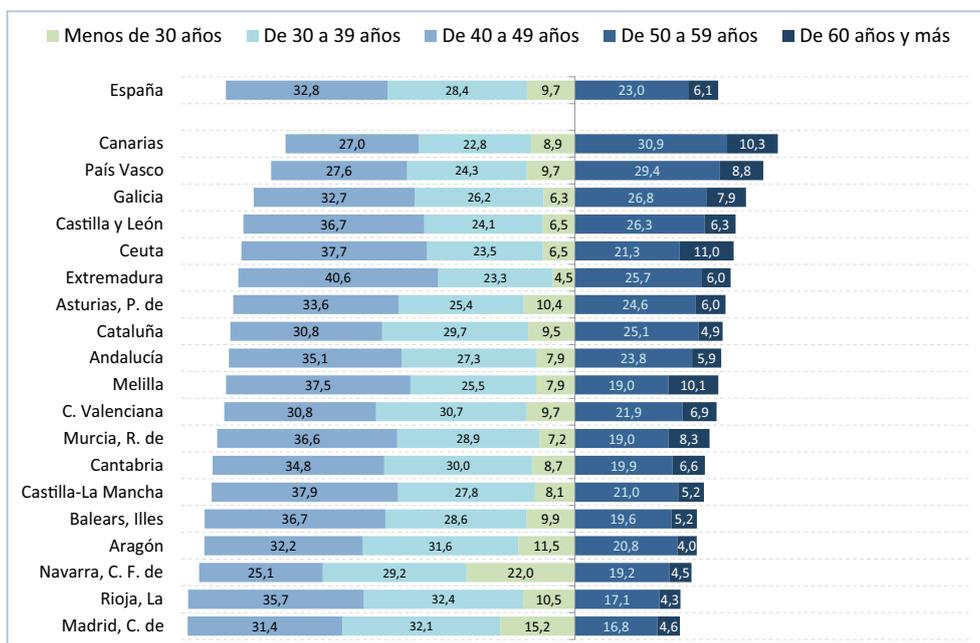


Fuente: Elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. Edición 2022* de la Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Al realizar el análisis del promedio de las edades de los maestros y maestras de las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas se encuentran diferencias notables (ver **figura C2.14**). En el conjunto del Estado, el grupo más joven, con menos de 30 años, supone el 9,7 % del total. Con un porcentaje superior a la media nacional se sitúan la Comunidad Foral de Navarra (22,0 %), la Comunidad de Madrid (15,2 %), Aragón (11,5 %), La Rioja (10,5 %) y Asturias (10,4 %). Con porcentajes muy inferiores a la media española se sitúan Extremadura (4,5 %), Galicia (6,3 %), la Ciudad Autónoma de Ceuta (6,5 %) y Castilla y León (6,5 %). En el otro extremo, los docentes con 60 años o más suponen el 6,1 % en el contexto nacional, con importantes diferencias también según los territorios. Con un porcentaje muy superior a la media nacional, en el tramo con más edad se sitúa Ceuta (11,0 %), Canarias (10,3 %) y Melilla (10,1 %). Por debajo de esa media, se sitúan Aragón (4,0 %), La Rioja (4,3 %) y la Comunidad Foral de Navarra (4,5 %), con los valores más destacados.

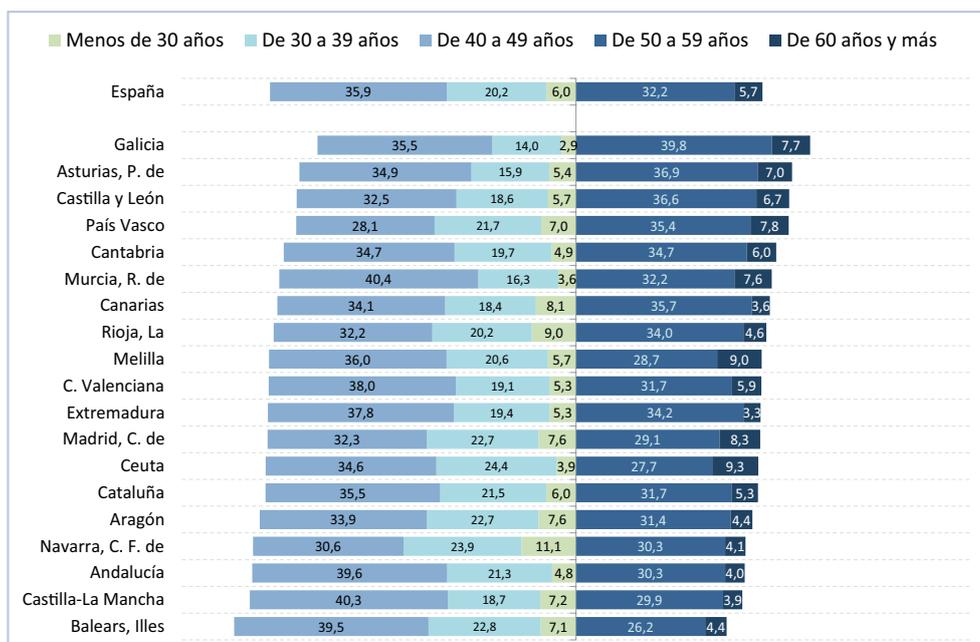
En lo que respecta a la distribución porcentual por edades del profesorado de enseñanza secundaria, cabe señalar que el grupo con menos de 30 años supone el 6,0 % del total. Con un porcentaje superior a la media nacional de docentes de secundaria jóvenes se sitúan la Comunidad Foral de Navarra (11,1 %), La Rioja (9,0 %) y Canarias (8,1 %). Con porcentajes inferiores a la media se sitúan Galicia (2,9 %), la Región de Murcia (3,6 %) y Ceuta (3,9 %). En el otro extremo de edad, el profesorado de enseñanza secundaria con 60 años o más supone el 5,7 % en todo el ámbito nacional, con importantes diferencias también según los territorios. Con un porcentaje muy superior a la media del país en el tramo del profesorado con más edad, se sitúan la Ciudad Autónoma de Ceuta (9,3 %), la Ciudad Autónoma de Melilla (9,0 %) y la Comunidad de Madrid (8,3 %), en el extremo opuesto están Extremadura (3,3 %), Canarias (3,6 %) y Castilla-La Mancha (3,9 %) (ver **figura C2.15**).

Figura C2.14
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 2022* de la Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

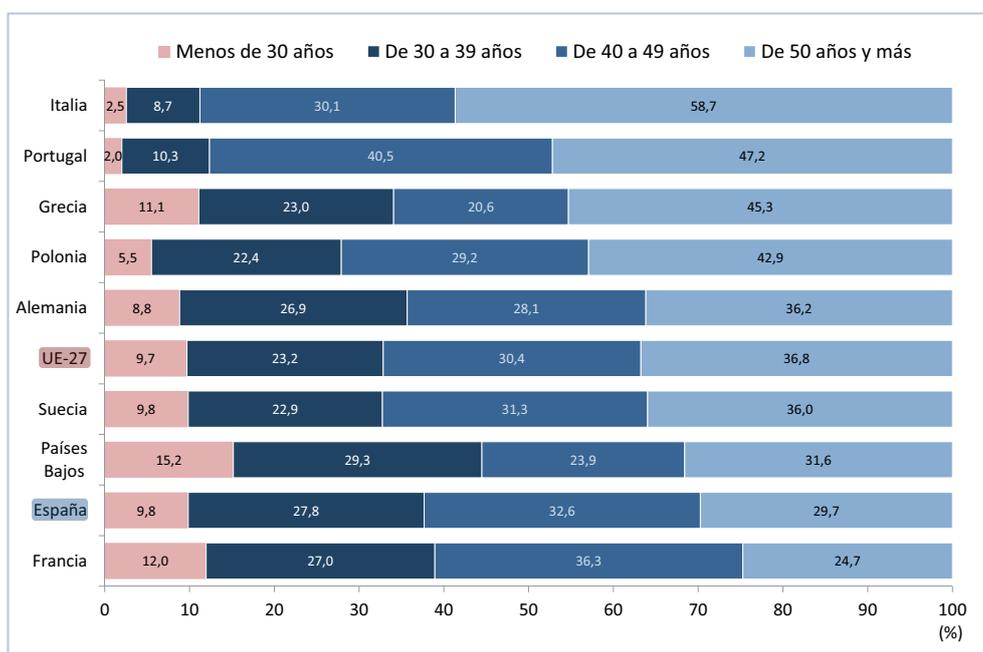
Figura C2.15
Distribución porcentual del profesorado de Educación Secundaria según la edad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



Fuente: Elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. Edición 2022* de la Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A
B
C
D
E
F

Figura C2.16
Distribución porcentual del profesorado de educación primaria (CINE 1) por tramos de edad en los países de la Unión Europea. Año 2021



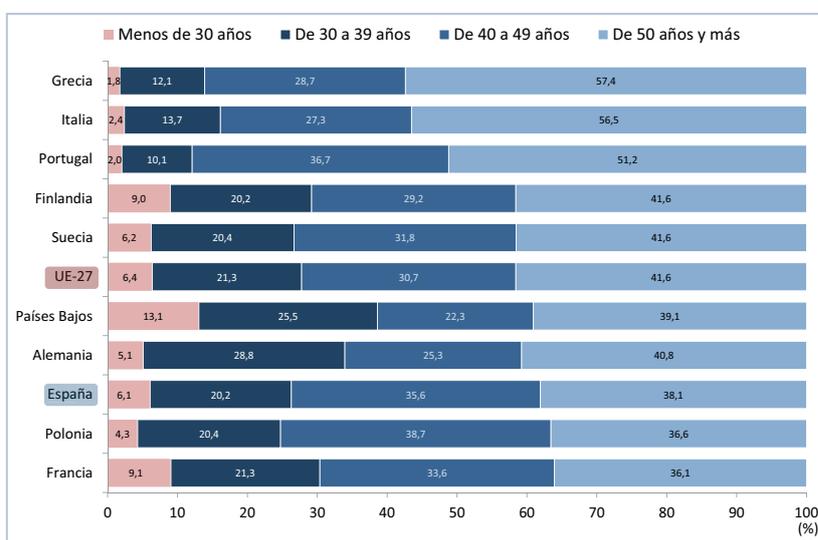
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

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 C2.16**. El profesorado más joven, con menos de 30 años en 2021, era en España el 9,8 %, frente al 9,7 % 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 (36,8 %), siendo Italia el país que registraba el mayor con un 58,7 %.

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 C2.17**), cabe destacar que el comportamiento en el año 2021 fue prácticamente el mismo que el descrito para educación primaria (CINE 1).

En ese nivel educativo en España solo un 6,1 % del profesorado era menor de 30 años, porcentaje menor que el de la media de la Unión Europea (6,4 %), y alejado del 13,1 % 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 38,1 % 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 (41,6 %), y lejos de países como Grecia (57,4 %).

Figura C2.17
Distribución porcentual del profesorado de educación secundaria (CINE 2-3) por tramos de edad, en los países de la Unión Europea. Año 2021



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

C2.2 Profesorado en centros educativos

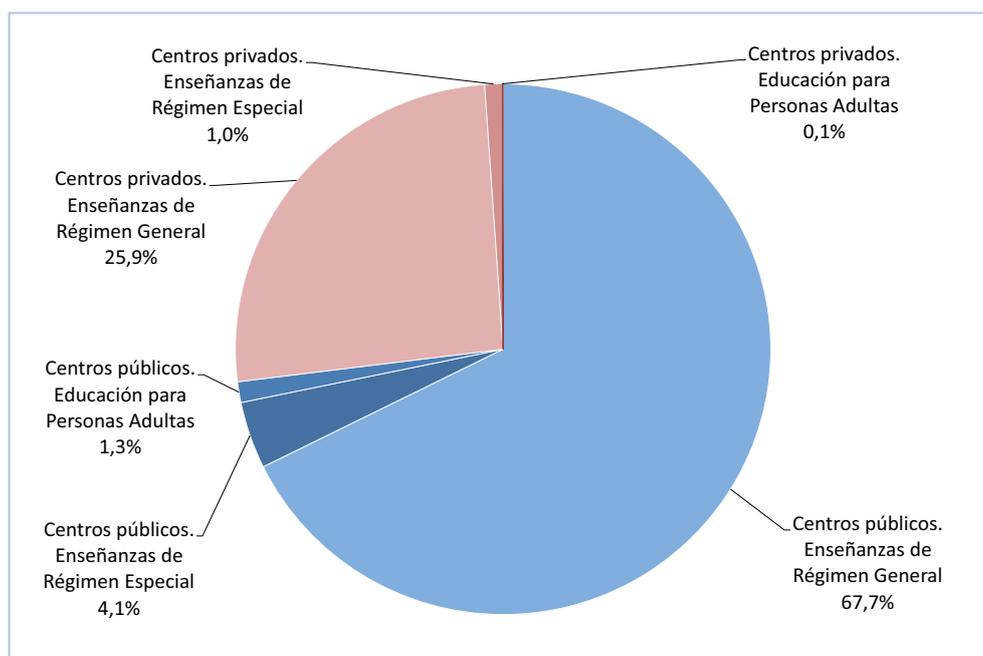
En el curso 2021-2022, 758.599 profesionales impartían docencia en las Enseñanzas de Régimen General, 41.558 en las Enseñanzas de Régimen Especial y 10.711 en Educación de Personas Adultas. La **figura C2.18** muestra la distribución porcentual, por enseñanzas y titularidad del centro, del conjunto del 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 1.593 personas en el número total de docentes, lo que representa un 0,2 % más. Este aumento se distribuyó de manera desigual –1.128 docentes en el Régimen General (+0,1 %), 555 docentes en el Régimen Especial (+ 1,4 %)– y descendió en 90 en la Educación de Personas Adultas (–0,8 %).

Si analizamos por sectores, encontramos que en el público hubo 3.039 personas más (+0,5 %), mientras que en el sector privado hubo una disminución de 1.446 docentes (–0,7 %).

Figura C2.18
Distribución del profesorado por enseñanza que imparte y titularidad del centro. Ámbito nacional.
Curso 2021-2022



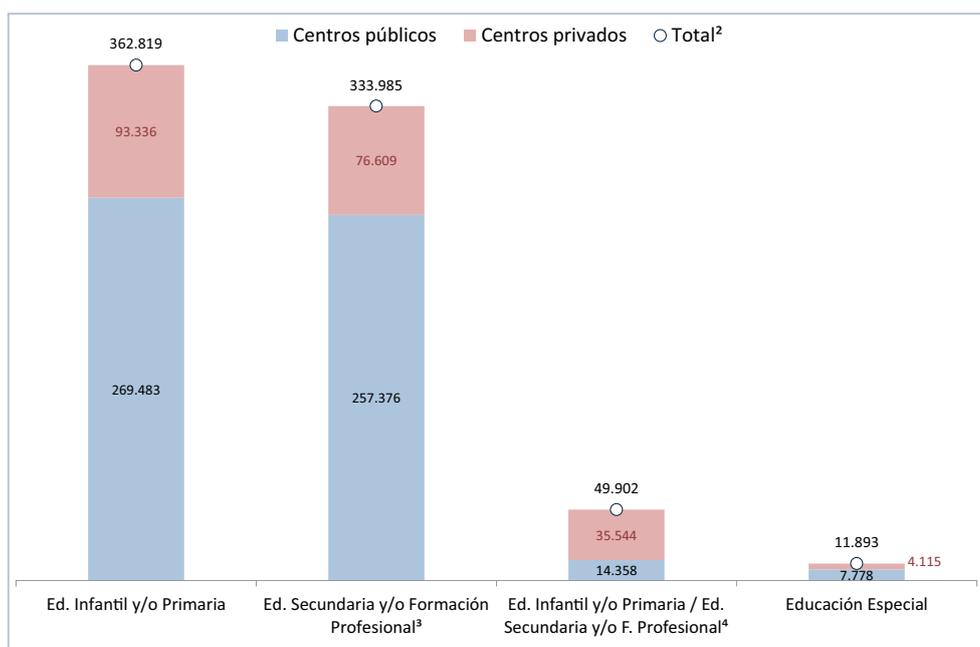
Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Profesorado en centros que imparten Enseñanzas de Régimen General

Durante el curso 2021-2022, 758.599 profesionales ejercieron docencia directa en Enseñanzas de Régimen General: 548.995 (72,4 %) trabajaron en centros públicos y 209.604 (27,6 %) lo hicieron en centros privados. En la **figura C2.19** vemos su distribución en función de las correspondientes enseñanzas, observando que el grupo más numeroso es el que impartió Educación Infantil / Primaria (362.819 docentes, un 47,8 % del total), seguido por el profesorado que impartió Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o Formación Profesional (333.985 docentes, el 44,0 %) –en esta última categoría se incluye el profesorado que desarrolla programas formativos específicos fuera de los centros docentes–. Un 6,6 % de docentes (49.902) impartió Educación Infantil / Primaria y, a un tiempo, Educación Secundaria o Formación Profesional, siendo su proporción mayor

en los centros privados (35.544; el 71,2 %) que en los públicos (14.358; 28,8 %). La Educación Especial ocupó a 11.893 docentes, que suponían el 1,6 % 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.

Figura C2.19¹
Profesorado de Régimen General en España, por tipo de enseñanza que imparte y titularidad del centro.
Curso 2021-2022



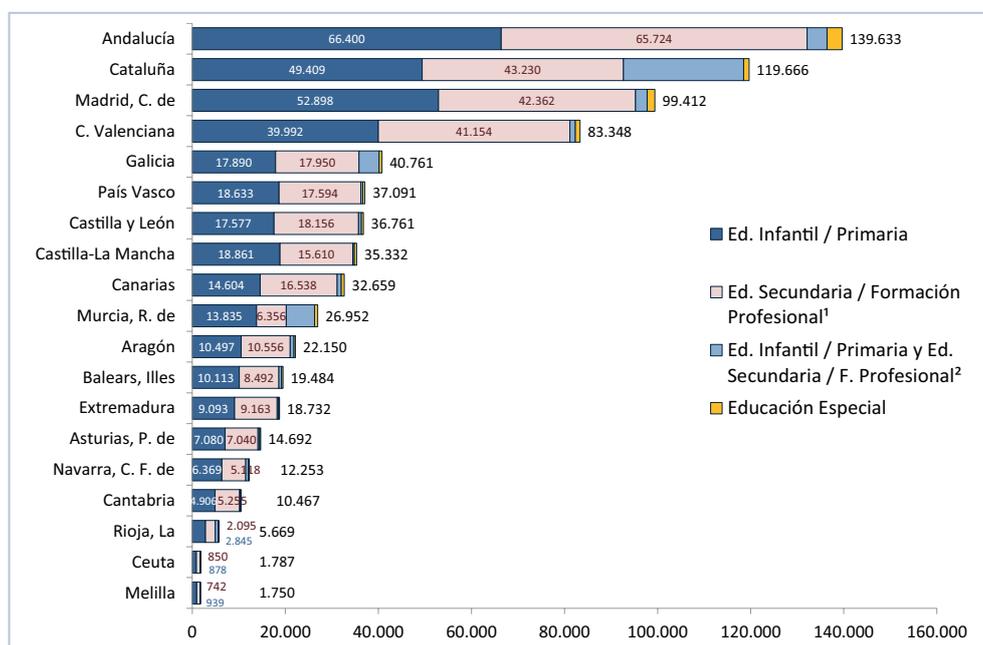
1. No se dispone de los datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.
2. Se incluye el profesorado de Escuelas de Arte que imparte Bachillerato y no se contabiliza el profesorado que, en algún caso, imparte exclusivamente Enseñanzas de Régimen Especial o específicas 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 C2.18.
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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La **figura C2.20** recoge la distribución del profesorado de Régimen General por Comunidades y Ciudades Autónomas, con referencia a las enseñanzas que imparte. Andalucía, con 139.633 docentes, y Cataluña, con 119.666 fueron las Comunidades con un mayor contingente de profesorado, seguidas por la Comunidad de Madrid, con 99.412 docentes.

Si se tiene en cuenta al profesorado que impartía, en el curso 2021-2022, 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 (269.483; el 74,3 %) que el de centros privados (93.336; el 25,7 %). Los 257.376 docentes del sector público que impartían Educación Secundaria (Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) y/o Formación Profesional, representaban el 77,1 % de esos niveles, mientras que los 76.609 profesores y profesoras que trabajaban en el sector privado suponían el 22,9 % restante (ver **figura C2.19**). En las **figuras C2.21** y **C2.22** se detallan estas cifras para las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas.

Figura C2.20
Profesorado de Régimen General según las enseñanzas que imparte, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022

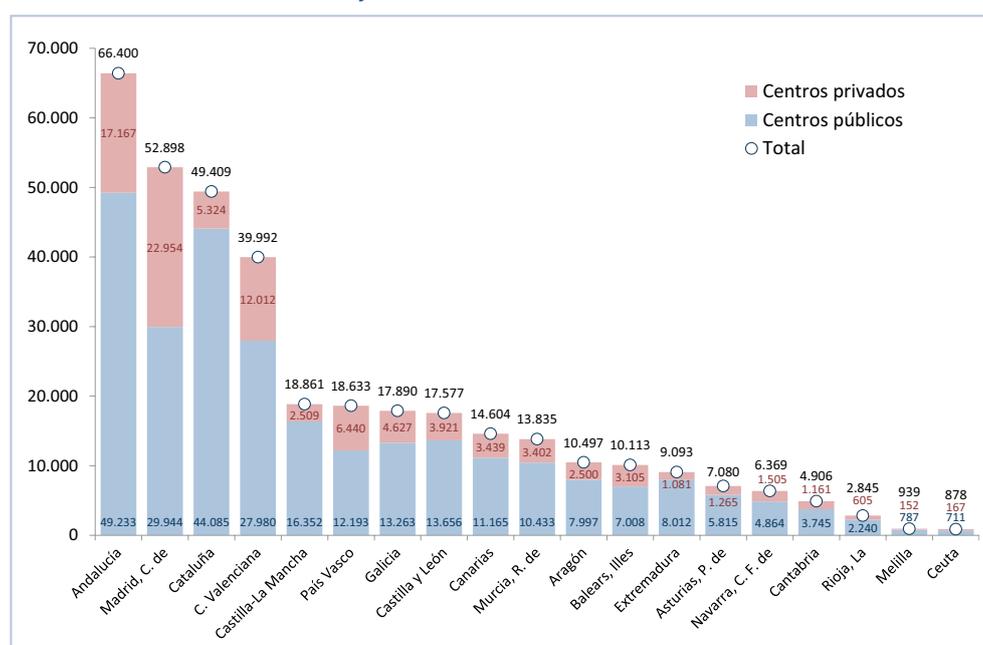


1. También incluye el profesorado que imparte Otros programas formativos en actuaciones fuera de centros docentes.

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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura C2.21'
Profesorado que imparte exclusivamente Educación Infantil y/o Educación Primaria, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



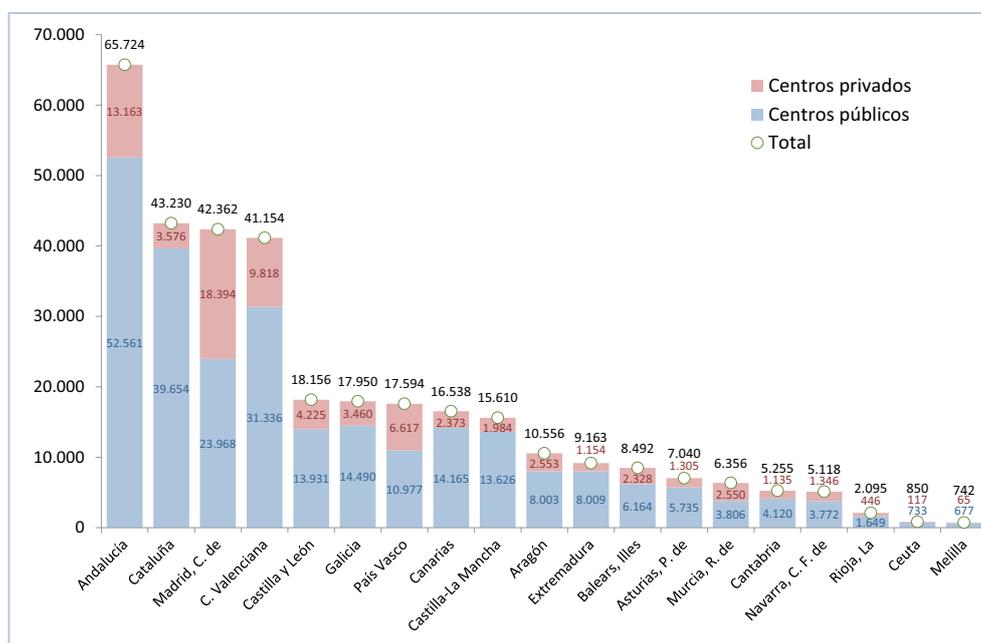
1. No se dispone de los datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.

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

A
B
C
D
E
F

Figura C2.22^{1, 2}

Profesorado que imparte exclusivamente Educación Secundaria y/o Formación Profesional, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. No se dispone de los datos desagregados 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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

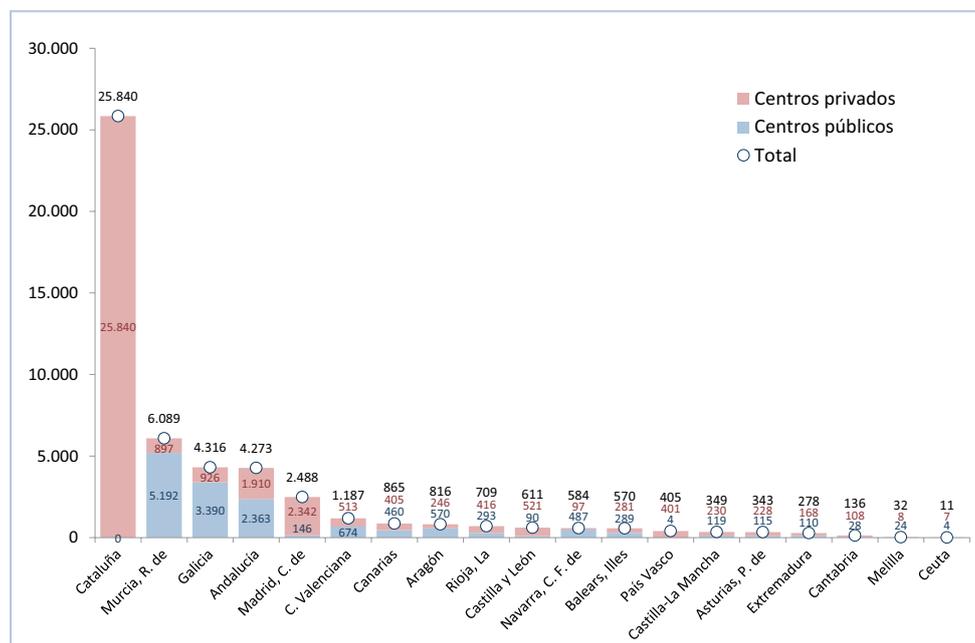
El número de docentes que enseñaban al mismo tiempo en las etapas de Educación Infantil / Primaria y en Educación Secundaria / Formación Profesional ascendía a 49.902, lo que en términos relativos suponía el 6,6 % del profesorado que impartía Enseñanzas de Régimen General (ver **figura C2.19**). Los territorios que presentaban un mayor porcentaje de profesorado en esta situación fueron la Región de Murcia 6.089 (22,6 % del total de su profesorado), Cataluña 25.840 (21,6 %), La Rioja 709 (12,5 %) y Galicia 4.316 (10,6 %); ninguna de las demás alcanza el 10,0 % (ver **figura C2.23**).

La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo requiere un profesorado también especializado. En el curso 2021-2022, 11.893 docentes trabajaron en centros específicos de Educación Especial y en aulas de Educación Especial en centros ordinarios –cifra que representa el 1,6 % del total del profesorado que imparte Enseñanzas de Régimen General–; de ellos, 7.778 (65,4 %) lo hicieron en centros públicos y 4.115 (34,6 %) en centros de titularidad privada (ver **figura C2.19**). En la **figura C2.24** 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 (2,7 %), la Región de Murcia (2,5 %) y Andalucía (2,3 %) son los territorios que presentaron un mayor porcentaje de profesorado impartiendo Educación Especial.

La **figura C2.25** muestra la evolución del número de docentes experimentada a lo largo del periodo comprendido entre los cursos 2012-2013 y 2021-2022. Cabe señalar que se ha producido un crecimiento de 94.100 profesionales en la década analizada, lo que supone un aumento relativo del 14,2 %. Por tipo de centro, han aumentado 76.900 docentes en los centros públicos y 17.200 docentes en los centros privados, lo que representa un incremento relativo del 16,3 % y del 8,9 %, respectivamente. El análisis de los datos de la figura muestra una caída en el número de profesores y profesoras en la enseñanza privada en el último curso y un ligero aumento en la pública, que mantiene la tendencia de crecimiento ininterrumpida desde el curso 2012-2013.

Figura C2.23¹

Profesorado 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 2021-2022

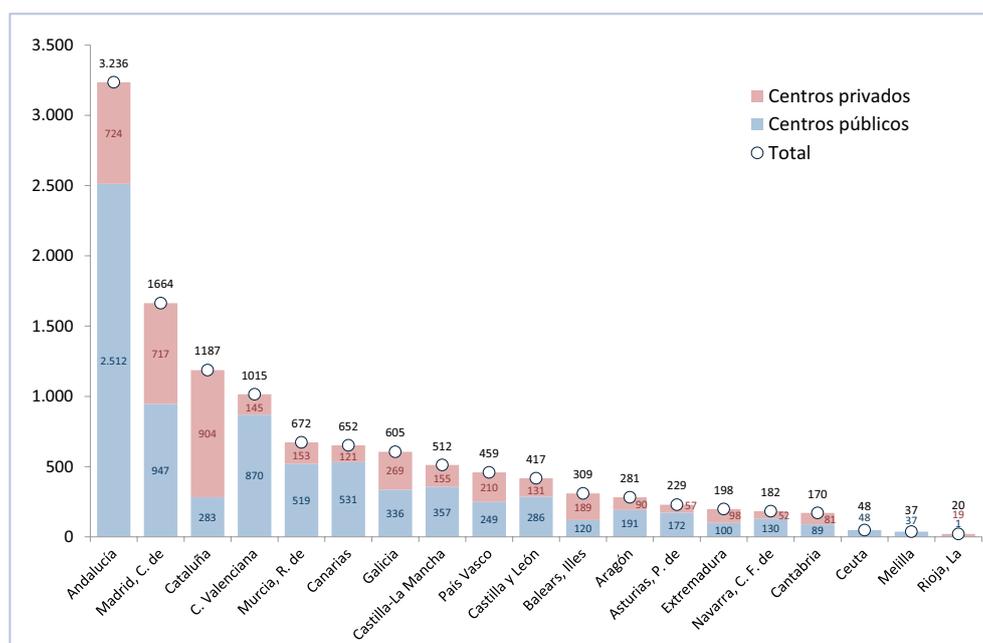


1. No se dispone de los datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.

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

Figura C2.24¹

Profesorado que imparte Educación Especial, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022

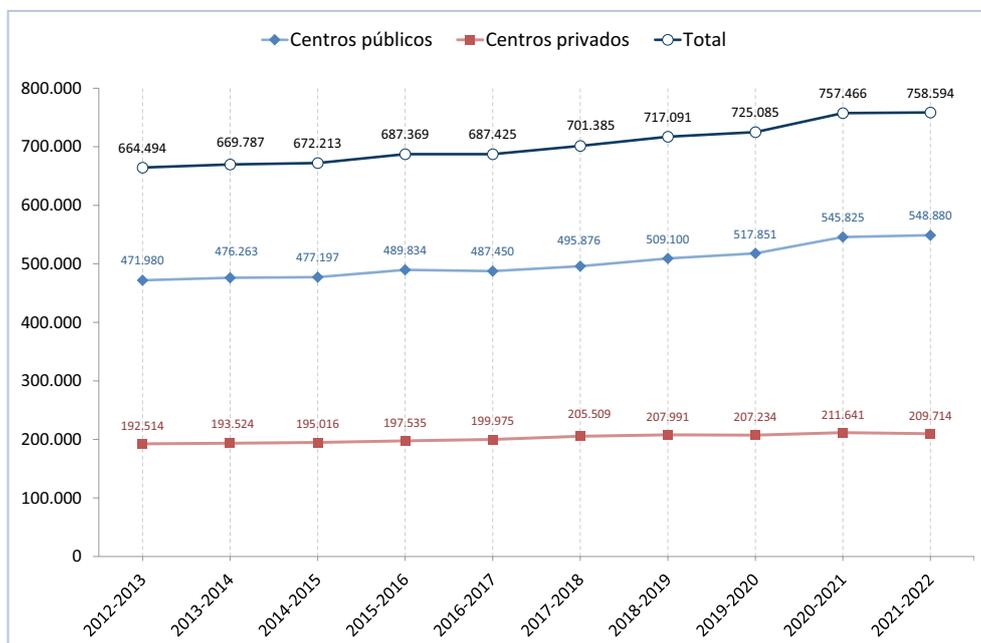


1. No se dispone de los datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.

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

A
B
C
D
E
F

Figura C2.25¹
Evolución del número de docentes que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022



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

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

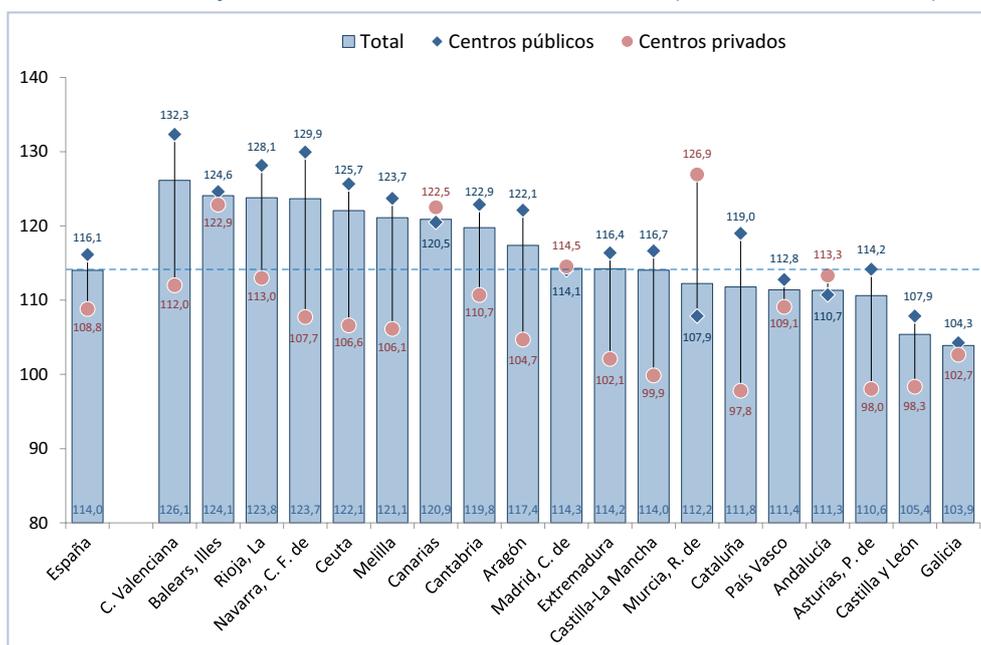
En la **figura C2.26** se representan los datos del crecimiento relativo del número de docentes que imparten Enseñanzas de Régimen General en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas desde el curso 2012-2013, diferenciándose la titularidad del centro en el que desempeñan su función docente. Las Comunidades o Ciudades Autónomas que experimentaron un mayor crecimiento relativo del número de docentes en el intervalo de tiempo considerado, fueron Comunitat Valenciana (26,1 %) e Illes Balears (24,1 %). Con respecto al profesorado de los centros de titularidad privada destaca el aumento del número de docentes en la Región de Murcia (26,9 %) e Illes Balears (22,9 %), mientras que Cataluña (-2,2 %), Asturias (-2,0 %), Castilla y León (-1,7 %) y Castilla-La Mancha (-0,1 %) redujeron su plantilla. En la enseñanza pública los mayores incrementos se produjeron en la Comunitat Valenciana (32,3 %) y la Comunidad Foral de Navarra (29,9 %).

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 2021-2022 en el conjunto de estas enseñanzas impartieron docencia 41.558 profesores y profesoras, el mayor número correspondió a las Enseñanzas Artísticas (34.524 docentes, que representa el 83,1 % del total del profesorado del régimen especial), seguido por las Escuelas Oficiales de Idiomas (5.888 docentes; 14,2 %), y en último lugar se situaron las Enseñanzas Deportivas (1.146 docentes; 2,8 %).

En el conjunto del profesorado que impartió Enseñanzas Artísticas presentó un peso muy importante el que impartió Enseñanzas de Música con 15.007 docentes (36,1 %) y enseñanzas no regladas de Música y Danza con 11.895 (28,6 %), 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 5.888 (14,2 %), el colectivo que imparte las enseñanzas correspondientes a Artes Plásticas y Diseño 5.540 (13,3 %) y, muy por detrás, el profesorado que ejerció la docencia en centros de Enseñanzas de Danza 1.337 (3,2 %), de Enseñanzas Deportivas 1.146 (2,8 %) y de Escuelas de Arte Dramático 745 (1,8 %) (ver **figura C2.27**).

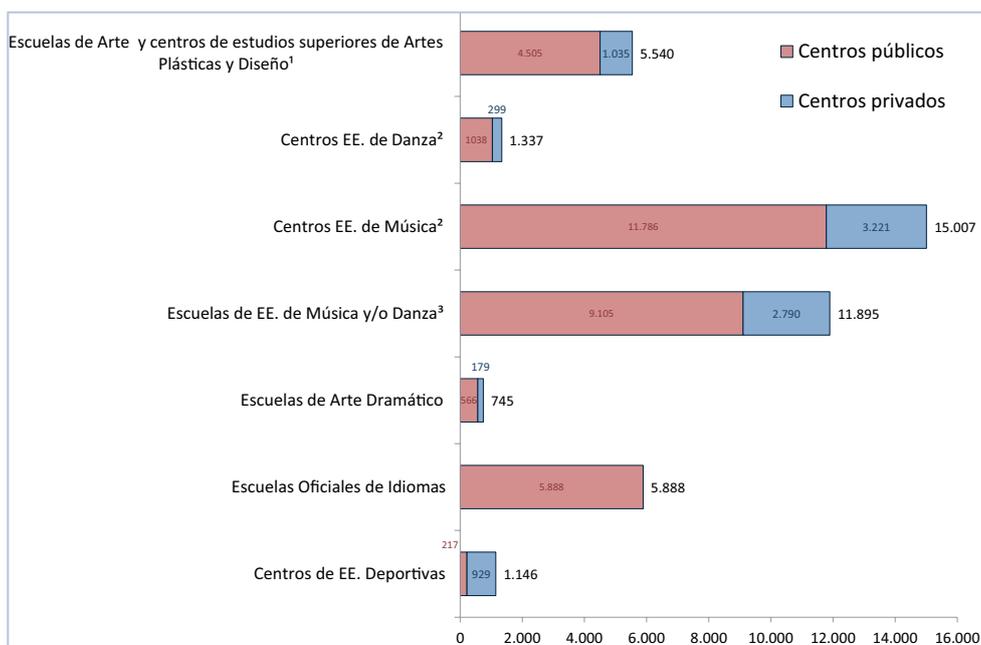
Figura C2.26¹
Índice de variación del profesorado de Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022 (Curso 2009-2010 = 100)



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

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

Figura C2.27
Profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial en España según el tipo de enseñanza y la titularidad del centro. Curso 2021-2022



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.

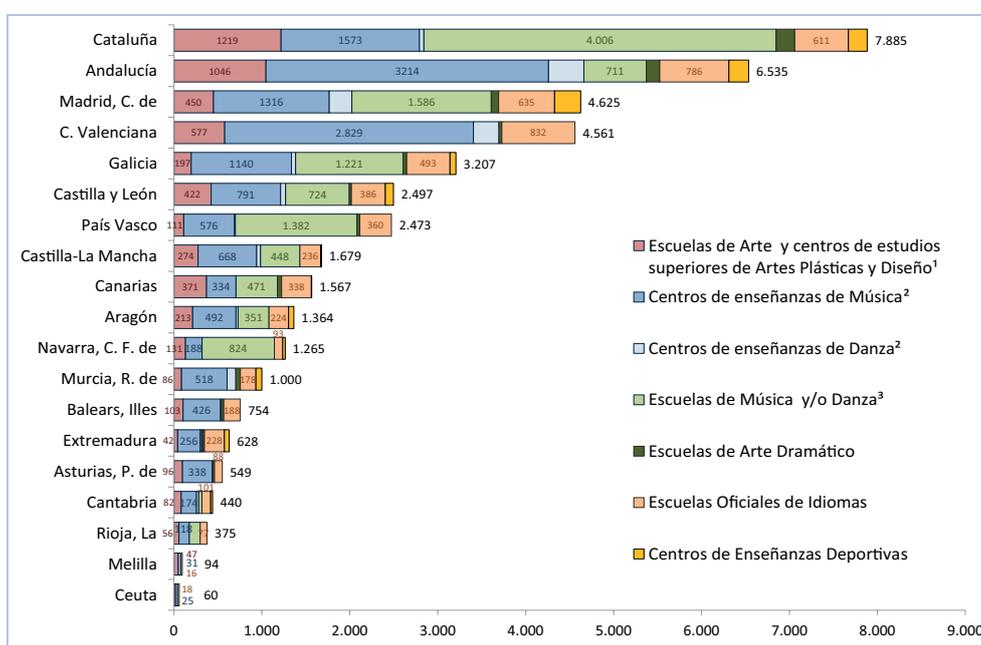
Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A
B
C
D
E
F

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 (33.105 docentes) y el 20,3 % en centros privados (8.453 docentes). Además, mientras que el profesorado de las Escuelas Oficiales de Idiomas (100 %) y el que impartió Enseñanzas Artísticas (78,2 %) 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 (81,1 %).

En la **figura C2.28** se muestra la distribución del profesorado que imparte Enseñanzas de Régimen Especial en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Se puede constatar que más de la mitad del total nacional –el 56,8 %– se distribuye entre cuatro Comunidades: Cataluña (7.885, 19,0 %), Andalucía (6.535, 15,7 %), la Comunitat Valenciana (4.625, 11,1 %) y la Comunidad de Madrid (4.561, 11,0 %).

Figura C2.28
Profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial según el tipo del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



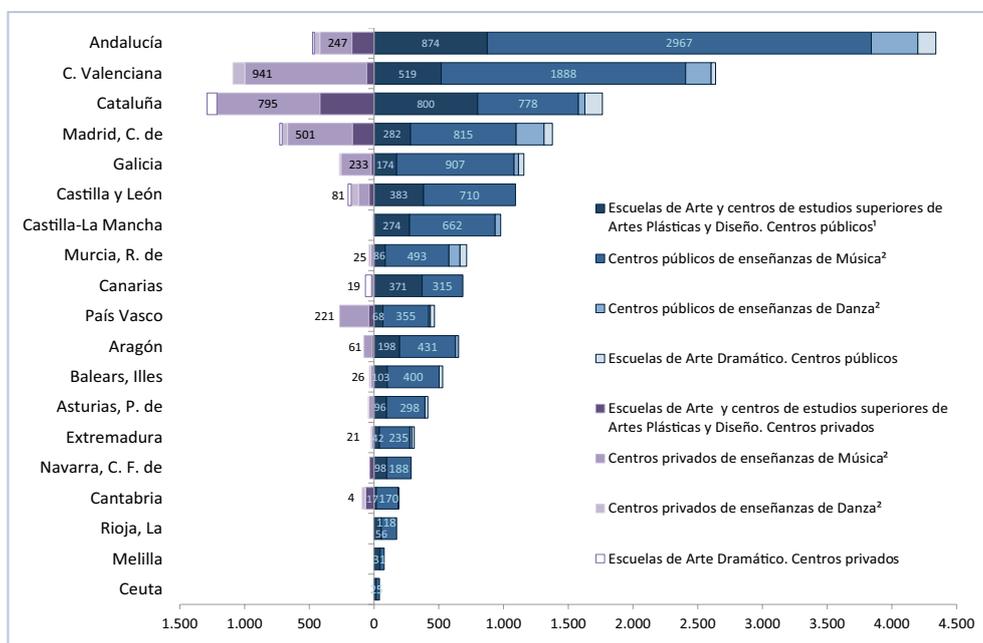
1. Se incluye el profesorado de Escuelas de Arte que imparte exclusivamente Bachillerato de Artes.
2. No se incluye el profesorado de los IES que imparten Música o Danza.
3. Escuelas que imparten enseñanzas no conducentes a títulos con validez académica o profesional (enseñanzas no regladas), reguladas por las Administraciones Educativas.

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

La **figura C2.29** se centra únicamente en el profesorado de Enseñanzas Artísticas regladas y presenta su distribución por Comunidades y Ciudades Autónomas, según el tipo de enseñanzas y la titularidad del centro, que alcanzó la cifra de 22.629 docentes en el curso 2021-2022. Esta cifra incluye al profesorado que impartía el Bachillerato de Artes. El porcentaje del profesorado de Enseñanzas Artísticas en centros públicos fue del 79,1 % (17.895 docentes), frente al 20,9 % (4.734 docentes) que impartió esta docencia en centros privados. El número más elevado de profesores y profesoras que impartieron este tipo de enseñanzas prestó sus servicios en Andalucía (4.814 docentes), la Comunitat Valenciana (3.729 docentes), Cataluña (3.053 docentes) y la Comunidad de Madrid (2.107 docentes).

En cuanto al profesorado de Enseñanzas Deportivas cabe señalar que, como puede comprobarse en la **figura C2.30**, no estaba presente en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas (carecen de él: Asturias, Illes Balears, Comunitat Valenciana, País Vasco, La Rioja y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla) por no existir oferta de las correspondientes enseñanzas. Por otra parte, atendiendo a la titularidad del centro, en el curso 2021-2022, de los 1.146 docentes de Enseñanzas Deportivas, 217 trabajaron en centros públicos

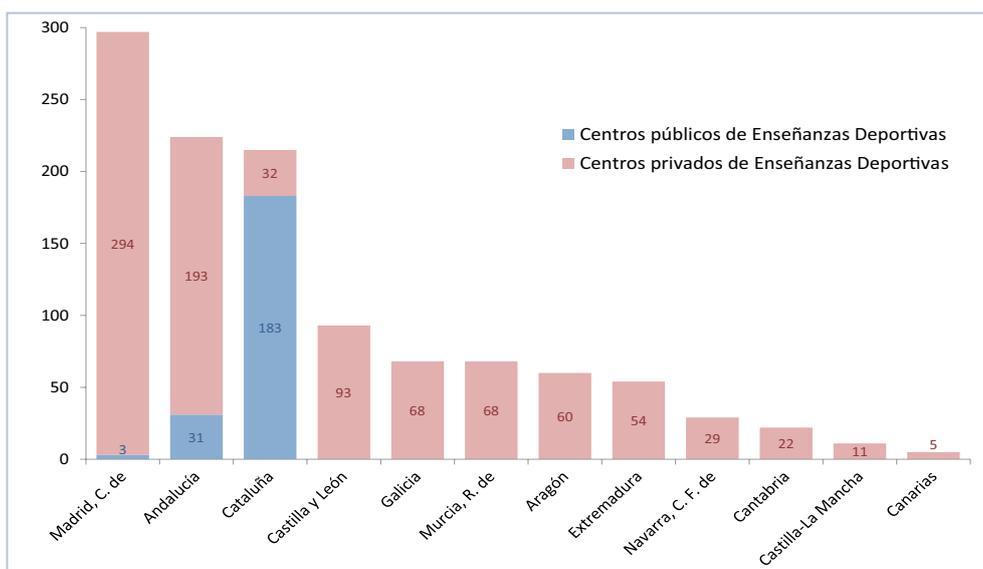
Figura C2.29
Profesorado de Enseñanzas Artísticas regladas según el tipo y la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura C2.30¹
Profesorado de Enseñanzas Deportivas según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



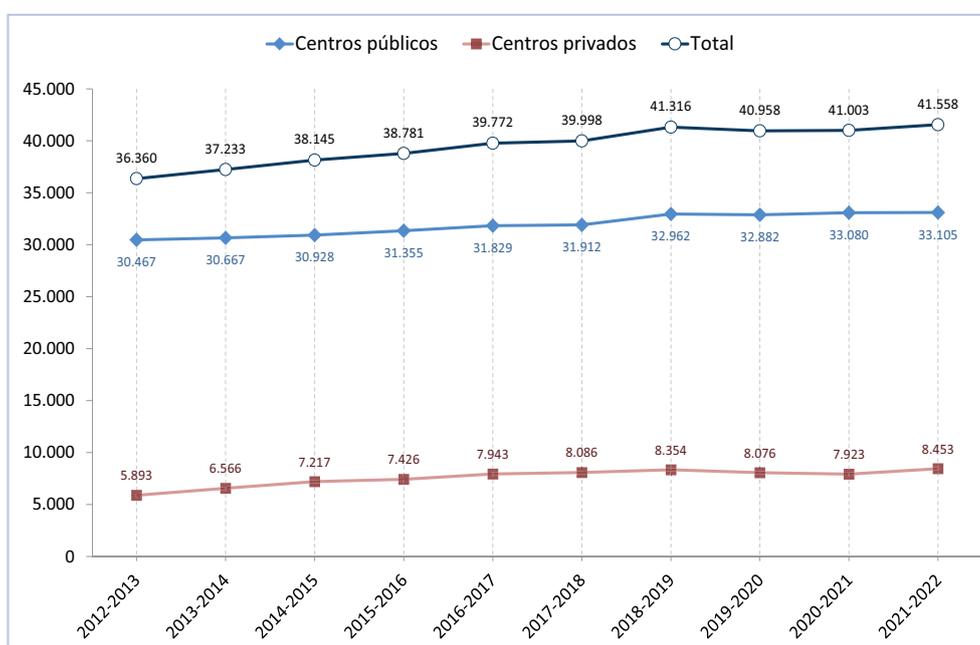
1. No existe oferta de estas enseñanzas en el Principado de Asturias, Illes Balears, Comunitat Valenciana, País Vasco, La Rioja ni en las Ciudades Autónomas.

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

(18,9 %) y 929 en centros privados (81,1 %). Destacaron la Comunidad de Madrid con 297 profesores y profesoras, de los que 294 (99,0 %) estaban en centros privados, Andalucía con 224 (31 en públicos y 193 en privados) y Cataluña con 215 (183 en públicos y 32 en privados).

Haciendo un análisis sobre la evolución en el periodo comprendido entre el curso 2012-2013 y el curso 2021-2022, en relación con el profesorado del conjunto de las Enseñanzas de Régimen Especial, en la **figura C2.31** se constata que ha habido un aumento global de 5.198 docentes, de ellos 2.638 en centros públicos y 2.560 en centros privados. En cifras relativas, el aumento de docentes de Enseñanzas de Régimen Especial en dicho periodo fue del 14,3 % en el conjunto de los centros, el 8,7 % en centros públicos y el 43,4 % en centros privados, confirmando la tendencia iniciada en el curso 2012-2013 de un aumento progresivo de docentes en el sector privado, hasta la leve caída de los últimos cursos, revertida en el curso 2021-2022. En el sector público el aumento ha sido bastante menor.

Figura C2.31
Evolución del número de docentes que imparten Enseñanzas de Régimen Especial en España según la titularidad del centro. Cursos 2012-2013 a 2021-2022



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

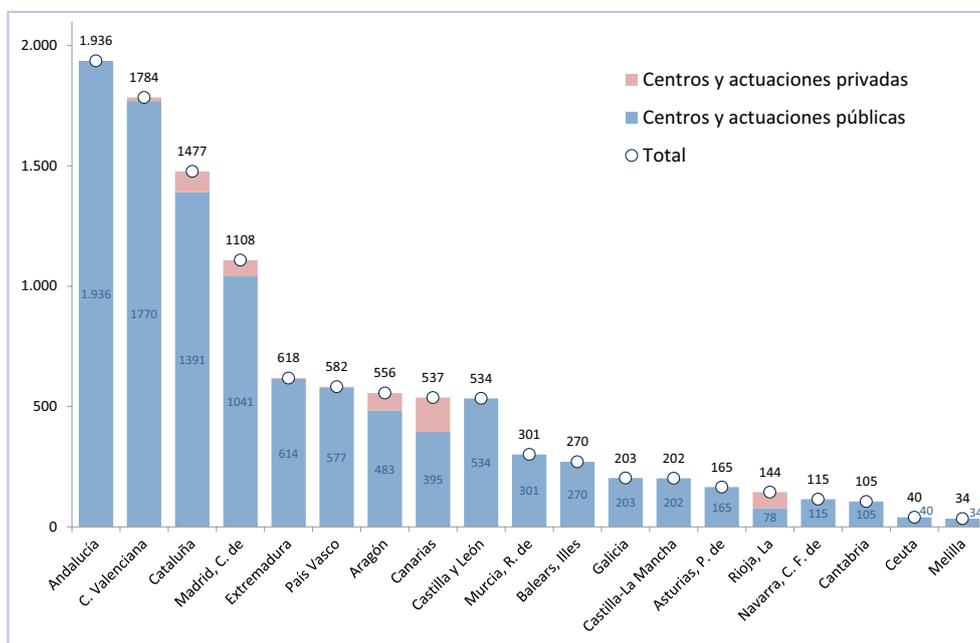
Profesorado en centros que imparten Educación de Personas Adultas

En el curso 2021-2022, se ocuparon 10.711 docentes de la Educación de Personas Adultas; de ellos, 10.254 (95,7 %) impartieron docencia en centros o en actuaciones de carácter público y 457 en centros o actuaciones de carácter privado (4,3 %). 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 la **figura C2.32** 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 lo concerniente a la evolución de este profesorado se observa que, entre los cursos de 2012-2013 y 2021-2022, se ha producido una variación neta de 697 docentes (797 docentes más en centros públicos y 100 menos en centros privados). En la **figura C2.33** se puede apreciar una disminución de un 0,8 % en el profesorado de este tipo de enseñanzas en el curso 2021-2022 con respecto al curso anterior, (-0,4 % en la enseñanza pública y -9,7 % en la privada).

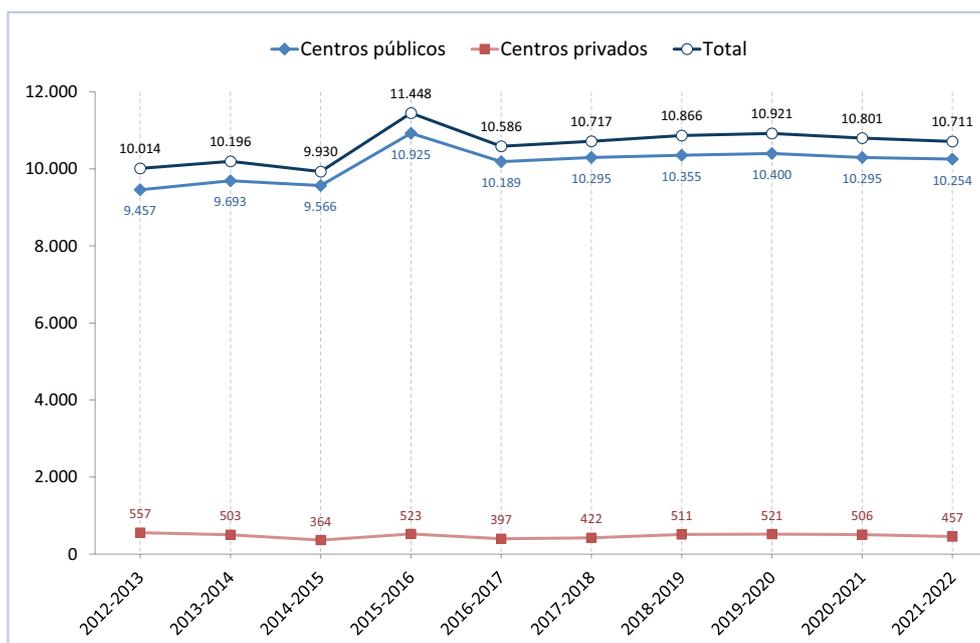
Figura C2.32¹
Profesorado que imparte Educación de Personas Adultas, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura C2.33
Evolución del número de docentes que imparten Educación de Personas Adultas en España según la titularidad del centro. Cursos 2012-2013 a 2021-2022



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

C2.3 La dirección escolar 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 Educación³⁵⁶, 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 Ley, 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

356. < BOE-A-2020-17264 >

que hayan realizado formación similar o que acrediten experiencia en el ejercicio de la función directiva con evaluación positiva de su trabajo (art. 135).

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).

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.

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.

La mujer en los equipos directivos de los centros

Durante el curso 2021-2022, el porcentaje de directoras en los centros educativos sobre el total de personas que ejercían la función directiva fue del 67,8 %. Para el resto del personal que constituyen los equipos directivos de los centros hubo unos valores similares, un 68,7 % en el caso de las secretarías y un 68,2 % en las jefas de estudios. El porcentaje total de mujeres en la docencia en estas etapas fue del 72,3 %.

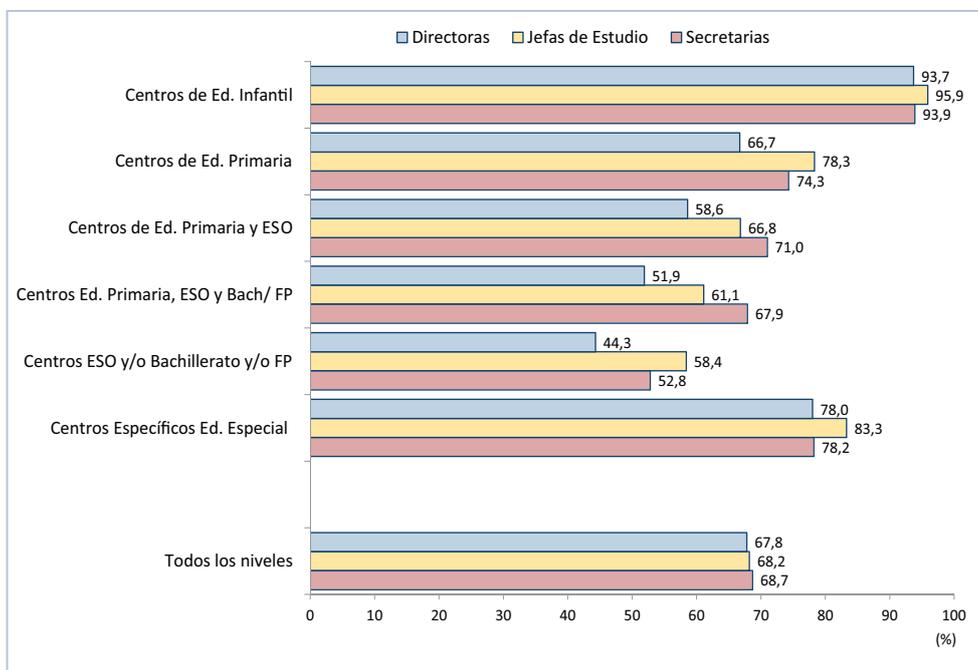
Además, como en cursos anteriores, el porcentaje de cargos directivos de sexo femenino disminuyó a medida que avanzan las etapas y los niveles del sistema educativo (ver **figura C2.34**); así, en los centros de Educación Infantil, el porcentaje de directoras fue del 93,7 %; del 66,7 % en los centros de Educación Primaria; del 58,6 % en los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO); del 51,9 % en los centros de Educación Primaria, ESO y Bachillerato y Formación Profesional; y del 44,3 % 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 78,0 %. 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 C2.35**, 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, País Vasco, Comunitat Valenciana y la Comunidad Foral de Navarra, cuyo porcentaje de secretarías fue más elevado que el de profesoras; Illes Balears y País Vasco, donde fue más elevado el de jefas de estudios; y Aragón, donde lo superó el porcentaje de directoras. La Comunitat Valenciana presentó el menor porcentaje de mujeres en la dirección (55,2 %), 16,0 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 72,1 % de directoras.

La evolución en España desde el curso 2012-2013 al 2021-2022 de la proporción de mujeres en los cargos directivos (directoras, secretarías y jefas de estudio) y en el profesorado, se recoge en la **figura C2.36**. 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 (71,1 % en 2012-2013, frente al 72,3 % en 2021-2022). 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 6,4 puntos (61,4 % en 2012-2013, y 67,8 % en 2021-2022). 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 6,3 y 6,2 puntos porcentuales respectivamente.

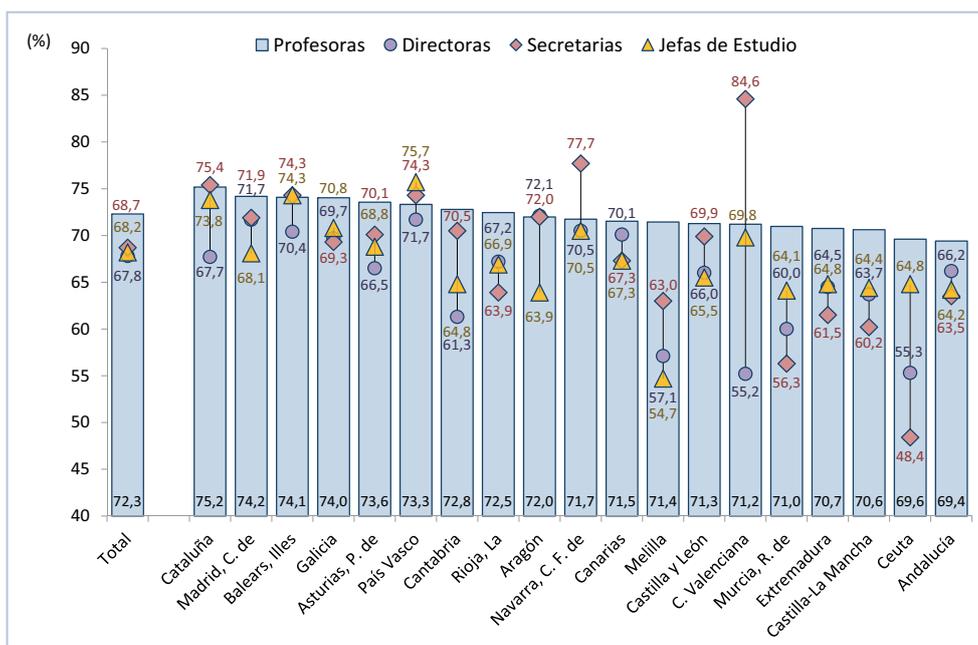
A
B
C
D
E
F

Figura C2.34
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 2021-2022



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

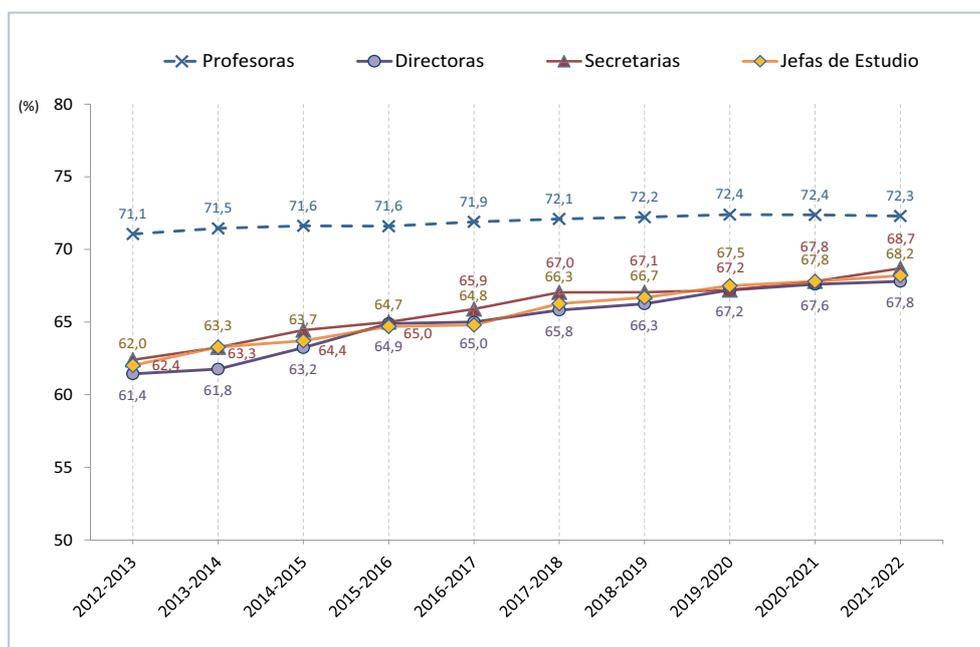
Figura C2.35
Presencia relativa de profesoras, directoras, secretarías y jefas de estudio en los centros educativos de Régimen General no universitario, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



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

Figura C2.36

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 2012-2013 a 2021-2022



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

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 primaria³⁵⁷. Así, los órganos de coordinación de las escuelas con reducido número de unidades 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 suelen ser 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. Las competencias de la Comisión de coordinación pedagógica se relacionan principalmente con el régimen de funcionamiento del centro, las directrices generales para la elaboración y revisión de los proyectos curriculares 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 otros.

357. < BOE-A-1996-3689 >

El Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria³⁵⁸ marca como órganos de coordinación docente:

- Departamento de orientación.
- Departamento de actividades complementarias y extraescolares.
- Departamentos didácticos que se crean según las áreas y asignaturas del centro docente. Pueden también constituirse departamentos de diversas lenguas extranjeras, cuando se impartan como primera lengua, así como para la enseñanza de las lenguas propias de las Comunidades Autónomas.
- 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, los coordinadores o coordinadoras de ciclo si los hubiera, los responsables de las jefaturas de departamento y, en su caso, el profesional de psicopedagogía que corresponda al centro o un miembro del departamento de orientación. Esta Comisión suele tener el cometido, entre otros, de coordinar la elaboración de los documentos regulados en la LOE, relacionados con el ámbito curricular y su desarrollo.
- 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.
- Se constituirán, además, cuantos reglamentariamente se establezcan por el Ministerio de Educación y Formación Profesional o las Administraciones educativas.

C2.4 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. Si se consideran las cifras absolutas, la categoría profesional más numerosa es la del personal subalterno y de servicios (72.618 personas, de las que el 76,6 % son mujeres), seguida por la del personal de dirección y especializado sin función docente (57.486 personas; el 83,8 % mujeres), siendo la menos numerosa la que corresponde al personal de administración (27.182 personas; el 77,7 % mujeres). En el curso 2021-2022 se produjeron variaciones porcentuales con respecto al curso anterior de 3,5; 14,1 y 4,7 puntos, respectivamente, en el número de personas adscritas a cada una de dichas categorías. En la **tabla C2.1** se presenta el personal no docente de los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General, desagregado por categoría profesional, sexo y titularidad de centro.

Tabla C2.1'
Personal no docente en las Enseñanzas de Régimen General por función/categoría, sexo y titularidad de los centros.
Ámbito nacional. Curso 2021-2022

	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	42.095	86,7 %	15.391	76,0 %	57.486	83,8 %
Personal de administración	13.228	77,8 %	13.954	77,7 %	27.182	77,7 %
Personal subalterno y de servicios	53.225	77,9 %	19.393	73,0 %	72.618	76,6 %

1. No se dispone de datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.

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

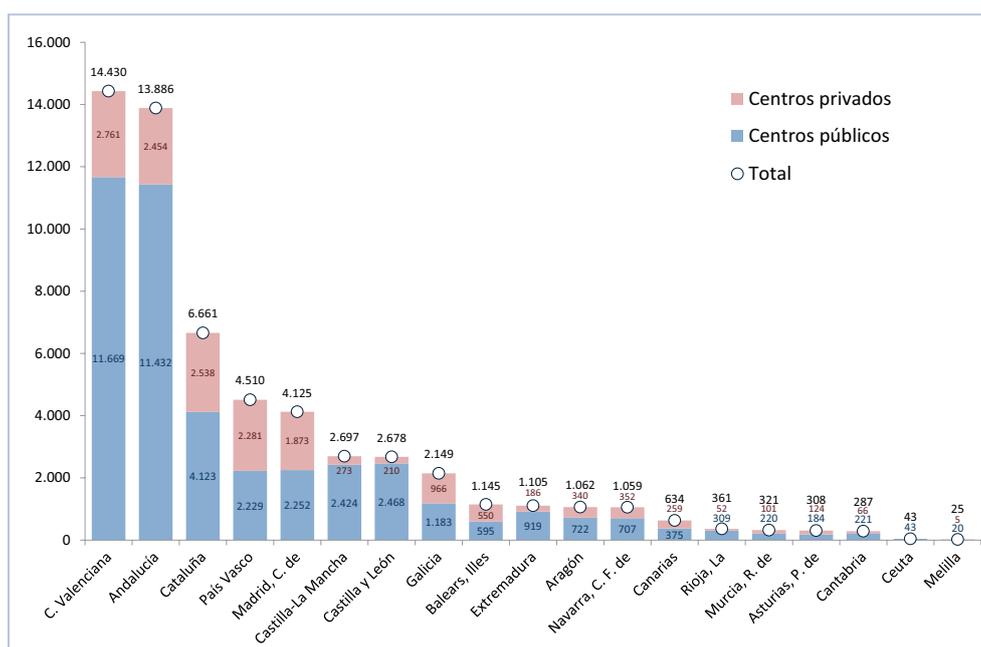
358. < BOE-A-1996-3834 >

El personal de administración y servicios de los centros privados presenta diferentes clasificaciones y categorías profesionales, así como jornadas laborales y salarios, según convenio colectivo al que esté asignado su centro de trabajo.

En la **figura C2.37** se muestra la distribución del personal de dirección y especializado sin función docente que prestaba sus servicios en el curso de referencia en centros de Enseñanzas de Régimen General en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo a la titularidad del centro. En ella se observa que el 54,9 % de este personal se concentra en dos Comunidades Autónomas, presentando en mayor porcentaje la Comunitat Valenciana (27,7 %) seguida de Andalucía (27,2 %).

Figura C2.37¹

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 2021-2022



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

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

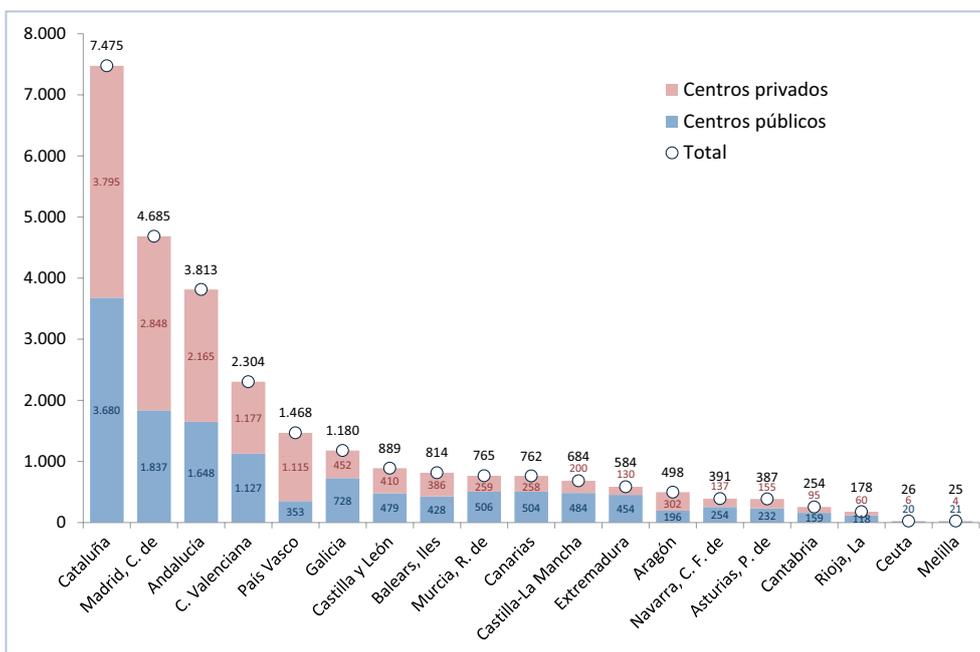
En relación con el personal de administración (ver **figura C2.38**) más de la mitad del total nacional, el 58,8 %, se distribuye entre tres Comunidades: Cataluña (27,5 %), Comunidad de Madrid (17,2 %) y Andalucía (14,0 %). Finalmente, en cuanto al personal subalterno y de servicios se puede apreciar (ver **figura C2.39**) que más de la mitad del total nacional (53,7 %), se distribuye de nuevo entre cuatro Comunidades Autónomas con la siguiente ordenación: Andalucía (22,1 %), la Comunidad de Madrid (17,3 %), Cataluña (7,4 %) y Galicia (6,9 %).

La evolución en el tiempo del personal no docente en las tres categorías antes definidas se muestra en la **figura C2.40**. Su análisis indica que, en el curso 2021-2022, 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 24.339 personas con respecto al curso 2012-2013, lo que supone un aumento global relativo del 73,4 %. El personal de administración aumentó en el periodo considerado en 3.371 personas, representando un incremento relativo del 14,2 %. Por último, el personal subalterno y de servicios aumentó en 11.070 personas, lo que equivale en cifras relativas a un incremento del 18,0 % a lo largo del periodo considerado.

A
B
C
D
E
F

Figura C2.38¹

Personal de administración en los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022

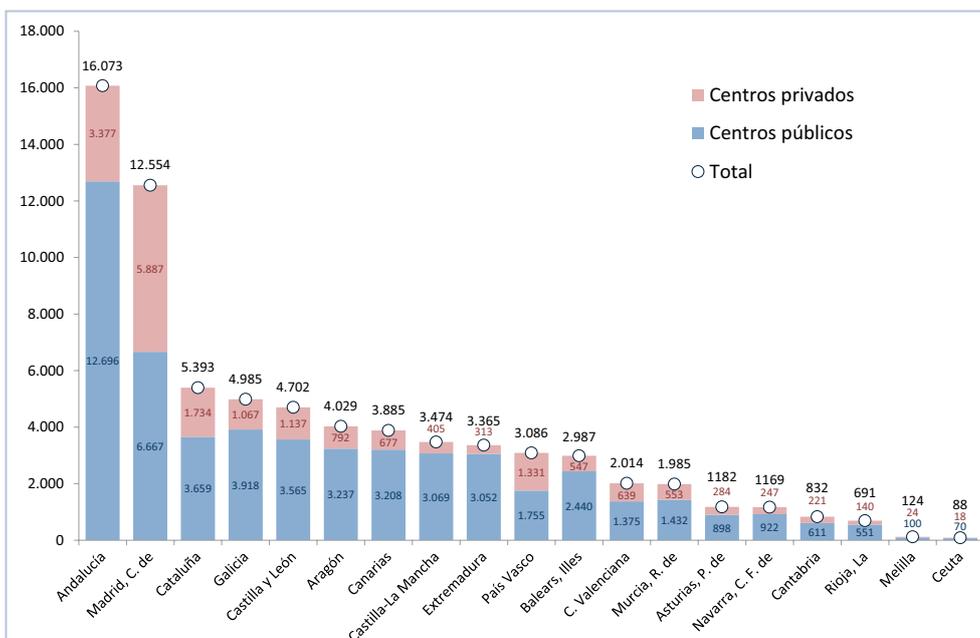


1. No se dispone de los datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.

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

Figura C2.39¹

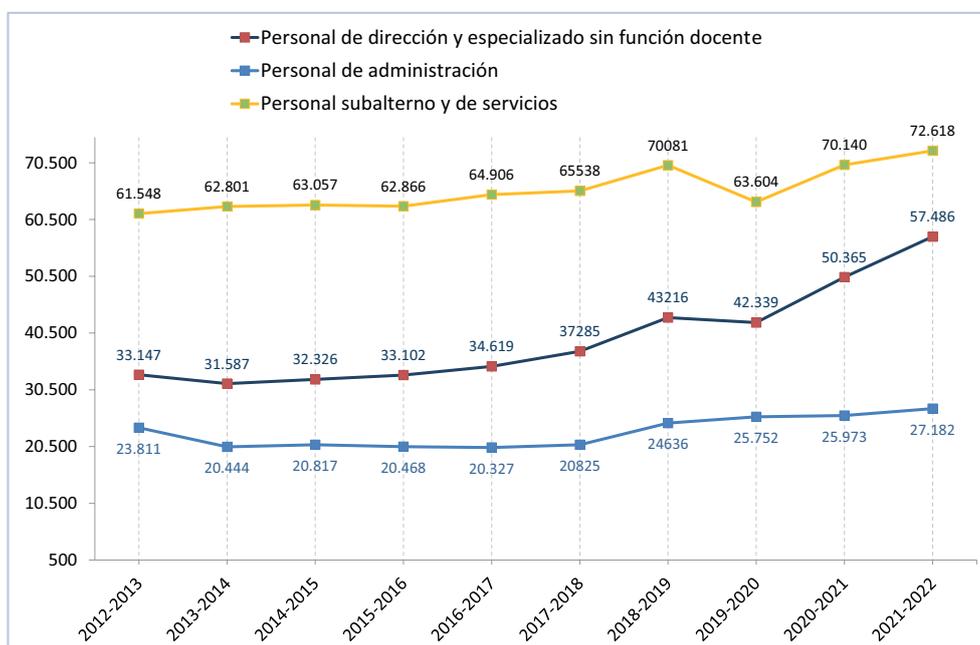
Personal subalterno y de servicios en los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



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

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

Figura C2.40
Evolución del personal no docente en los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por función/categoría. Ámbito nacional. Cursos 2012-2013 a 2021-2022



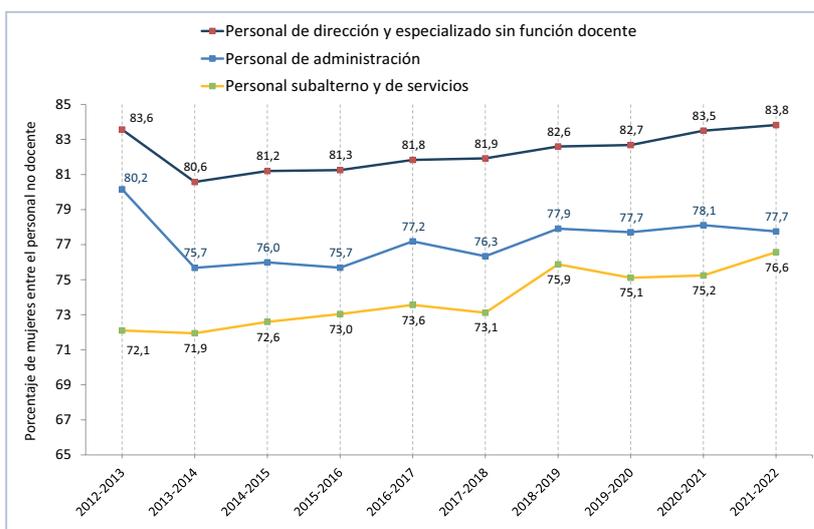
Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la **figura C2.41** 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 2012-2013 y el curso 2021-2022 desde el 83,6 % al 83,8 %. El promedio de los nueve cursos anteriores fue del 82,1 %.

En el caso del personal de administración, la variación en el periodo analizado fue de -1,4 puntos (80,2 % en el curso 2012-2013 frente al 77,7 % en el curso 2021-2022). Al comparar el promedio de los nueve cursos anteriores (77,2 %) con el de 2021-2022 (77,7 %), se detecta que la diferencia fue de 0,5 puntos. Por otro lado, al analizar los datos entre el curso 2021-2022 y el 2020-2021, vemos que se produjo una disminución de 0,4 puntos al pasar de un 78,1 % a 77,7 %.

Si se realiza el mismo análisis al personal subalterno y de servicios, la presencia de las mujeres se incrementó en 4,5 puntos en el curso 2021-2022 (76,6 %) con respecto al curso 2012-2013 (72,1 %). Comparando el promedio de los nueve cursos anteriores (73,6 %) con el del curso 2021-2022 (76,6 %), la diferencia es de 3 puntos. Por último, se observa una disminución de 1,4 puntos en el curso 2021-2022 respecto al curso 2020-2021.

Figura C2.41
Evolución de la presencia relativa de mujeres entre el personal no docente de los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por función/categoría. Ámbito nacional. Cursos 2012-2013 a 2021-2022



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

A
B
C
D
E
F

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.

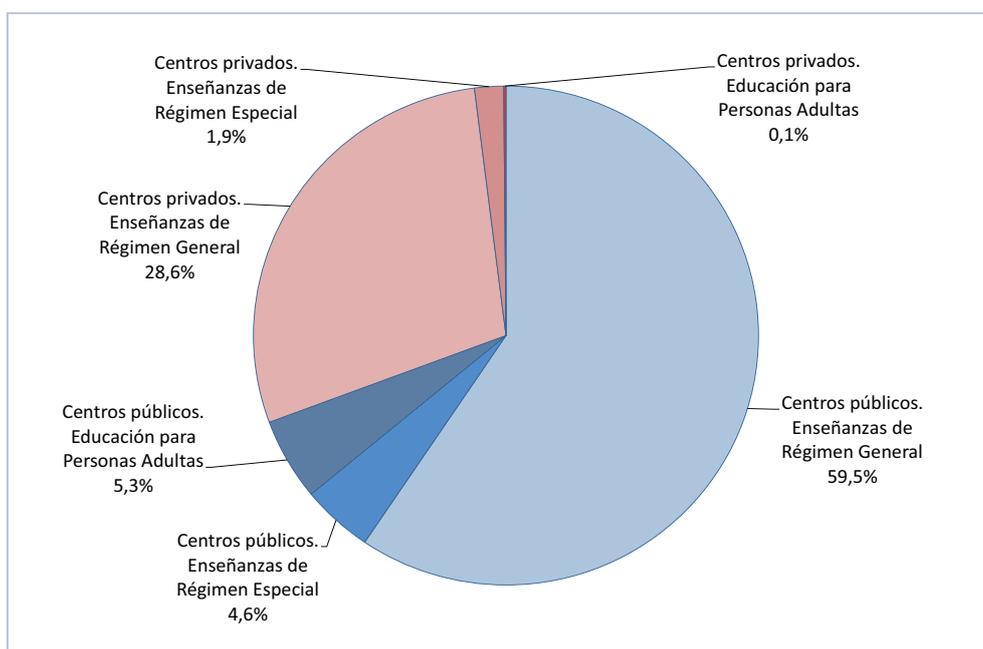
En el presente INFORME se hace referencia a todos los centros autorizados por las Administraciones educativas para impartir dichas enseñanzas, sean estas de Régimen General (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional), 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 convenio³⁵⁹. 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.

En la **figura C3.1** se muestra la distribución de los 32.222 centros, organizada en función del régimen de enseñanza que imparten y de su titularidad, en el conjunto de España, durante el curso 2021-2022. La red pública, con 22.346 centros, representaba el 69,4 % del total de centros, frente a los 9.876 centros de titularidad privada que suponía el 30,6 % restante.

Las **tablas C3.1** y **C3.2** proporcionan una visión general de la red de centros y, además, muestran la variación absoluta del número de centros en los últimos diez cursos.

Figura C3.1
Distribución de los centros por enseñanza que imparten y titularidad 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 y Formación Profesional.

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

En la **tabla C3.1** observamos que en el curso 2021-2022 había en España 28.389 centros impartiendo Enseñanzas de Régimen General. De ellos, 19.158 eran públicos y 9.231 privados. Los más numerosos, un total de 10.219, eran los centros que impartían Educación Primaria.

Tabla C3.1
Enseñanzas de Régimen General. Clasificación de los centros según el tipo de enseñanza que imparten. Ámbito nacional. Curso 2021-2022 y variación con respecto al curso 2012-2013

	Curso 2021-2022				Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2012-2013			
	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	4.543	1.699	2.668	8.910	406	390	-227	569
Centros Educación Primaria ²	9.735	350	134	10.219	-142	-42	54	-130
Centros E. Primaria y ESO ²	574	1.417	85	2.076	41	-133	26	-66
Centros E. Primaria, ESO y Bachillerato / FP ²	4086	435	544	5.065	96	44	196	336
Centros ESO y/o Bachillerato y/o FP ³	9	1254	333	1.596	5	120	47	172
Centros específicos de Educación Especial	197	273	6	476	7	-6	-3	-2
Centros específicos de educación a distancia	14	0	33	47	5	0	27	32
Total	19.158	5.428	3.803	28.389	418	373	120	911

1. Imparten exclusivamente Educación Infantil y solo incluyen los centros autorizados por la Administración educativa.

2. También pueden impartir Educación Infantil.

3. Imparten una o varias de las siguientes enseñanzas: Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y/o Ciclos Formativos de Formación Profesional y/u Otros Programas Formativos. No se incluyen las actuaciones de Formación Profesional Básica ni de Otros Programas Formativos.

4. Los centros concertados con alumnado exclusivamente de FCT no se incluyen en esta tabla.

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

En lo que respecta a los 2.073 centros que en el curso 2021-2021 impartían Enseñanzas de Régimen Especial, se observa que 1.475 eran públicos y 598 privados, lo que supone que casi las tres cuartas partes de los centros de Enseñanzas de Régimen Especial eran públicos (71,2 %) y el resto privados (28,8 %). El número de centros específicos y actuaciones que en ese curso impartían Educación de Personas Adultas era de 1.760, 1.713 de titularidad pública y 47 de titularidad privada (ver **tabla C3.2**).

En cuanto a las variaciones netas con respecto al curso 2012-2013 y en relación con el número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen General, cabe señalar un balance positivo de 911 centros adicionales, de los cuales 418 eran públicos y 493 privados. Porcentualmente, el incremento fue superior en la red privada que en la pública –un 5,6 % y un 2,2 %, respectivamente–. Los centros que mayor impulso tuvieron fueron los de Educación Infantil, con un incremento de 569; este aumento representa el 62,5 % 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 147 centros en el curso 2021-2022 respecto al curso 2012-2013. 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 una disminución de 19 centros y actuaciones, lo que supone una reducción del 1,1 %.

Tabla C3.2
Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas. Clasificación de los centros según el tipo de enseñanza que imparten. Ámbito nacional. Curso 2021-2022 y variación con respecto al curso 2012-2013

	Curso 2021-2022			Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2012-2013		
	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	36	137	1	13	14
Centros EE. de Música ¹	296	166	462	16	36	52
Centros EE. de Danza	33	42	75	4	6	10
Escuelas de Música y Danza ^{2,3}	690	251	941	-32	14	-18
Centros de Arte Dramático	12	6	18	1	1	2
Escuelas Oficiales de Idiomas	337	0	337	22	0	22
Centros específicos de EE. Deportivas	6	97	103	1	64	65
Total A	1.475	598	2.073	13	134	147
B. Educación de Personas Adultas⁴						
Centros específicos y actuaciones	1.713	47	1.760	22	-41	-19
Total B	1.713	47	1.760	22	-41	-19

1. También pueden impartir Enseñanzas de Danza reglada.

2. Incluye los centros que imparten enseñanzas no conducentes a títulos con validez académica o profesional, reguladas por las Administraciones educativas.

3. El 'Total' no corresponde con el total nacional porque no se dispone de los datos de la Comunitat Valenciana.

4. Incluye enseñanzas de carácter formal y/o no formal.

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

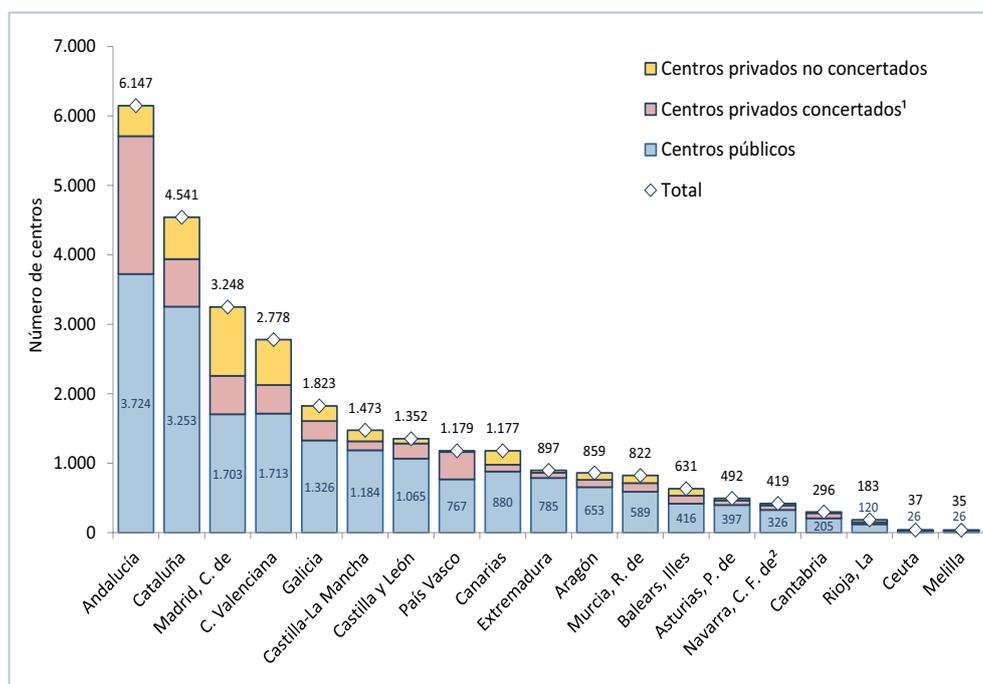
C3.1 Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General

En el curso 2021-2022, los 28.389 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 67,5 % eran centros públicos (19.158); el 19,1 %, centros privados con enseñanzas concertadas (5.428); y el 13,4 % restante, centros privados sin enseñanzas concertadas (3.803).

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

La **figura C3.3** muestra el número de centros del territorio nacional que, en el curso 2021-2022, impartían cada una de las Enseñanzas de Régimen General, atendiendo a la titularidad del centro y a la financiación de las enseñanzas. De los 24.380 centros con enseñanzas de Educación Infantil, 10.282 centros impartían el primer ciclo y 14.098 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 13.891, 7.511 los que ofertaban Educación Secundaria Obligatoria y 2.105 Formación Profesional Básica.

Figura C3.2
Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



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

2. En la Comunidad Foral de Navarra, adicionalmente funcionan dos centros públicos de primer ciclo de Educación Infantil con 127 alumnos y alumnas en proceso de comprobación de requisitos por parte del Departamento de Educación.

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

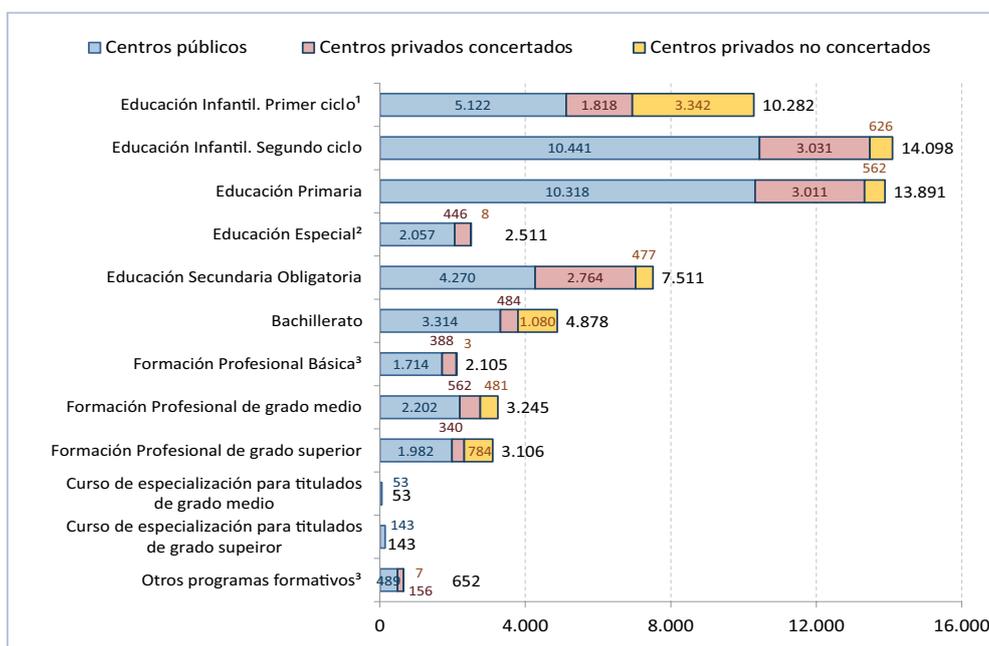
En los 2.511 centros en que se impartía la enseñanza de Educación Especial están incluidos centros específicos de Educación Especial y unidades de Educación Especial en centros ordinarios.

Respecto a los centros en los que se impartían enseñanzas postobligatorias en el curso 2022-2023, se enseñaba Bachillerato en 4.878 centros, Ciclos Formativos de Grado Medio en 3.245 y Ciclos Formativos de Grado Superior en 3.106. Los nuevos cursos de especialización se impartían en 339 centros –en 53 centros los cursos para titulados de Formación Profesional de grado medio y en 286 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 C3.3** presenta el número total de unidades³⁶⁰ en cada nivel educativo, por titularidad de centro y financiación de las enseñanzas. Así, los centros educativos que en el curso 2021-2022 impartían Enseñanzas de Régimen General, acumularon un total de 393.279 unidades, lo que supuso 9.463 menos que el curso anterior (decrecimiento relativo del -2,3 %). Respecto a la variación al número de unidades entre los cursos 2012-2013 y 2021-2022, la variación absoluta fue positiva en 27.488 unidades en total, de las cuales 18.284 (66,5 %) eran en centros públicos, 3.786 (13,8,9 %) en centros privados concertados y 5.418 (19,7 %) en centros privados sin unidades concertadas o subvencionadas.

360. En lo que se refiere a unidades o grupos concertados, se consideran todas las unidades/grupos en funcionamiento de centros privados con alguna unidad/grupo concertada o subvencionada en esa enseñanza o nivel.

Figura C3.3
Número de centros que imparten cada una de las Enseñanzas de Régimen General, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2021-2022



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 los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla C3.3
Enseñanzas de Régimen General. Unidades por enseñanza según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Ámbito nacional. Curso 2021-2022 y variación con respecto al curso 2012-2013

	Curso 2021-2022				Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2012-2013			
	Unidades en centros públicos	Unidades concertadas en centros privados	Unidades no concertadas en centros privados	Total	Unidades en centros públicos	Unidades concertadas en centros privados	Unidades no concertadas en centros privados	Total
Educación Infantil. Primer ciclo ^{1,2}	19.465	6.210	10.865	36.540	1.573	495	-313	1.755
Educación Infantil. Segundo ciclo	42.320	15.941	2.544	60.805	-4.746	-323	-62	-5.131
Educación Infantil - Mixtas ambos ciclos ²	98	0	7	105	-42	-11	-3	-56
Educación Primaria	93583	33520	5497	132.600	2.062	770	831	3.663
Mixtas Educación Infantil / Educación Primaria ²	1.075	3	17	1.095	-414	-64	17	-461
Educación Especial ³	5.050	2653	17	7.720	1.494	341	9	1.844
Educación Secundaria Obligatoria	57.328	22.800	3644	83.772	9.351	1.325	930	11.606
Bachillerato. Régimen ordinario	18.188	2.557	4.806	25.551	2.341	137	672	3.150
Bachillerato. Régimen de adultos ⁴	742	0	0	742	-224	-2	-2	-228

Continúa

Tabla C3.3 continuación
Enseñanzas de Régimen General. Unidades por enseñanza según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Ámbito nacional. Curso 2021-2022 y variación con respecto al curso 2012-2013

	Curso 2021-2022				Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2012-2013			
	Unidades en centros públicos	Unidades concertadas en centros privados	Unidades no concertadas en centros privados	Total	Unidades en centros públicos	Unidades concertadas en centros privados	Unidades no concertadas en centros privados	Total
Formación Profesional Básica ^{5,6}	4833	1306	8	6.147	338	172	-8	502
Formación Profesional de grado medio. Rég. ordinario	12.554	3.142	1229	16.925	2.023	361	652	3.036
Formación Profesional de grado medio. Rég. de adultos ⁴	322	5	0	327	24	-11	-2	11
Cursos de especialización para titulados en ciclos formativos de grado medio	60	0	0	60	60	0	0	60
Formación Profesional de grado superior. Rég. ordinario	13.133	2.208	3.766	19.107	3.314	268	2.689	6.271
Formación Profesional de grado superior. Rég. de adultos ⁴	307	18	7	332	14	-1	2	15
Cursos de especialización para titulados en ciclos formativos de grado superior	189	0	0	189	189	0	0	189
Otros programas formativos ⁵	927	329	6	1.262	927	329	6	1.262
Total	270.174	90.692	32.413	393.279	18.284	3.786	5.418	27.488

1. Se incluyen solo las unidades en centros autorizados por la Administración educativa.

2. 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.

3. Se incluyen las unidades en centros específicos y las unidades de E. Especial en centros ordinarios.

4. Se incluyen dentro del Régimen Ordinario para la Comunidad Autónoma de Cataluña.

5. Se incluyen los grupos en centros docentes y en actuaciones.

6. Para el curso 2012-2013 se han contabilizado las unidades de los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

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

Centros que imparten Educación Infantil

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

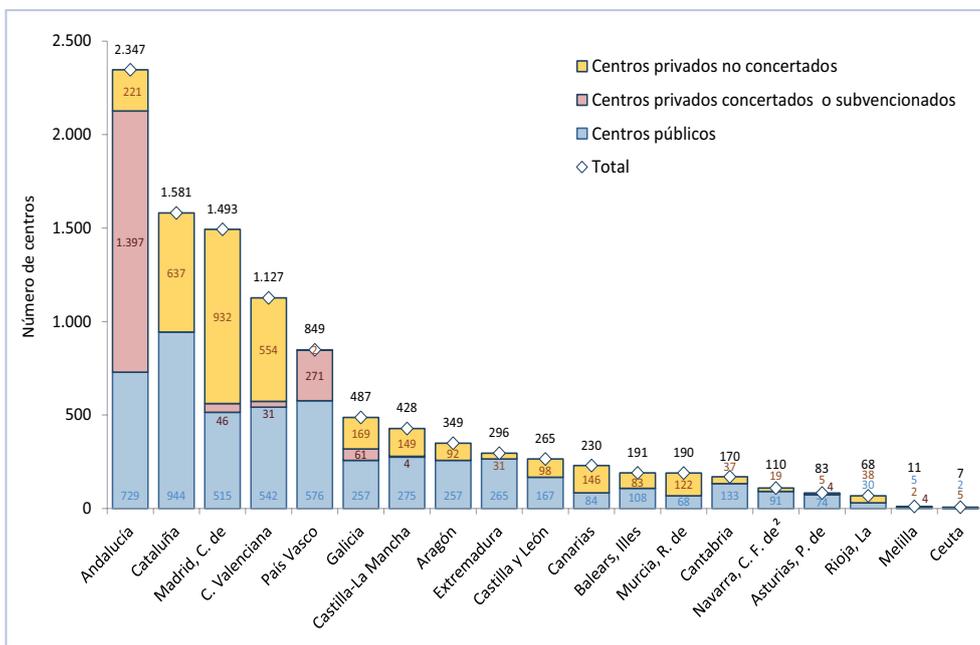
En el curso 2021-2022, impartían en España el primer ciclo de Educación Infantil 10.282 centros, de los cuales 5.122 eran de titularidad pública, 1.818 eran centros privados financiados con fondos públicos y 3.342 privados no concertados.

En la **figura C3.4** aparecen ordenadas, de mayor a menor, las Comunidades y Ciudades Autónomas según el número de centros en los que, durante el curso 2021-2022, se impartía el primer ciclo de Educación Infantil. Las Comunidades Autónomas con un número de centros mayor que 1.000 eran Andalucía (2.343 centros, de los que el 31,1 % eran públicos, el 59,5 % privados concertados y el 9,4 % privados no concertados), Cataluña (1.581 centros, de los que el 59,7 % eran públicos, y el 40,3 % privados no concertados), la Comunidad de Madrid (1.493 centros, de los que el 34,5 % eran públicos, el 3,13 % privados concertados y el 62,4 % centros privados no concertados) y la Comunitat Valenciana (1.127 centros, de los que el 48,1 % eran públicos, el 2,8 % privados concertados y el 49,2 % 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).

A
B
C
D
E
F

Figura C3.4¹

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 2021-2022



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 127 alumnos y alumnas en proceso de comprobación de requisitos por parte del Departamento de Educación.

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

Por su parte, la **figura C3.5** muestra, de una forma similar a la de la figura C3.4, los centros en los que se impartía el segundo ciclo de Educación Infantil en el curso 2021-2022. Las Comunidades Autónomas con el mayor número de centros eran Andalucía (2.613 centros, de los que el 77,8 % eran públicos, el 17,3 % privados concertados y el 4,9 % privados no concertados) y Cataluña (2.322 centros, de los que el 73,5 % eran centros públicos, el 23,0 % privados concertados y el 3,5 % 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).

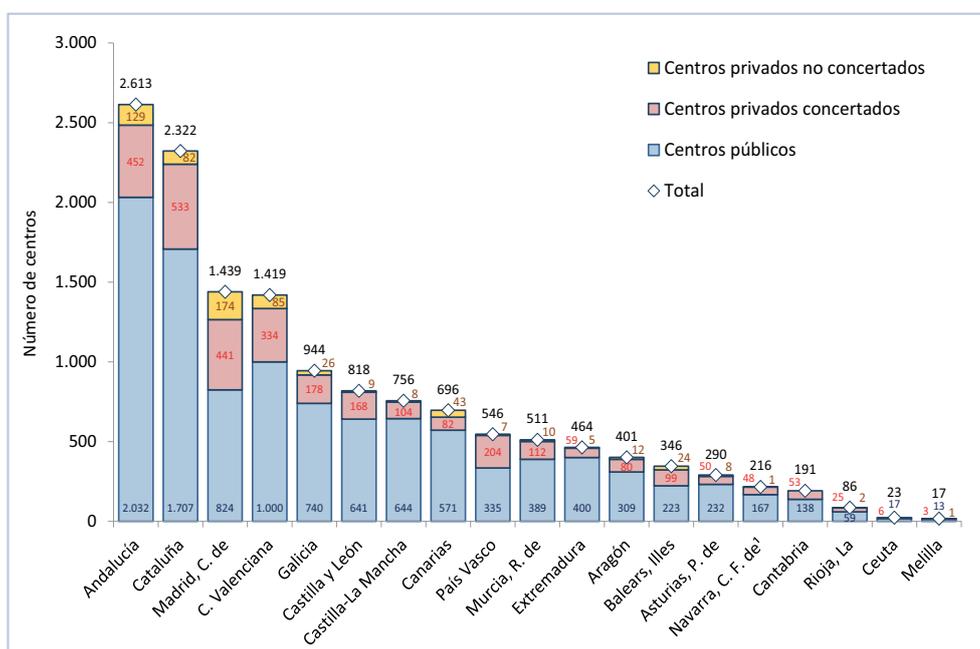
Las **figuras C3.6 y C3.7** representan el número de unidades de primer ciclo y de segundo ciclo de Educación Infantil, respectivamente, distribuido por Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo a la titularidad del centro y a la financiación de estas enseñanzas.

En el curso 2021-2022, el número de unidades del segundo ciclo (alumnado de 3, 4 y 5 años) superaba al del primer ciclo (60.910 unidades en el segundo ciclo frente a las 36.540 unidades del primero). El número de unidades mixtas en el curso 2021-2022 alcanzaba el valor de 105 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 46 unidades y el País Vasco con 31.

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 95,8 % del total (42.418 unidades en centros públicos y 15.941 unidades subvencionadas en centros privados). El resto (2.551 unidades) correspondían a centros privados sin subvencionar. En el primer ciclo, sin embargo, la proporción de las unidades financiadas con fondos públicos desciende al 70,3 % (25.675). El 29,7 % restante correspondía a 10.865 centros sostenidos únicamente con fondos privados.

Figura C3.5

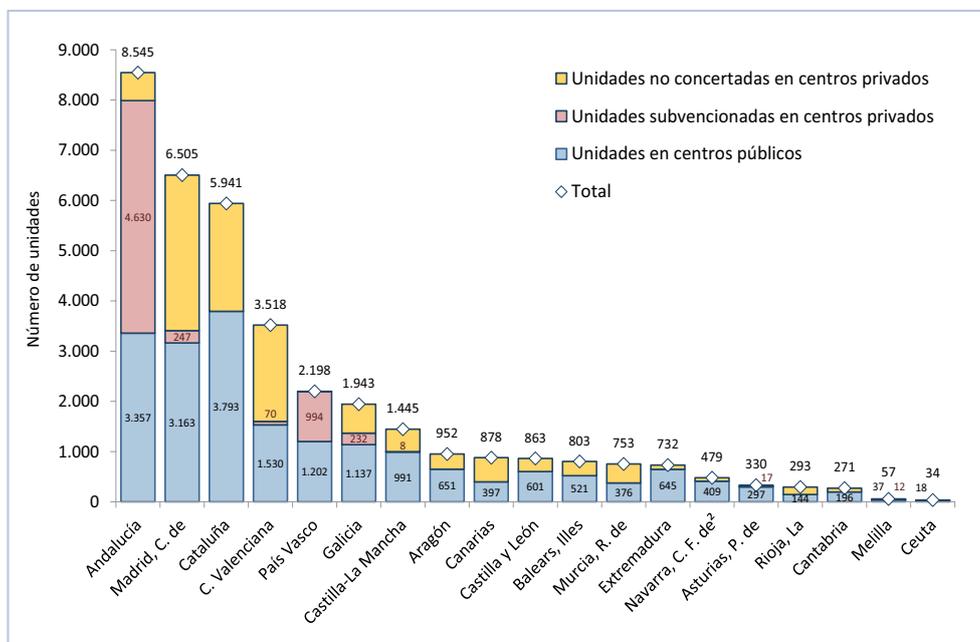
Centros en los que se imparte el segundo ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



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 y Formación Profesional.

Figura C3.6¹

Unidades de primer ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



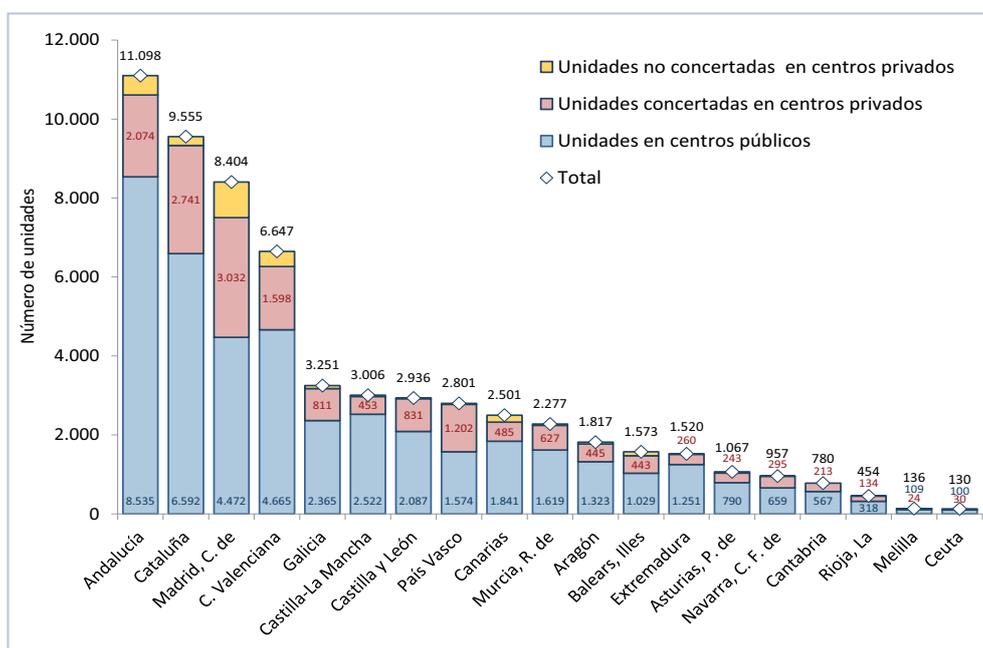
1. Solo se incluyen los centros autorizados por la Administración educativa.

2. En la Comunidad Foral de Navarra, adicionalmente funcionan dos centros públicos de primer ciclo de Educación Infantil con 127 alumnos y alumnas en proceso de comprobación de requisitos por parte del Departamento de Educación.

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

Figura C3.7¹

Unidades de segundo ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. Incluye las unidades mixtas de Educación Infantil/Ambos ciclos.

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

La **figura C3.8** muestra la evolución del número de unidades de Educación Infantil entre los cursos 2012-2013 y 2021-2022. Considerando todo tipo de centros, se advierte una disminución relativa del -3,4 % en el decenio considerado, lo que supone la caída del -4,9 % en unidades de centros públicos y del -2,7 % de unidades no concertadas de centros privados, y el aumento del 0,7 % en el caso de unidades de Educación Infantil concertadas, en centros privados.

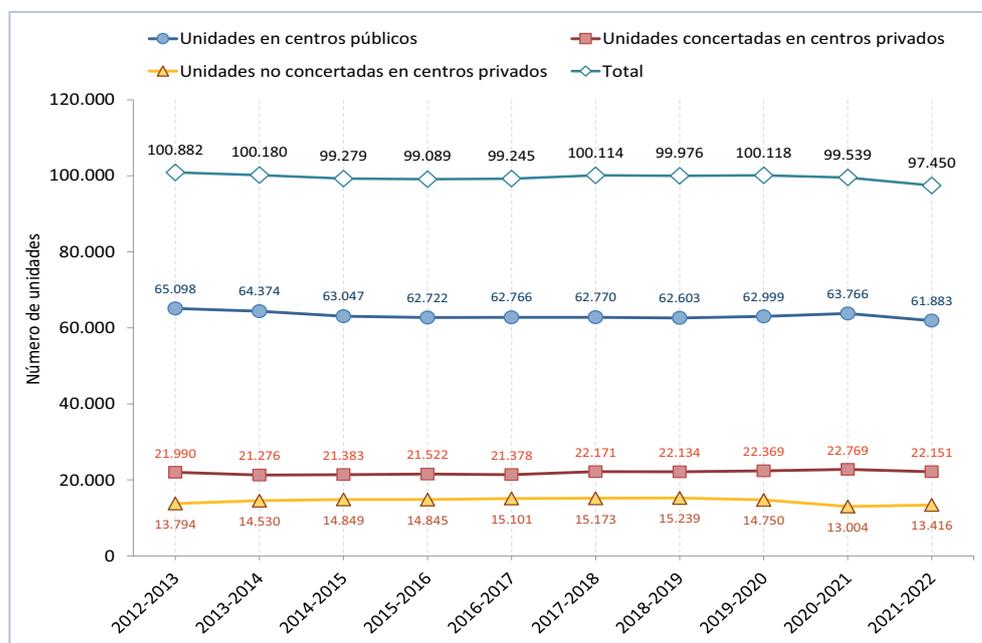
Centros que imparten Educación Primaria

Durante el curso 2021-2022, impartían Educación Primaria 13.891 centros en el conjunto del territorio nacional. En este nivel el porcentaje de la enseñanza pública, con 10.318 centros, era del 74,3 %, muy superior al de la privada, que contaba con 3.573 centros de los que 3.011 eran concertados, lo que representaba el 21,7 % del total.

En la **figura C3.9** se detalla el número de centros que impartían Educación Primaria, distribuido por Comunidades y Ciudades Autónomas según la titularidad de centro y la financiación de las enseñanzas. Las Comunidades Autónomas con un mayor número de centros de Educación Primaria eran: Andalucía (2.572 centros), Cataluña (2.323 centros), la Comunitat Valenciana (1.404) y la Comunidad de Madrid (1.392). 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 57,8 % de los centros que impartían Educación Primaria eran públicos, el 31,1 % privados concertados y el 11,1 % privados no concertados.

En cuanto al número de unidades de Educación Primaria, en el curso 2021-2022 eran 133.695, de las cuales, 94.658 estaban en centros públicos (70,8 %), 33.523 eran unidades concertadas en centros privados (25,1 %) y 5.514 pertenecían a centros privados sin concertar (4,1 %). La **figura C3.10** representa el número total de unidades de Educación Primaria distribuido por Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo a la titularidad del centro y al tipo de financiación de estas enseñanzas. Al analizarla se aprecia que, salvo en la Comunidad de Madrid con un 89,2 %, en todos los territorios se impartían estas enseñanzas en un porcentaje superior al 90 % en centros financiados con fondos públicos.

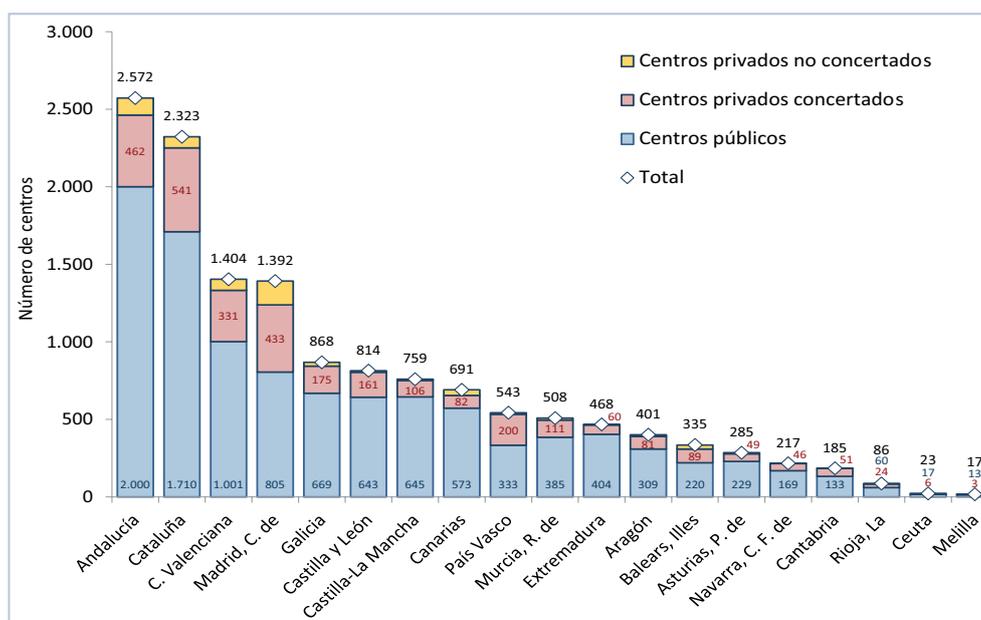
Figura C3.8'
Evolución del número de unidades de Educación Infantil por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022



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 los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

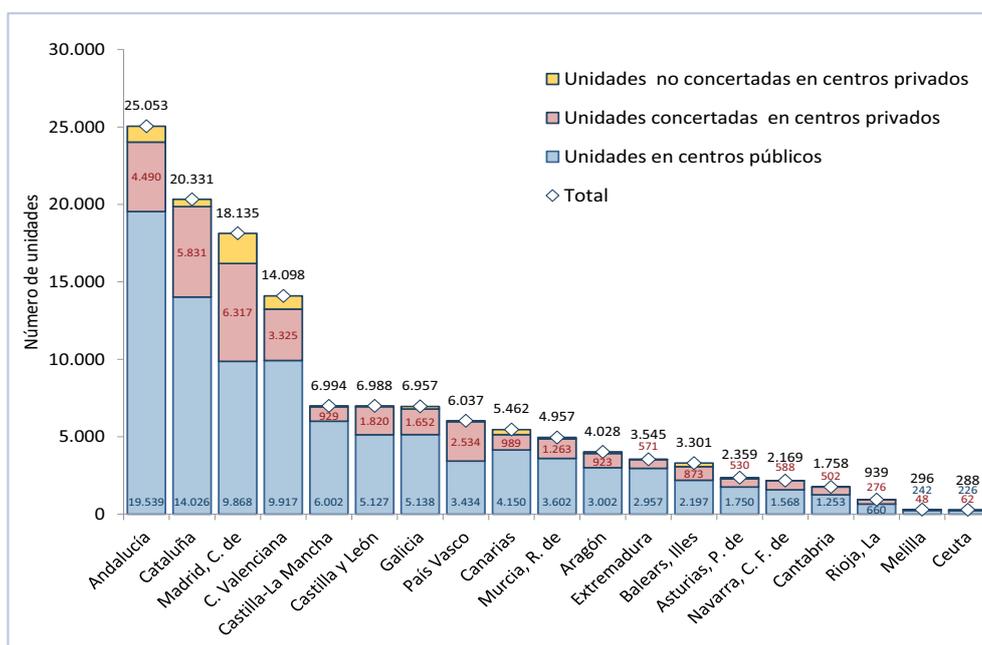
Figura C3.9
Centros en los que se imparte Educación Primaria, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



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 y Formación Profesional.

A
B
C
D
E
F

Figura C3.10¹
Unidades de Educación Primaria, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. Incluye las unidades mixtas de Educación Infantil / Educación Primaria.

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

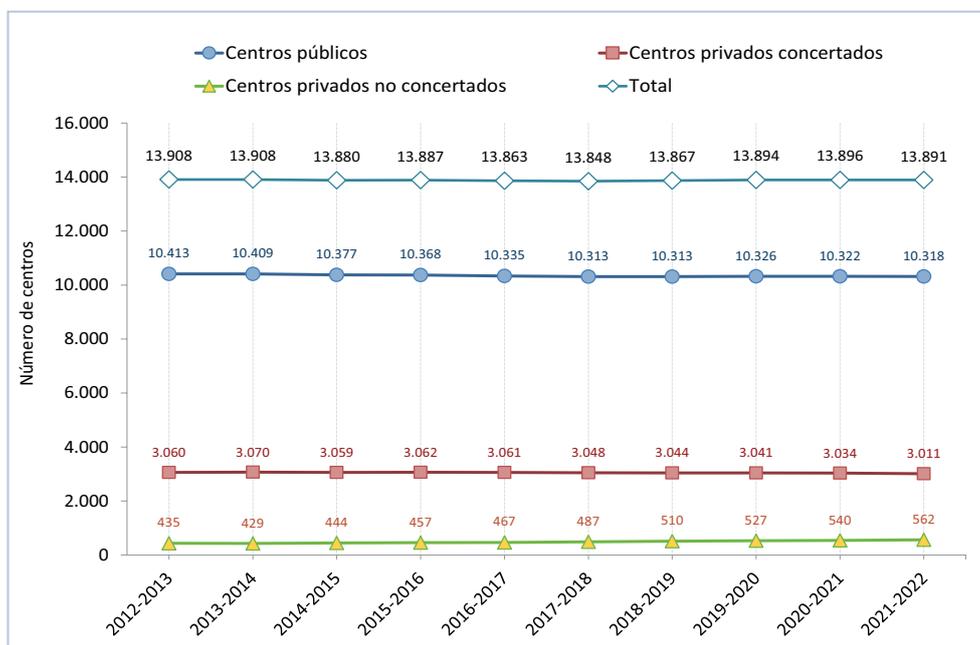
La **figura C3.11** refleja la evolución del número de centros que han impartido Enseñanza Primaria en el último decenio. El número total se redujo en 17 centros en el curso 2021-2022 con respecto al curso 2012-2013. La variación relativa en el caso de los centros privados no concertados alcanzó el 29,2 % y en los centros privados concertados fue una reducción del -1,6 %. 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 2012-2013 y 2021-2022 del conjunto de los centros educativos españoles, según su titularidad y el tipo de financiación de la enseñanza, se muestra en la **tabla C3.4**. En ella se aprecia un crecimiento sostenido que supone un aumento de 3.202 unidades de Educación Primaria en el curso de referencia con respecto al curso 2012-2013. Esto supone, en términos relativos, un incremento en el último decenio del 2,5 % (1,8 % en centros educativos públicos, 2,2 % en centros privados concertados y 18,2 % en centros de titularidad privada sin unidades concertadas).

Centros de Educación Especial

La atención del alumnado con necesidades educativas especiales se realiza principalmente en centros ordinarios con objeto de favorecer la inclusión. No obstante, hay casos de alumnado con discapacidades psíquicas severas o profundas, plurideficiencias o trastornos del desarrollo graves que requieren una atención más especializada y no pueden ser atendidos en el marco de la atención a la diversidad en centros ordinarios. Este alumnado puede ser escolarizado en centros específicos o unidades sustitutorias en centros ordinarios. Durante el curso 2021-2022 había 2.038 centros ordinarios con unidades de educación especial, de los cuales el 91,3 % (1.860 centros) eran de titularidad pública, el 8,6 % (176 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 %), 270 eran centros privados concertados (57,1 %) y 6 privados no concertados (1,3 %).

Figura C3.11
Evolución del número de centros que imparten Educación Primaria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2012-2013 a 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 y Formación Profesional.

Tabla C3.4¹
Índice de variación del número de unidades de Educación Primaria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022 (curso 2012-2013=100)

	Curso 2013-2014	Curso 2015-2016	Curso 2017-2018	Curso 2019-2020	Curso 2021-2022
Unidades en centros públicos	100,6	102,3	102,7	101,6	101,8
Unidades concertadas en centros privados	100,7	102,0	102,1	102,4	102,2
Unidades no concertadas en centros privados	98,8	100,9	107,0	108,0	118,2
Total	100,5	102,2	102,7	102,0	102,5

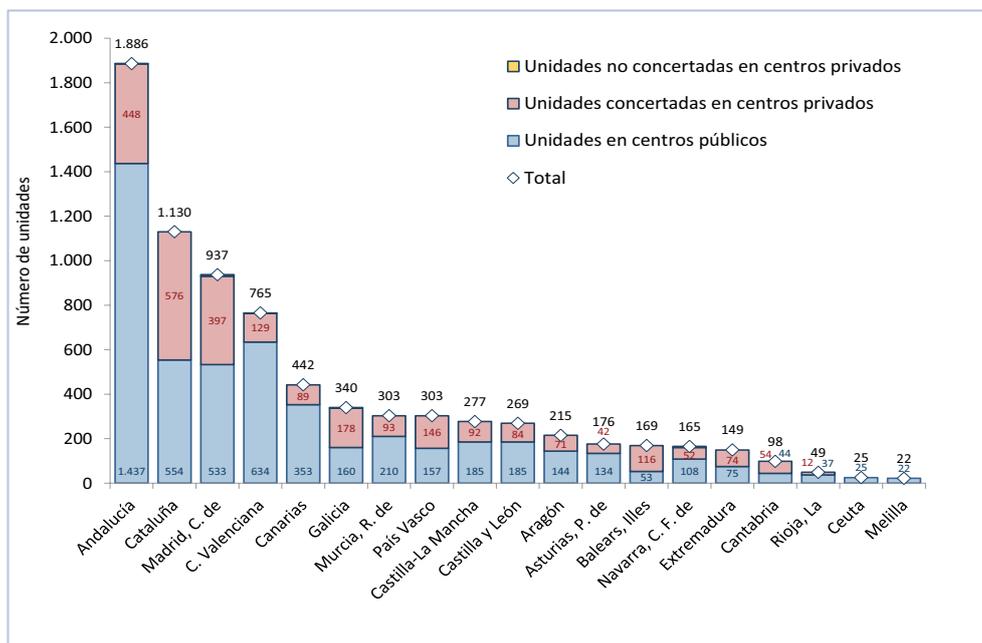
1. Incluye las unidades mixtas de Educación Infantil / Educación Primaria.

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

La **figura C3.12** 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 2021-2022. 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 7.720 –5.050 en centros públicos, 2.653 en centros privados concertados y 17 unidades no concertadas en centros privados–. Las Comunidades Autónomas con un número mayor de estas unidades escolares eran Andalucía (1.886 unidades; 24,4 % del total nacional), Cataluña (1.130 unidades; 14,6 %) y la Comunidad de Madrid (937 unidades; 12,1 %).

A
B
C
D
E
F

Figura C3.12'
Unidades de Educación Especial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022

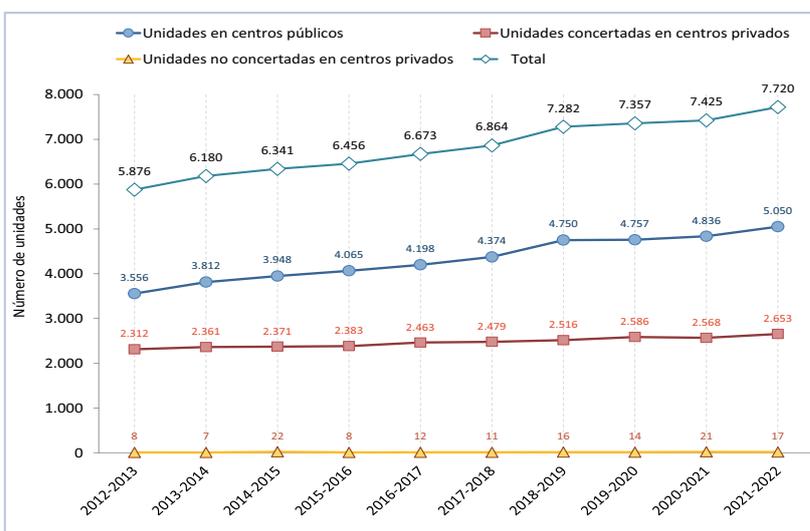


1. Se incluyen las unidades en centros específicos y las unidades de Educación Especial en centros ordinarios.

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

Figura C3.13'
Evolución del número de unidades de Educación Especial por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022

Entre los cursos 2012-2013 y 2021-2022, las unidades de Educación Especial financiadas con fondos públicos experimentaron un crecimiento sostenido. La **figura C3.13** ofrece información sobre esta evolución, desagregada por titularidad de centro y financiación de la enseñanza. En ella se puede apreciar que se produjo un incremento del 31,4 % en el último decenio. Las unidades aumentaron de forma más acusada en los centros públicos (42,0 %) que las unidades concertadas de los centros privados (14,7 %). La variación del número de unidades de Educación Especial en centros privados no concertados experimentó un aumento del 112,5 %, pasando de 8 unidades en el curso 2012-2013 a 17 unidades en el curso 2021-2022.



1. Se incluyen las unidades en centros específicos y las unidades de Educación Especial en centros ordinarios.

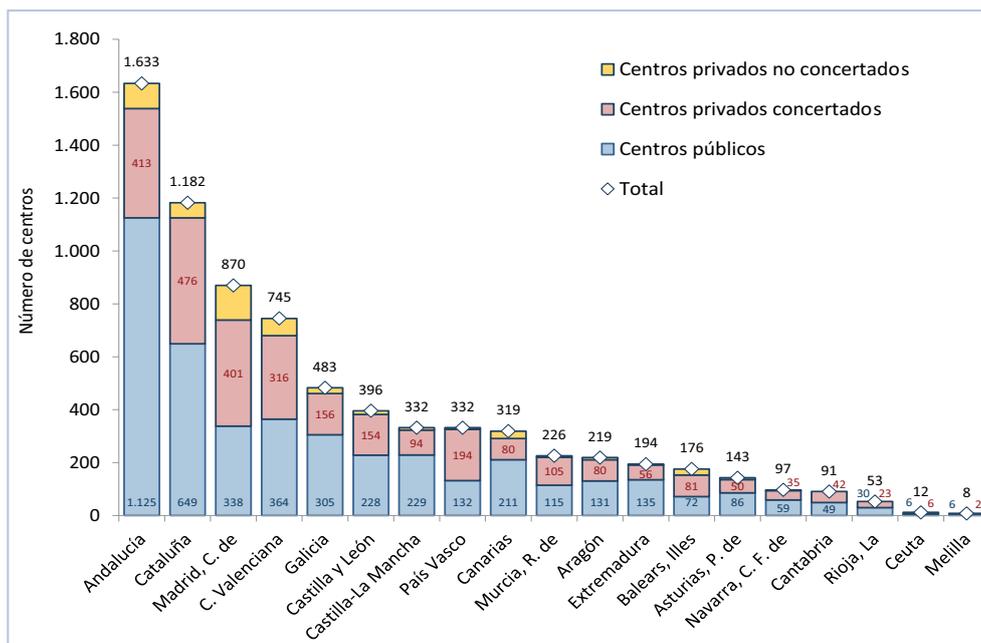
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria

Durante el curso de referencia de este INFORME, 7.511 centros españoles impartían Educación Secundaria Obligatoria. De ellos, 4.270 eran públicos (56,8 %), 2.764 privados concertados (36,8 %) y 477 privados no concertados (6,4 %). Los centros que impartían Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2021-2022 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 C3.14**. Las Comunidades con mayor número de centros eran Andalucía (1.633 centros; 21,7 % del total nacional), Cataluña (1.182 centros; 15,7 % del total nacional), la Comunidad de Madrid (870 centros; 11,6 % del total nacional) y la Comunitat Valenciana (745 centros; 9,9 % del total nacional).

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

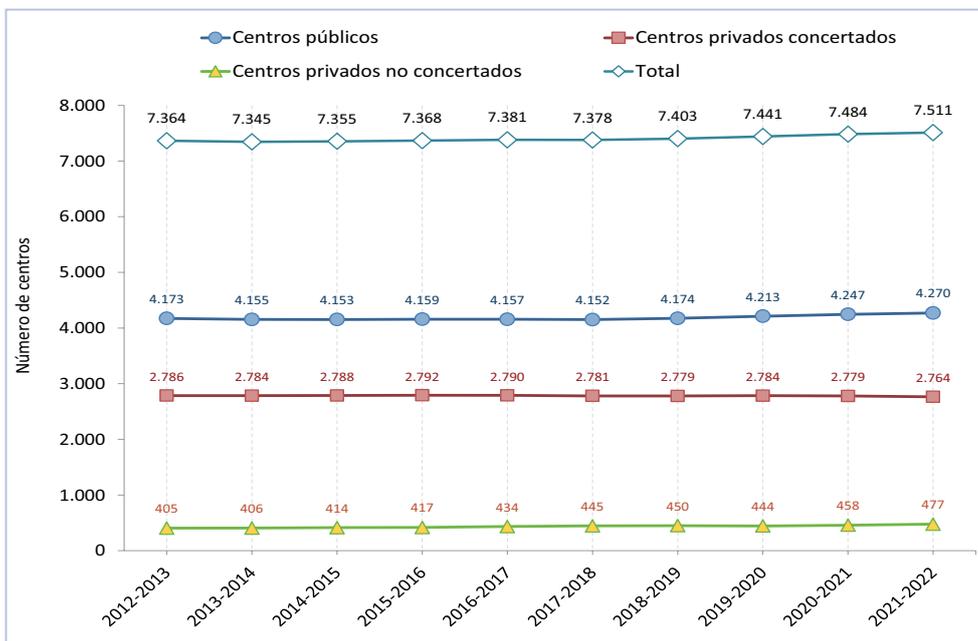
El número de centros privados superaba al número de centros públicos en cuatro Comunidades Autónomas: la Comunidad de Madrid, donde el 38,9 % de los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria eran centros públicos, el 46,1 % eran centros privados concertados y el 15,1 % eran centros privados 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 40,9 % de centros públicos, un 46,0 % de centros privados concertados y un 13,1 % de centros privados; y, por último, la Comunitat Valenciana, en la que el 48,9 % eran centros públicos, el 42,4 % privados concertados y el 8,7 % 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 2012-2013 y 2021-2022 (**figura C3.15**) revela que, el número de centros públicos experimentó un aumento de 97 (2,3 %) con respecto al curso 2012-2013, el número de centros privados no concertados también se incrementó en 72 (17,8 %) y por el contrario el número de centros privados concertados disminuyó en 22 centros (-0,8 %).

La **figura C3.16** muestra la distribución del número total de unidades de Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo tanto a la titularidad del centro como al tipo de financiación de estas enseñanzas. Excepto en la Comunidad de Madrid, donde la proporción de unidades no concertadas en centros privados de Educación Secundaria Obligatoria superaba el 10 % (11,4 %), estas enseñanzas se impartieron casi exclusivamente en centros financiados con fondos públicos.

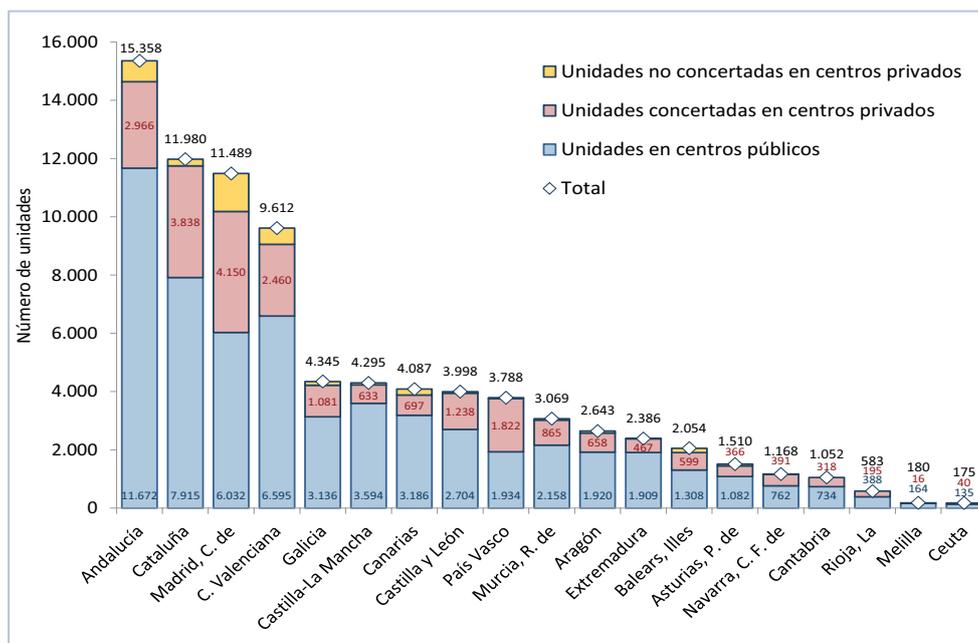


Figura C3.15
Evolución del número de centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022



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 y Formación Profesional.

Figura C3.16
Unidades de Educación Secundaria Obligatoria según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, 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 y Formación Profesional.

La **tabla C3.5** ofrece la evolución del número de unidades o grupos de Educación Secundaria Obligatoria entre los cursos 2012-2013 y 2021-2022, en el conjunto de los centros educativos españoles, según su titularidad. En el curso 2021-2022 el número de unidades de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria fueron 83.772 –57.328 grupos en centros públicos (68,4 %), 22.800 en centros privados concertados (27,2 %) y 3.644 en centros privados no concertados (4,3 %)–, experimentando el número total de unidades una variación relativa del 16,1 % con respecto al curso 2012-2013. Se produjeron los siguientes porcentajes de aumento del número de unidades: el 19,5 % en los centros públicos, el 6,2 % en los centros de titularidad privada con enseñanzas concertadas y el 34,3 % en centros privados no concertados.

Tabla C3.5
Índice de variación del número de unidades de Educación Secundaria Obligatoria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022 (curso 2012-2013=100)

	Curso 2013-2014	Curso 2015-2016	Curso 2017-2018	Curso 2019-2020	Curso 2021-2022
Unidades en centros públicos	100,6	102,1	105,7	111,7	119,5
Unidades concertadas en centros privados	99,9	101,2	102,6	104,2	106,2
Unidades no concertadas en centros privados	98,3	106,9	118,7	124,4	134,3
Total	100,3	102,0	105,2	110,0	116,1

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

Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica

Durante el curso 2021-2022, se impartían Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica en 2.105 centros docentes en España, de los que el 81,4 % eran públicos (1.714 centros), el 18,4 % eran privados concertados (3838 centros) y el 0,1 % eran privados no concertados (3 centros). La **figura C3.17** muestra el detalle de la distribución territorial de los centros que impartían Formación Profesional Básica, por titularidad de centro y tipo de financiación en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Destacaron Andalucía con 504 centros (23,9 % del total nacional) y la Comunitat Valenciana con 317 centros (15,1 %), seguidos de la Comunidad de Madrid con 173 centros (8,2 %) y Castilla-La Mancha con 160 centros (7,6 %), sumando entre estas cuatro Comunidades Autónomas el 54,58 % 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 (37,17 %) y Navarra (56,0 %).

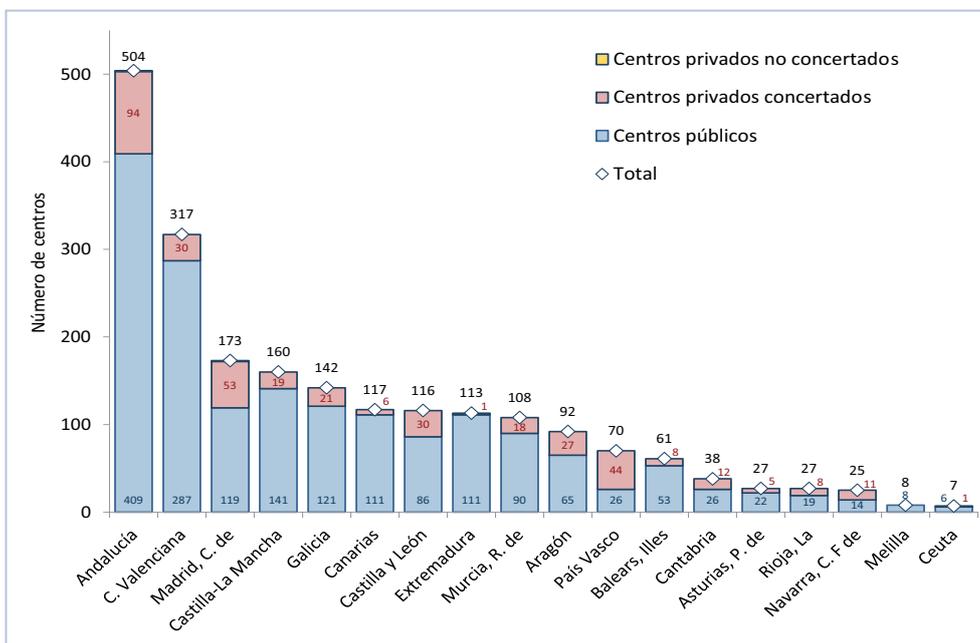
La **figura C3.18** presenta los datos de los centros que ofertaban Formación Profesional Básica desde su implantación en el curso 2014-2015 hasta el curso 2021-2022. La evolución del número de centros en el periodo analizado muestra un balance positivo del 9,4 % pasando, de 1.925 centros a 2.105. Este incremento corresponde a 113 centros públicos (+7,17 %), 68 centros más en el sector privado concertado (+21,3 %) y 1 centro menos en el sector privado sin enseñanzas concertadas (-25,0 %).

En cuanto al cómputo por unidades se observa que, durante el curso 2021-2022, funcionaban 6.147 unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica. La mayoría de las unidades correspondían a centros públicos, 4.833 (78,6 %), a los centros privados concertados 1.306 unidades (21,2 %) y tan solo 8 unidades no concertadas a centros privados (0,1 %).

La **figura C3.19** muestra la distribución de los grupos de los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica en los centros educativos entre las Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo a la titularidad de los centros y a la financiación de estas enseñanzas. En ella se observa que en todos los territorios prácticamente la totalidad de las unidades de Formación Profesional Básica se encontraban en centros sostenidos con fondos públicos.



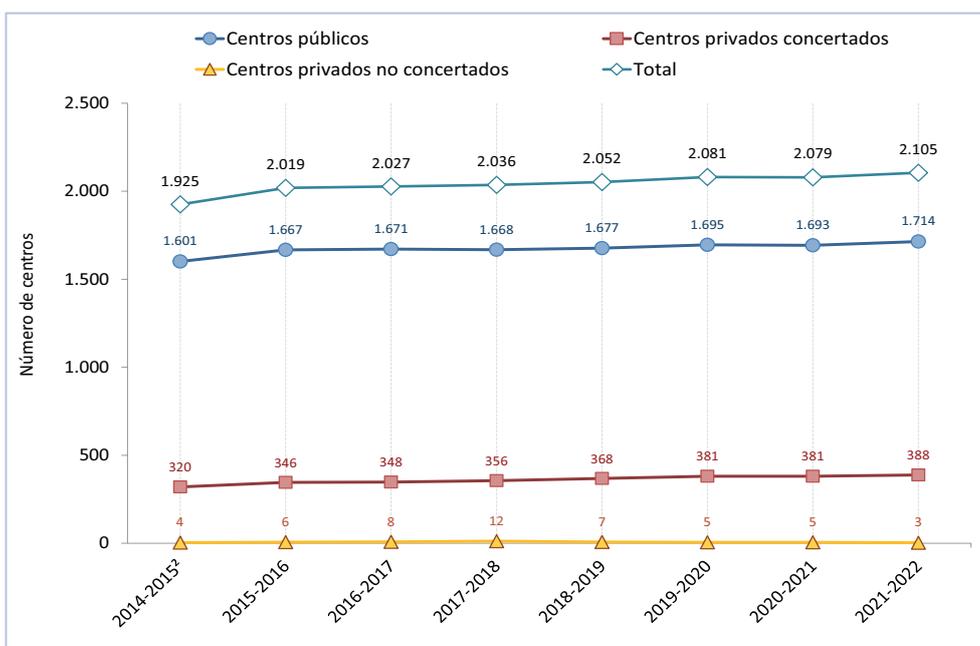
Figura C3.17'
Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. Incluye centros docentes y actuaciones.

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

Figura C3.18'
Evolución del número de centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica por titularidad y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2014-2015 a 2021-2022

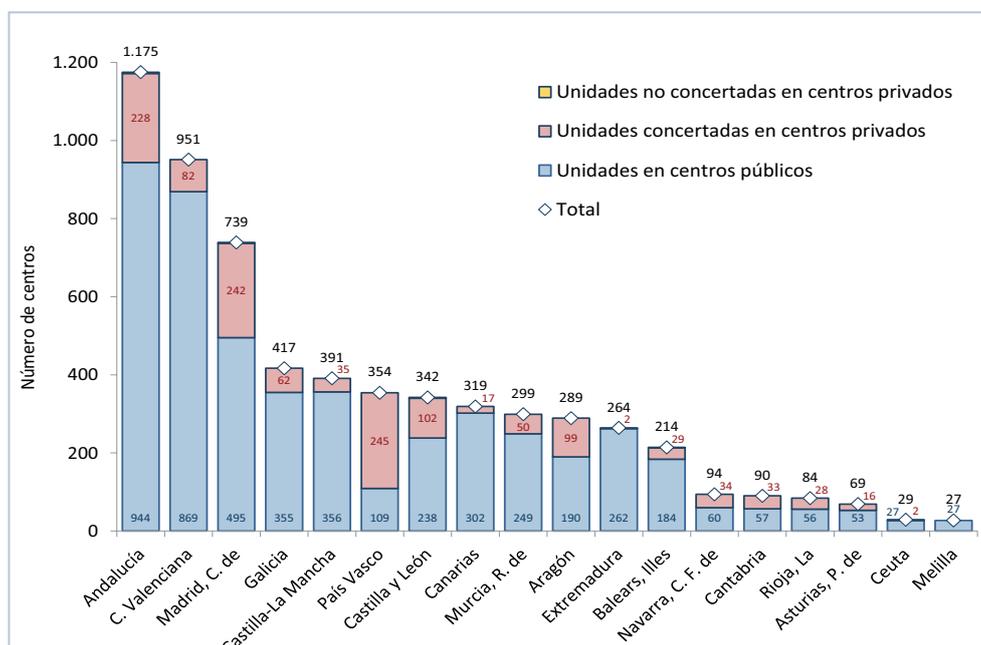


1. Incluye centros docentes y actuaciones.

2. En el curso 2014-2015 todavía se impartían Programas de Cualificación Inicial en 1.510 centros.

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

Figura C3.19'
Unidades de Formación Profesional Básica según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. Incluye centros docentes y actuaciones.

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

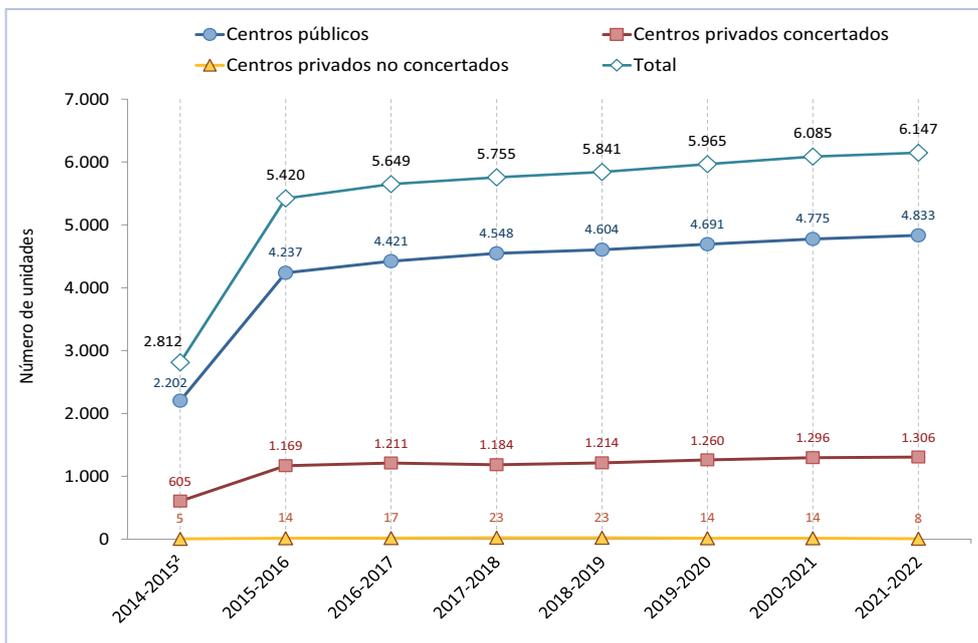
La **figura C3.20** presenta la evolución del número de unidades de Formación Profesional Básica desde el curso de su implantación (2014-2015) a 2021-2022. En el curso 2014-2015 se impartía FP Básica en 2.812 unidades, aunque hay que tener presente que ese curso todavía se impartían Programas de Cualificación Profesional Inicial en 2.123 unidades. Al analizar la evolución entre los cursos 2015-2016 y 2020-2021 se observa que el número total de unidades se incrementó en 727 (+596 en centros públicos, + 137 en centros privados concertados y se perdieron 6 centros privados no concertados). Esto supone un incremento del 13,4 % en el número total de unidades y según la titularidad y la financiación de las enseñanzas, un +14,1 % en la enseñanza pública, un +11,7 % en la enseñanza privada concertada y una caída del -42,9 % en la enseñanza privada sin enseñanzas concertadas.

Finalmente, en este apartado se analiza también la cuantificación de centros docentes en los que se implantó durante el curso 2014-2015 la modalidad formativa «Otros Programas de Formación Profesional» establecida en el Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica y que contempla para las Comunidades Autónomas la opción de ofertar otros programas formativos de Formación Profesional, adaptada a las necesidades específicas del alumnado que no ha alcanzado el graduado en Educación Secundaria Obligatoria, facilitando así su acceso al mundo laboral.

Durante el curso 2021-2022, simultáneamente a la Formación Profesional Básica, se impartían otros programas formativos de Formación Profesional en 652 centros (489 centros públicos, 156 centros concertados y 7 centros privados no concertados). Se impartían en todas las Comunidades Autónomas excepto en Castilla y León y País Vasco. El 75,0 % de los centros donde se impartían estos programas eran de titularidad pública, mientras que el 23,9 % correspondía a centros privados concertados y el 1,1 % 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 C3.21**. Cataluña era la Comunidad Autónoma con mayor número de centros (295), lo que representaba el 45,2 % del total nacional, repartidos del siguiente modo: 224 centros públicos, 67 concertados y 4 privados no concertados. Le seguían a gran distancia Andalucía (53 centros), la Comunitat Valenciana y la Comunidad de Madrid (49 ambas), la Región de Murcia (36 centros), Canarias (35 centros) y la Comunidad Foral de Navarra (27 centros).

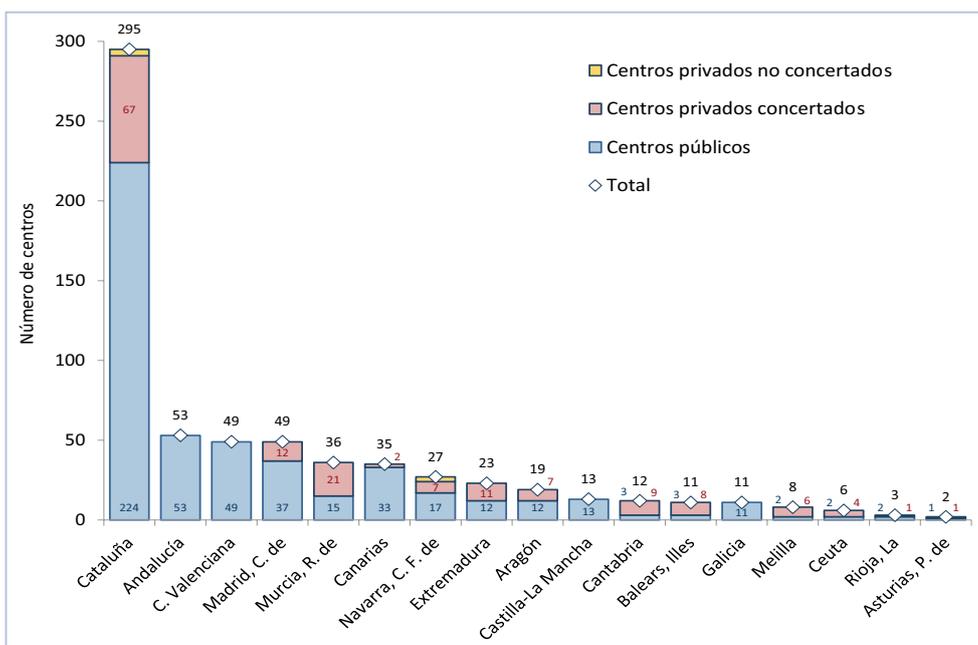
Figura C3.20¹
Evolución del número de unidades que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica por titularidad y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2014-2015 a 2021-2022



1. Incluye centros docentes y actuaciones.
2. En el curso 2014-2015 todavía se impartían Programas de Cualificación Inicial en 2.123 unidades.

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

Figura C3.21^{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 2021-2022



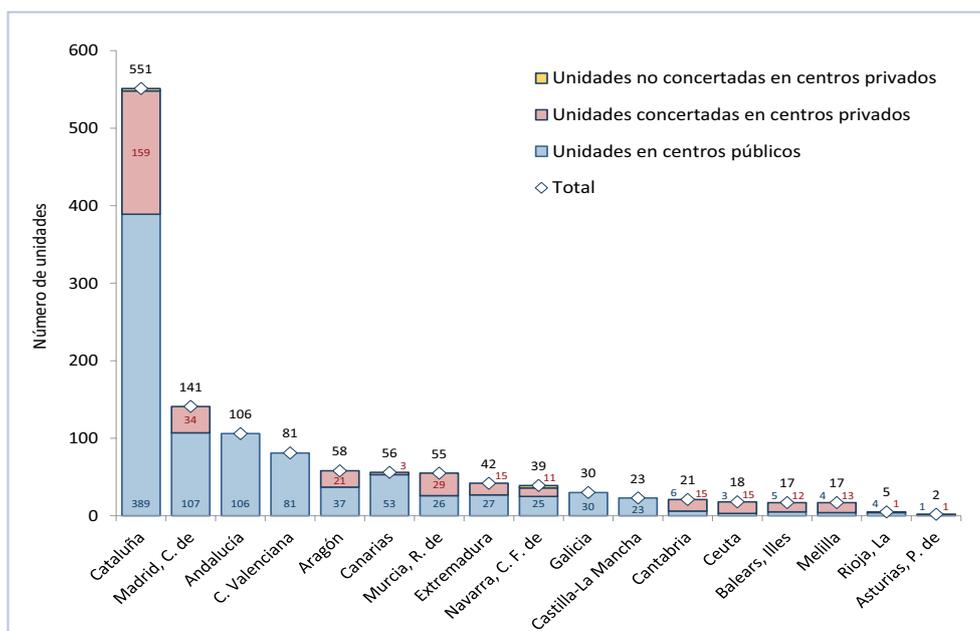
1. Incluye centros docentes y actuaciones.
2. Castilla y León y País Vasco no ofertan estos programas.

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

En cuanto al estudio por unidades en los centros educativos referido a esta opción formativa, se puede decir que en el periodo académico 2021-2022 funcionaban 1.262 unidades en España: 927 en centros públicos (73,5 %), 329 unidades concertadas en centros privados (26,1%) y 6 en centros privados no concertados (0,5 %). La **figura C3.22** muestra la distribución de los grupos educativos de estas enseñanzas entre las Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo a la titularidad de los centros y a la financiación de las enseñanzas.

Figura C3.22^{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 2021-2022



1. Incluye centros docentes y actuaciones.

2. Castilla y León y País Vasco no ofertan estos programas.

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

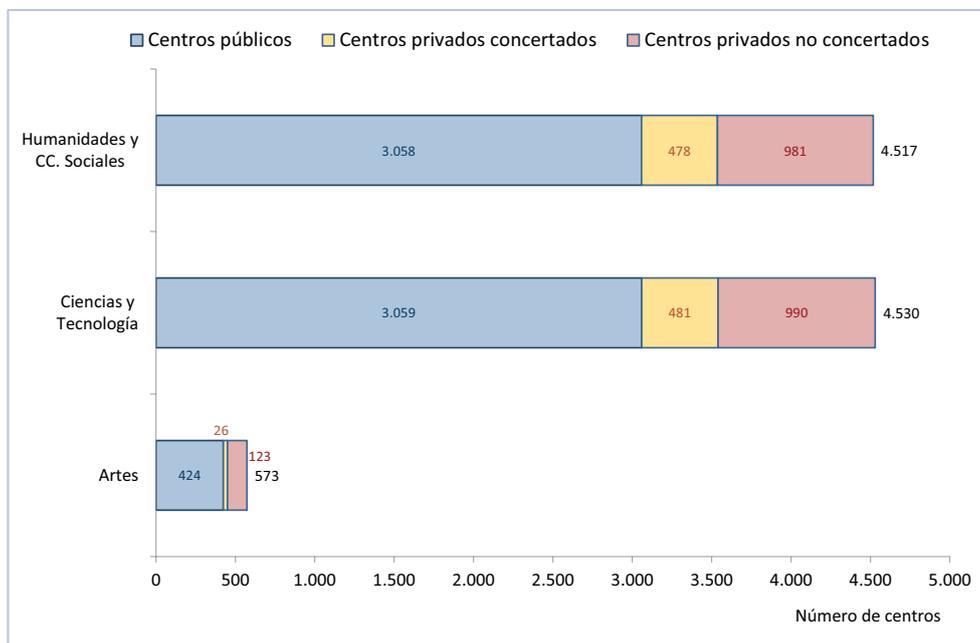
Centros que imparten Bachillerato

Según la modalidad de Bachillerato

Las modalidades de Bachillerato que con mayor frecuencia se impartían en los centros del territorio nacional (**figura C3.23**) fueron la de Ciencias y Tecnología, así como la de Humanidades y Ciencias Sociales. En el curso 2021-2021 la modalidad de Ciencias y Tecnología se impartía en 4.530 centros del conjunto del territorio nacional, seguida de Humanidades y Ciencias Sociales, que era impartida en 4.517 centros. Por su parte, la modalidad de Bachillerato de Artes se impartía en 573 centros. Estas cifras incluyen tanto las enseñanzas en régimen ordinario como las de régimen de adultos o las impartidas en horario nocturno.

La distribución de los centros en cuanto a la titularidad y financiación de las enseñanzas y a la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales fue del 67,7 % en centros públicos, el 10,6 % en centros privados concertados y el 21,7 % en centros privados no concertados. Estas cifras eran similares a las correspondientes a la modalidad de Ciencias y Tecnología (el 67,5 % en centros públicos, el 10,6 % en centros privados concertados y el 21,9 % en centros privados no concertados). Sin embargo, para la modalidad de Artes, la presencia del sector público era superior: el 74,0 % en los centros públicos, el 4,5 % en centros privados con enseñanzas concertadas y el 21,5 % en los centros privados no concertados.

Figura C3.23¹
Centros que imparten Bachillerato según la modalidad, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2021-2022



1. Se incluyen las modalidades de Bachillerato en régimen ordinario y adultos/nocturno.

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

En modo presencial

En la **figura C3.24** 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 2021-2022 el Bachillerato presencial se impartían en 4.691 centros españoles, de los que 3.128 eran públicos (66,7 %), 484 privados concertados (10,3 %) y 1.079 privados no concertados (23,0 %). 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 380 centros de titularidad privada que impartían Bachillerato en el curso 2021-2022, 338 correspondían a centros privados no concertados.

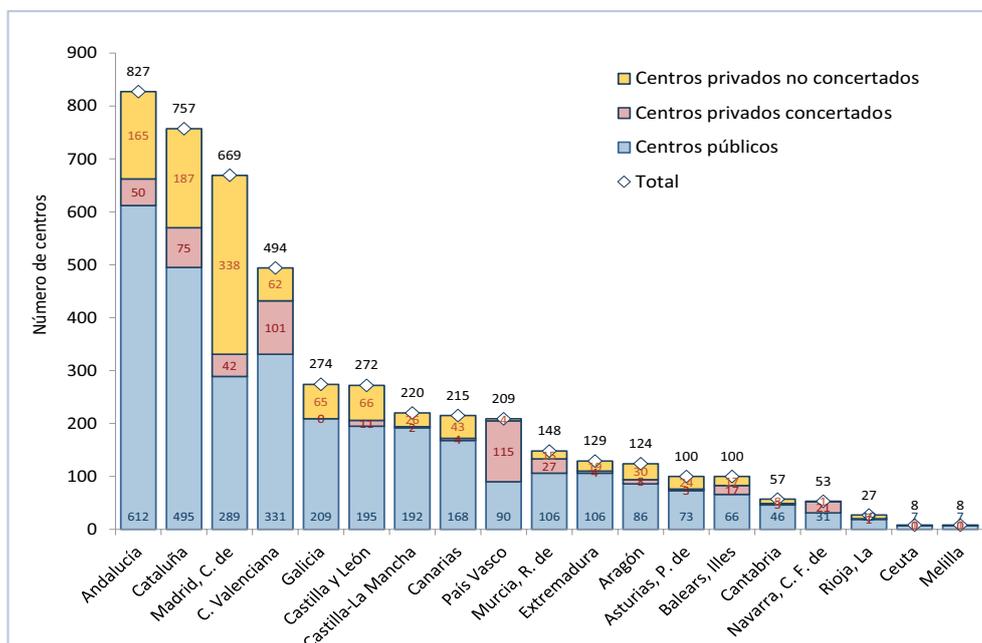
El análisis de la evolución del número de centros que impartieron Bachillerato de forma presencial a lo largo de los últimos diez cursos en el conjunto del territorio español (**figura C3.25**) indica que se experimentaba un aumento sostenido en dicho periodo, con un incremento relativo del 4,5 %, que es algo más acusado en el caso de los centros privados no concertados (6,9 %), frente a los centros públicos (3,9 %) y privados concertados (3,0 %).

A distancia

El Bachillerato a distancia se impartía, en el curso 2021-2022, 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 (95 centros). Le seguían en número Canarias (22 centros), Galicia (18 centros), la Comunidad de Madrid (14 centros) y Castilla y León (10 centros), (véase la **figura C3.26**).

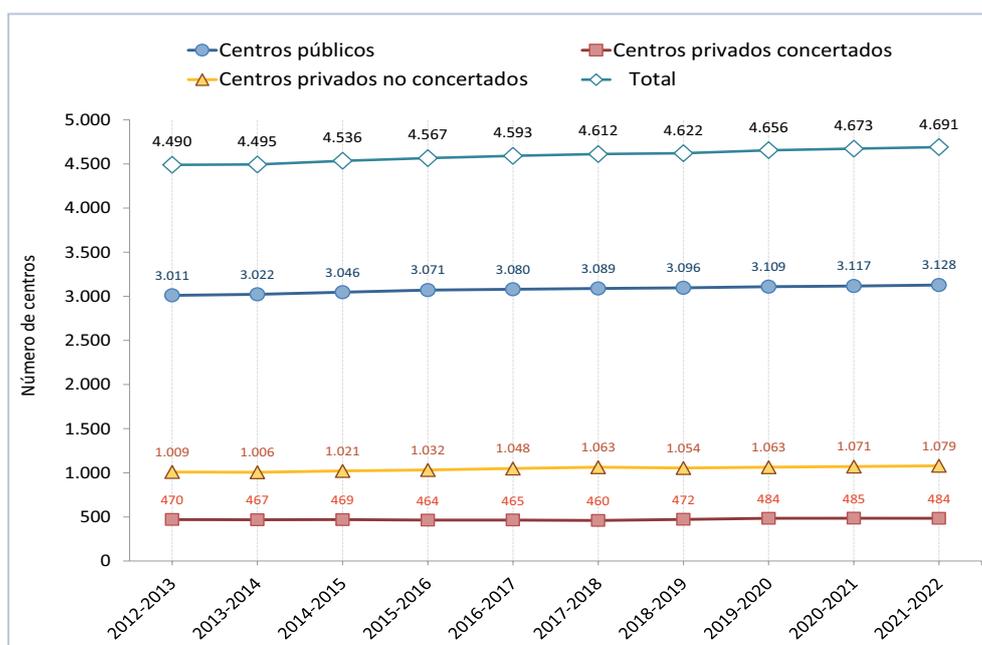
Asimismo, el número de centros que impartían Bachillerato a distancia en el conjunto del territorio nacional experimentaba un crecimiento del 15,4 % con respecto al curso 2012-2013 (162 centros en el curso 2012-2013, frente a 187 centros en 2021-2022) (véase la **figura C3.27**).

Figura C3.24
Centros que imparten Bachillerato en régimen presencial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, 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 y Formación Profesional.

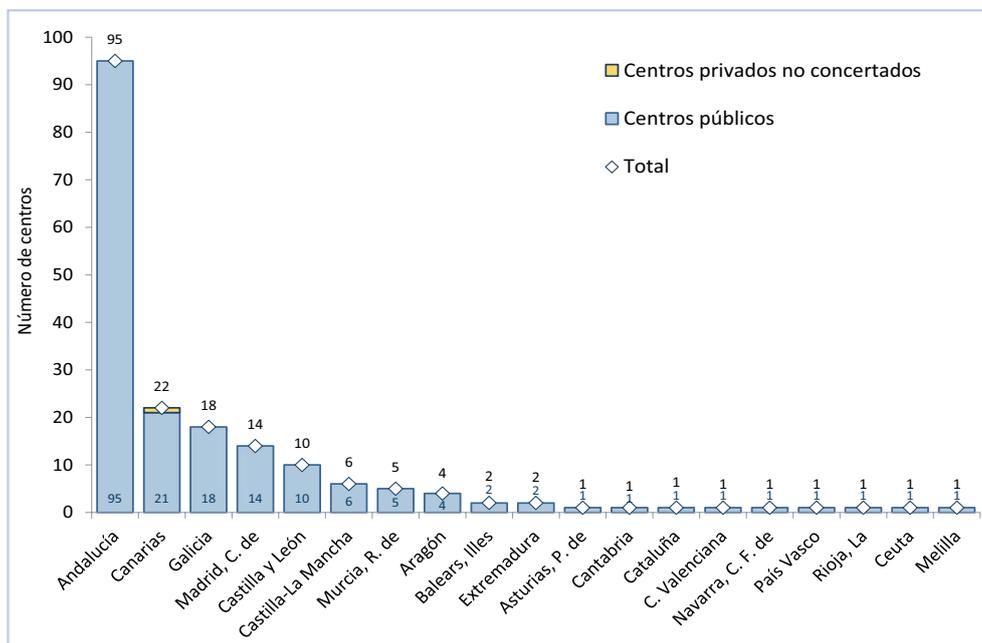
Figura C3.25
Evolución del número de centros que imparten Bachillerato presencial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022



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 y Formación Profesional.

A
B
C
D
E
F

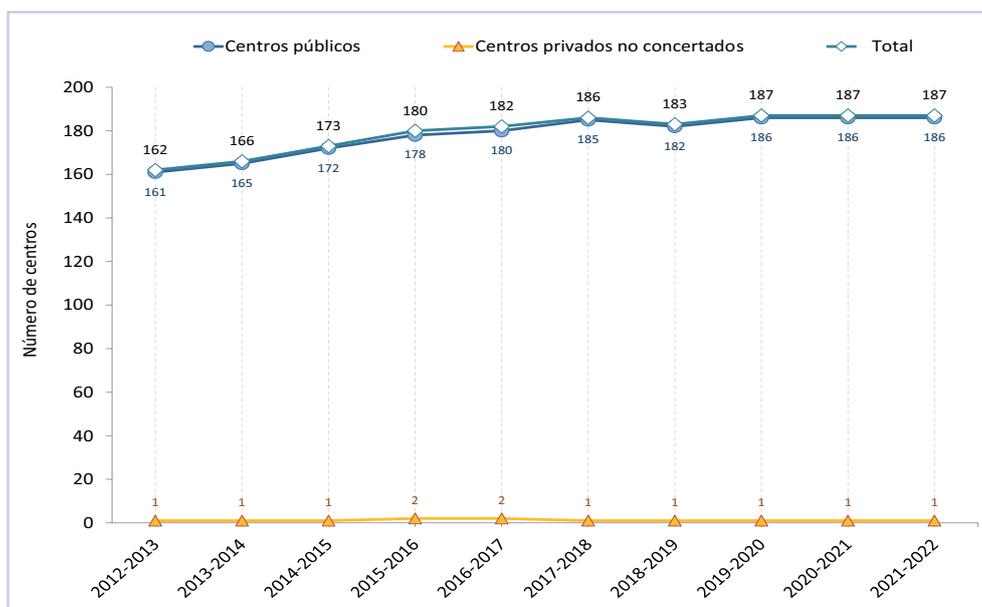
Figura C3.26¹
Centros que imparten Bachillerato a distancia según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. No hay centros privados concertados que impartan este tipo de enseñanza.

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

Figura C3.27¹
Evolución del número de centros que imparten Bachillerato a distancia, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022



1. No hay centros privados concertados que impartan este tipo de enseñanza.

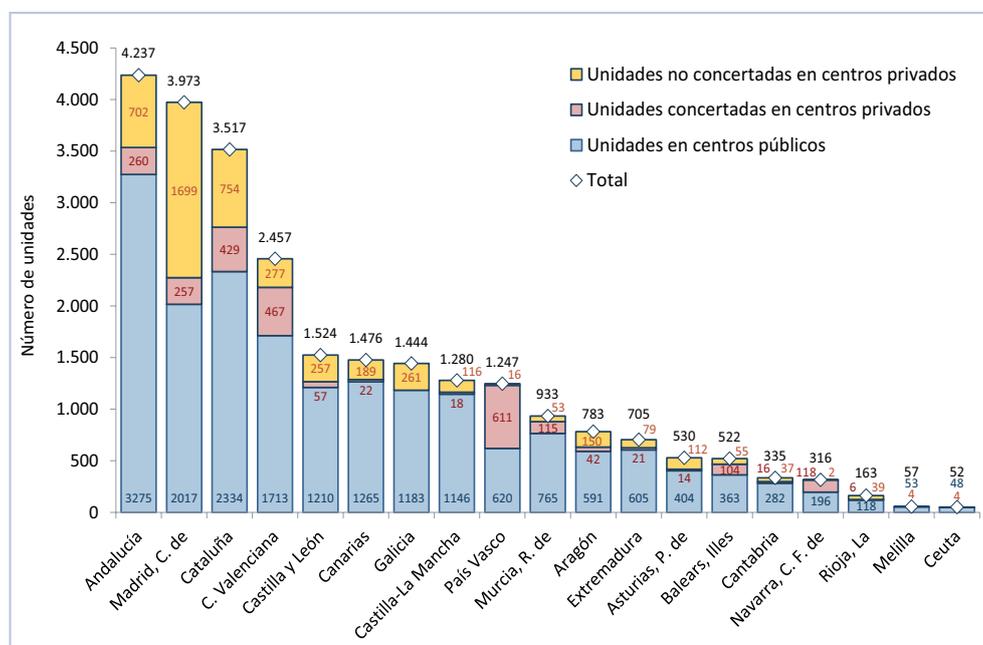
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Unidades en régimen ordinario

Cuando se desciende a la unidad escolar como base de análisis, se advierte que en el curso 2021-2022 funcionaban 25.551 unidades de Bachillerato en régimen ordinario, de las que 18.188 eran de centros públicos (71,2 %), 2.557 (10,0 %) estaban financiadas con fondos públicos en centros privados y 4.806 (18,8 %) se encontraban en centros privados sin concierto o subvención.

La distribución de estos grupos de Bachillerato por Comunidades y Ciudades Autónomas se muestra en la **figura C3.28**, donde aparecen desagregados los datos en cada uno de los territorios por titularidad del centro y financiación de la enseñanza. En todas excepto el País Vasco las unidades en centros públicos superaban el 50 % y estaban por encima del 80 % en seis Comunidades y las dos Ciudades Autónomas: Castilla-La Mancha (89,5 %), Extremadura (85,83 %), Canarias (85,7 %), Cantabria (84,2 %), la Región de Murcia (82,0 %), Galicia (81,9 %), Ciudad Autónoma de Melilla (93,0 %) y Ciudad Autónoma de Ceuta (92,3 %). En cuatro Comunidades Autónomas las unidades en centros privados no concertadas superaban el 20 %: la Comunidad de Madrid (42,8 %), La Rioja (23,9 %), Cataluña (21,4 %) y Principado de Asturias (21,1 %).

Figura C3.28
Unidades de Bachillerato en régimen ordinario según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, 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 y Formación Profesional.

El análisis de la evolución del número de unidades de Bachillerato a lo largo de los diez últimos cursos se refleja en la **tabla C3.6**. El número de unidades en centros públicos varió porcentualmente poco entre 2012-2013 y 2019-2020, curso a partir del cual la variación aumentó hasta alcanzar en 2021-2022 con respecto a 2012-2013 el 14,1 %. La misma evolución que en los centros públicos se produjo en los privados no concertados, experimentando una variación positiva del 14,0 % en públicos y 16,3 % en no concertados en el decenio analizado. Las unidades en centros privados concertados aumentaron en menor medida en un 5,7 %.

Tabla C3.6
Índice de variación del número de unidades de Bachillerato en régimen ordinario por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022 (curso 2012-2013=100)

	Curso 2013-2014	Curso 2015-2016	Curso 2017-2018	Curso 2019-2020	Curso 2021-2022
Unidades en centros públicos	101,7	103,3	105,1	106,1	114,8
Unidades concertadas en centros privados	97,4	97,3	97,4	102,7	105,7
Unidades no concertadas en centros privados	99,2	101,6	105,2	108,7	116,3
Total	100,8	102,3	104,3	106,2	114,1

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

Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio

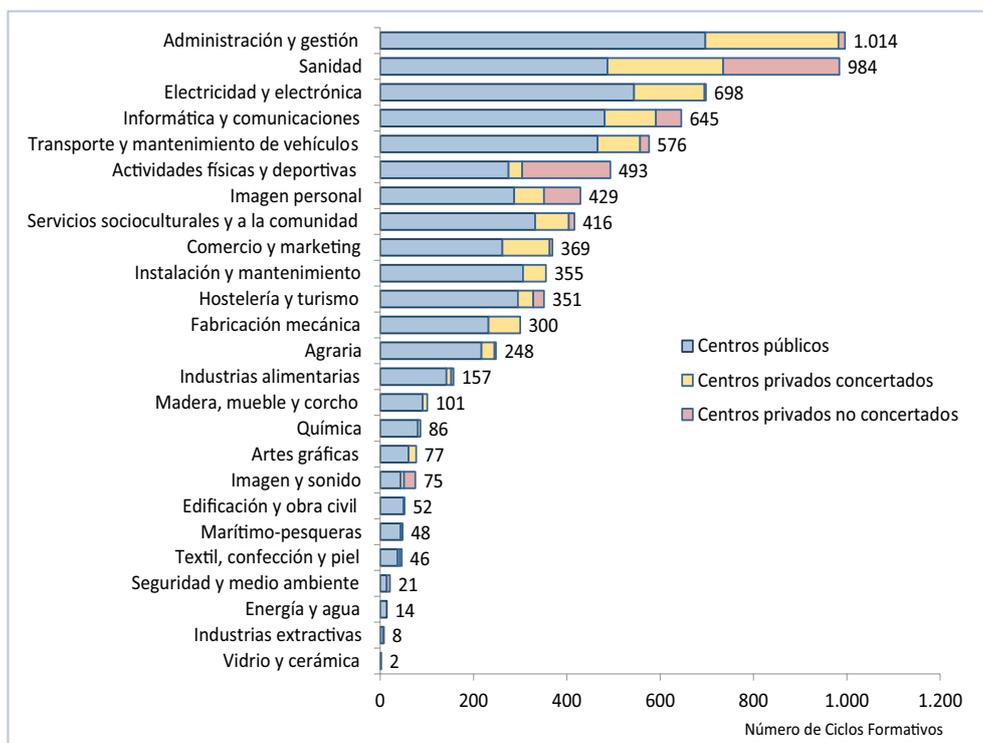
Según la familia profesional

En el curso 2021-2022 se impartían en España 7.547 Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio. Las familias profesionales de estos Ciclos más impartidas en todos los centros eran: ‘Administración y gestión’ (996 ciclos); ‘Sanidad’ (984); ‘Electricidad y electrónica’ (698 ciclos); ‘Informática y comunicaciones’ (645 ciclos); y ‘Transporte y mantenimiento de vehículos’ (576 ciclos).

La **figura C3.29** 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 2021-2022, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas.

Figura C3.29¹

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 2021-2022



1. Cada ciclo formativo aparece contabilizado tantas veces como centros lo imparten.

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

En la 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'.

En modo presencial

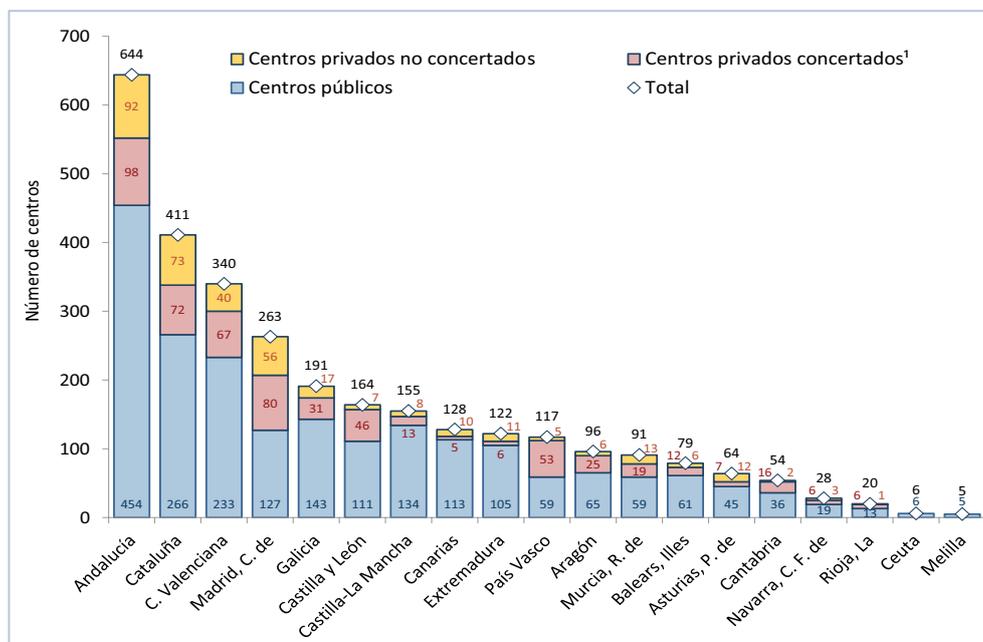
Durante el curso 2021-2022, impartían Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en modo presencial 2.978 centros: 2.054 públicos (69,0 %), 562 privados concertados (18,9 %) y 362 privados no concertados (12,2 %).

La **figura C3.30** presenta los centros que en el curso 2021-2022 impartían 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 48,3 %. 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 (644 centros), Cataluña (411 centros), la Comunitat Valenciana (340 centros) y la Comunidad de Madrid (263 centros).

Por otra parte, como se observa en la **figura C3.31**, en el periodo comprendido entre el curso 2012-2013 y el 2021-2022 el número de centros que impartían Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en la modalidad presencial aumentó en 324 centros, lo que en cifras relativas representa una variación de 12,2 %. En el caso de los centros públicos y de los centros privados concertados, en este periodo de diez cursos académicos, ambos experimentaron incrementos de 118 centros (6,1 %) y 37 centros (7,0 %), respectivamente; los centros privados no concertados que impartían estas enseñanzas profesionales experimentaron un crecimiento superior (169 centros, lo que en términos relativos supuso un incremento del 87,6 %).

Figura C3.30

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 2021-2022



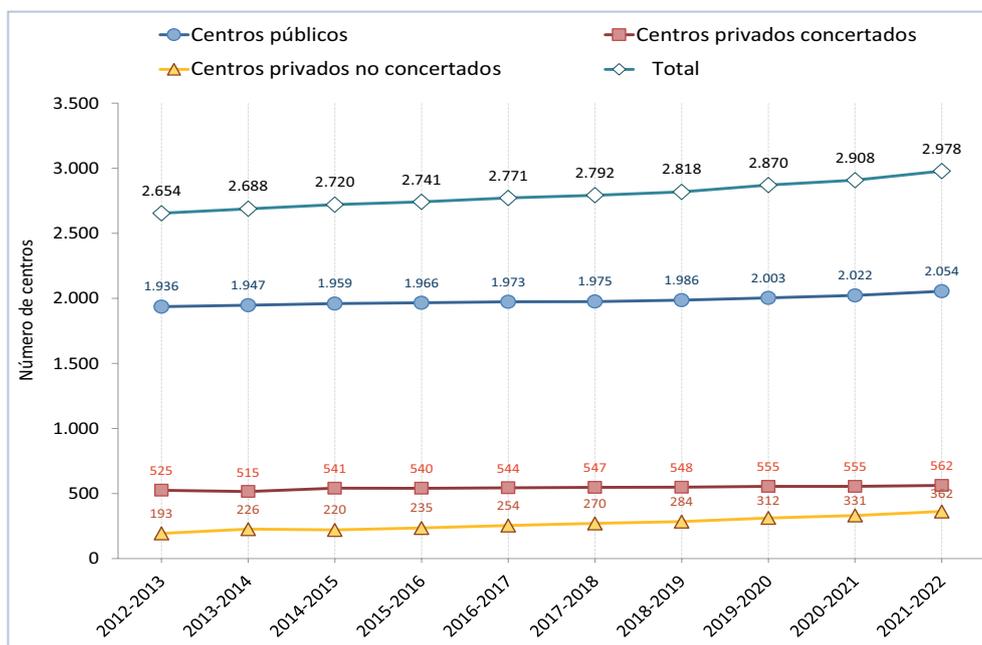
1. No se incluyen los centros privados concertados con estudiantes exclusivamente de FCT.

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

A
B
C
D
E
F

Figura C3.31

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 2012-2013 a 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 y Formación Profesional.

A distancia

Durante el curso 2021-2022, 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 C3.32** presenta el número de centros que en el curso 2021-2022 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 (77,5 %) 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.

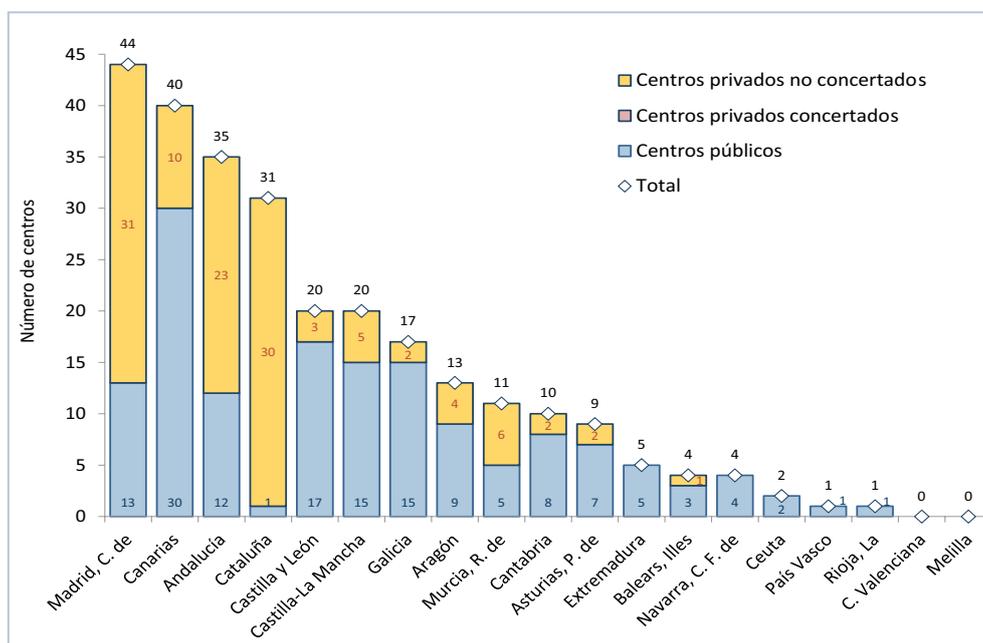
El número de centros que ofrecían esta modalidad de enseñanza de Formación Profesional aumentó de forma muy notable y sostenida entre 2012-2013 y 2013-2014, para seguir creciendo de forma más moderada hasta el último curso 2021-2022, (véase la **figura C3.33**). Como ya se ha indicado, esta modalidad se impartían mayoritariamente en centros de titularidad pública –no existían enseñanzas concertadas–, siendo escaso el número de centros privados con enseñanza no concertada; no obstante, pasó de 8 centros en el curso 2012-2013 a 119 centros en el curso de referencia de este INFORME. Globalmente, la variación relativa en el periodo considerado fue del +134,2 %, aumentando de 114 centros en el curso 2012-2013 a 267 centros en el curso 2021-2022.

Unidades en régimen ordinario

Si se desciende a la unidad escolar de estudiantes como elemento básico de cómputo, se aprecia que durante el curso 2021-2022 funcionaban 16.925 unidades de Ciclos de Formación Profesional de Grado Medio en régimen ordinario, de las que 12.554 unidades eran de centros públicos (74,2 %), 3.142 unidades (18,6 %) estaban financiadas con fondos públicos en centros privados y 1.229 unidades (7,3 %) 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 C3.34**, 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 C3.32¹

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 2021-2022

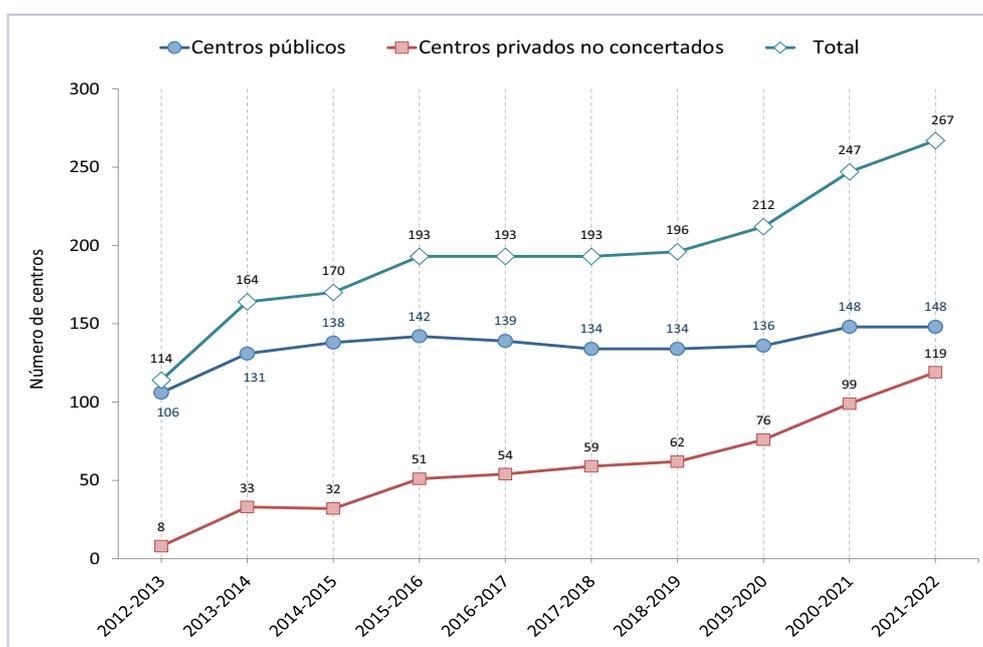


1. No hay centros privados concertados que impartan este tipo de enseñanza.

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

Figura C3.33¹

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 2012-2013 a 2021-2022



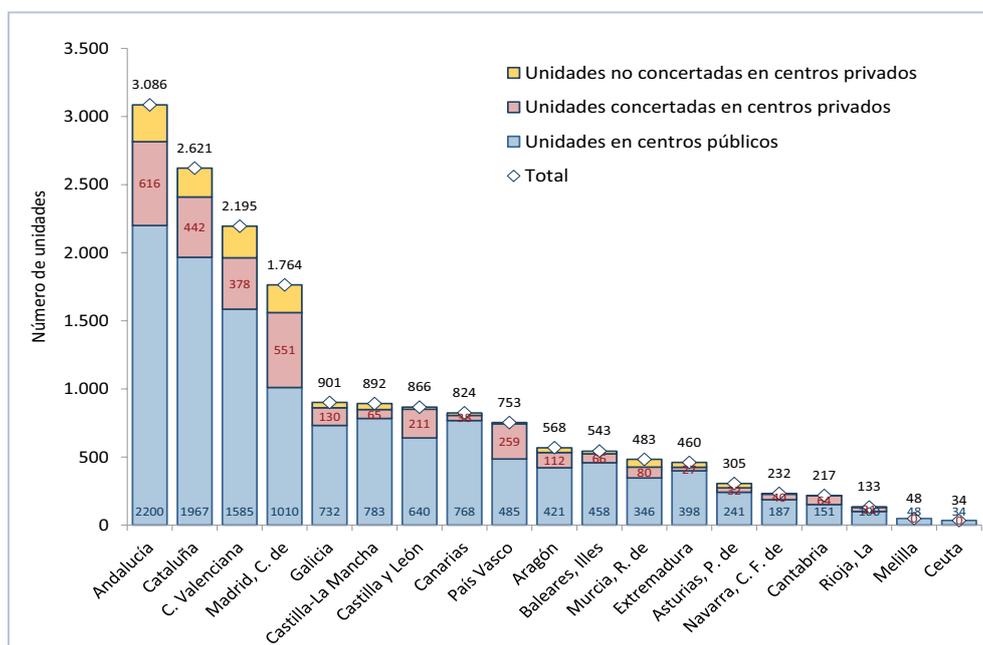
1. No hay centros privados concertados que impartan este tipo de enseñanza.

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

A
B
C
D
E
F

Figura C3.34

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 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 y Formación Profesional.

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 2021-2022, 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 (93,2 %), Castilla-La Mancha (87,8 %) y Extremadura (86,5 %), 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 (31,2 %) y Cantabria (29,5 %).

Por último, en la **tabla C3.7** se analiza la evolución del número de unidades a lo largo de los diez últimos cursos académicos, desde 2012-2013 hasta 2021-2022. En ella se muestra una tendencia creciente sostenida en dicho periodo, que supuso un incremento global en cifras absolutas de 3.036 unidades y que, en términos

Tabla C3.7

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 2012-2013 a 2021-2022 (curso 2012-2013=100)

	Curso 2013-2014	Curso 2015-2016	Curso 2017-2018	Curso 2019-2020	Curso 2021-2022
Unidades en centros públicos	102,8	105,0	108,9	110,1	119,2
Unidades concertadas en centros privados	102,1	102,8	109,0	111,2	113,0
Unidades no concertadas en centros privados	103,3	136,0	139,5	167,6	213,0
Total	102,7	105,8	110,2	112,7	121,9

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

relativos, representa un aumento del 21,9 %. 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 2.023 unidades en centros públicos (19,2 %), 361 unidades concertadas en centros privados (13,0 %) y 652 unidades no concertadas en centros privados (113,0 %).

Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior

Según la familia profesional

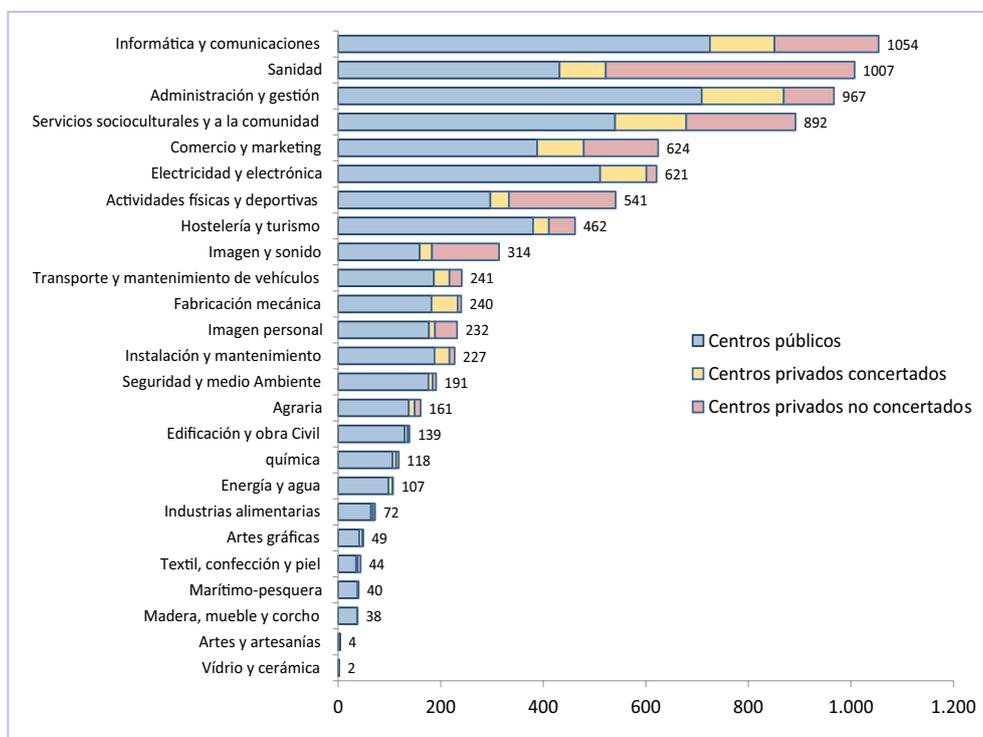
En el curso 2021-2022 se impartían en España 8.387 Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior. Las familias profesionales de los Ciclos Formativos de Grado Superior, impartidas con más frecuencia en los centros del territorio nacional fueron: 'Informática y comunicaciones' (1.054); 'Sanidad' (1.007 ciclos); 'Administración y gestión' (967); 'Servicios socioculturales y a la comunidad' (892); 'Comercio y marketing' (624) y 'Electricidad y electrónica' (621).

La **figura C3.35** 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 2021-2022, 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' e 'Imagen y sonido'.

Como datos más significativos de la enseñanza privada y privada concertada, destacaban los Ciclos Formativos de 'Sanidad' con 575 ciclos (90 en la concertada y 485 en la no concertada) lo que suponía el 57,1 % del total de ciclos impartidos. Le siguen el Ciclo Formativo de 'Imagen y sonido' con 155 ciclos (24 concertados y 131 privados), el 49,4 % del total y 'Actividades físicas y deportivas' que concentró 244 ciclos (36 concertados y 208 privados), el 45,1 % del total.

Figura C3.35¹

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 2021-2022



1. Cada ciclo formativo aparece contabilizado tantas veces como centros lo imparten.

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

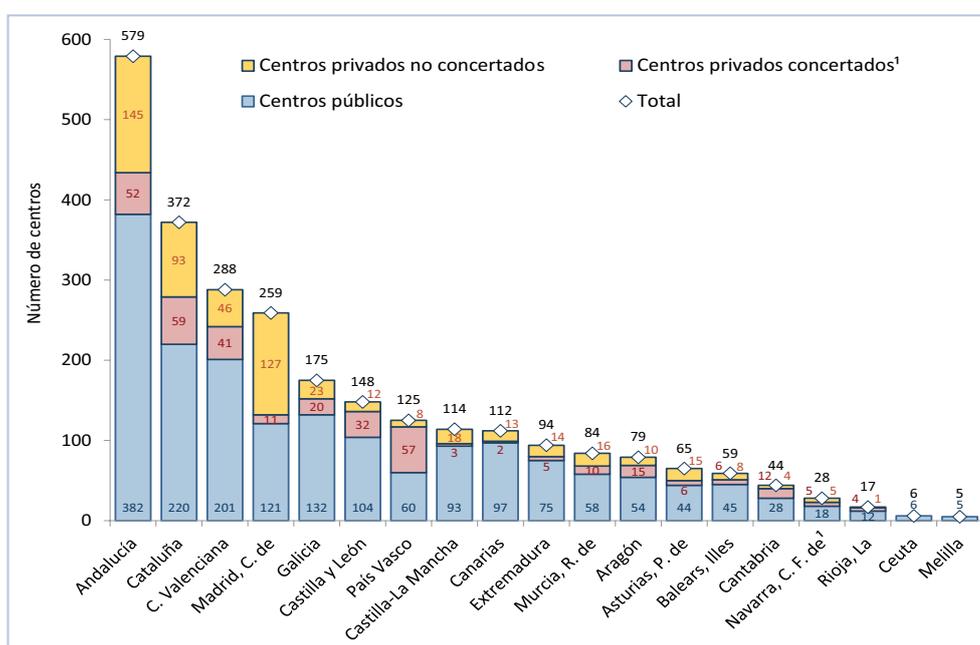
En modo presencial

Durante el curso 2021-2022 se impartían Ciclos Formativos de Grado Superior en modalidad presencial en 2.653 centros, 1.755 públicos (66,2 %), 340 privados concertados (12,8 %) y 558 privados no concertados (21,0 %). Estas cifras indican un mayor peso relativo (del 79,0 %) de la red financiada con fondos públicos.

La **figura C3.36** muestra el número de centros que impartieron Ciclos de Formación Profesional de Grado Superior, por titularidad de centro, en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Mas del 50 % de los centros que impartían Formación Profesional de Grado Superior se distribuían entre cuatro Comunidades Autónomas: Andalucía (579 centros), Cataluña (372 centros), Comunitat Valenciana (288 centros) y Comunidad de Madrid (259 centros).

Figura C3.36

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 2021-2022



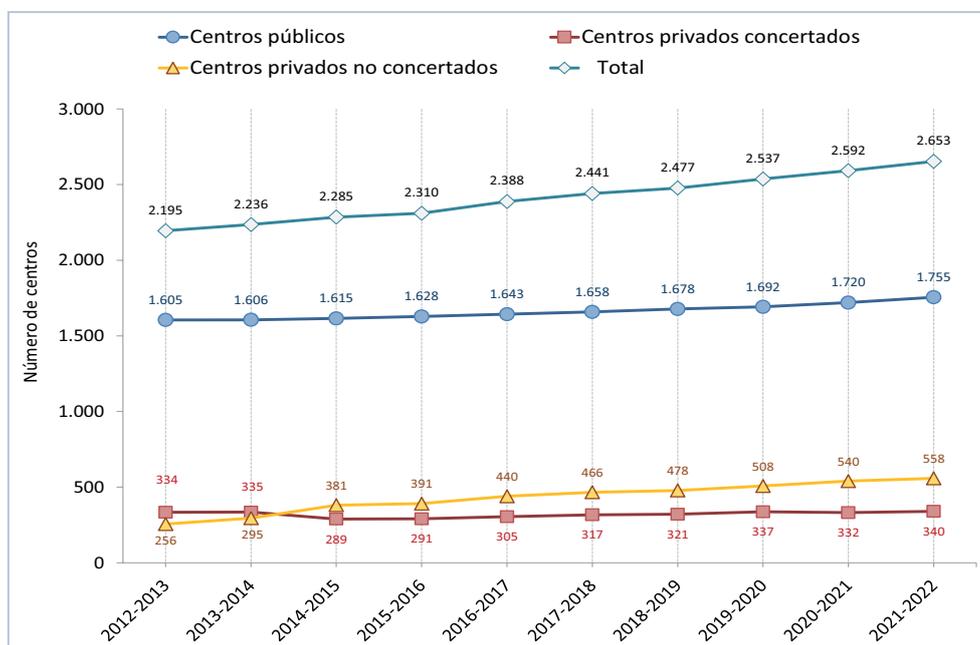
1. No se incluye los centros privados concertados con estudiantes exclusivamente de FCT.

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

En cuanto a su evolución a lo largo del último decenio (ver **figura C3.37**), el número de centros que impartían Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en la modalidad presencial ha experimentando un crecimiento relativo acumulado en todo el periodo del 20,9 %, con un aumento medio anual del 2,1 %. Asimismo, entre los cursos 2012-2013 y 2021-2022, mientras la red de centros financiada con fondos públicos se mantuvo estable con un ligero crecimiento medio anual del 1,0 % para la enseñanza pública y del 0,2 % para la enseñanza concertada, la red de centros privados no concertados creció anualmente un término medio un 9,0 %.

Figura C3.37

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 2012-2013 a 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 y Formación Profesional.

A distancia

La modalidad a distancia de la Formación Profesional de Grado Superior se repartía entre los centros de titularidad pública: 227 centros públicos en el curso 2021-2022, lo que representaba el 50,1 % del total de centros y los centros privados con enseñanza no concertada que representaron, con sus 226 centros, un peso relativo del 49,9 %. No existían enseñanzas concertadas en esta modalidad.

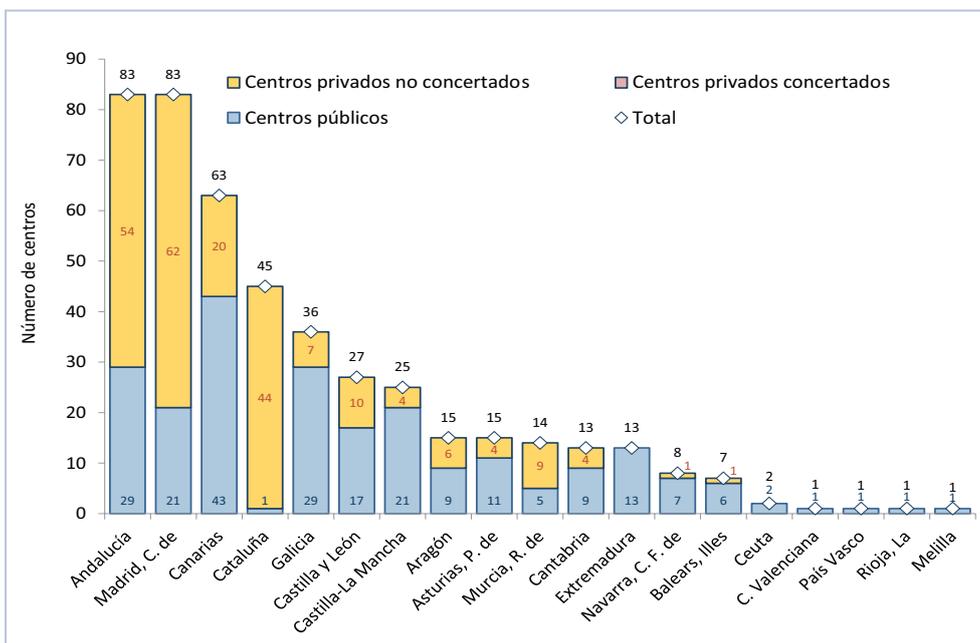
En la **figura C3.38** se muestra el número de centros que en el curso 2021-2022 impartían Ciclos Formativos de Grado Superior a distancia en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas, según la titularidad de centro y la financiación de las enseñanzas. Las Comunidades Autónomas con un mayor número de centros que en el curso de referencia ofrecieron estas enseñanzas eran: Andalucía y Comunidad de Madrid (83 centros ambas), Canarias (63 centros), Cataluña (45 centros), Galicia (36 centros), Castilla y León (27 centros) y Castilla-La Mancha (25 centros). Asimismo, se observa que en cuatro Comunidades el porcentaje de centros que impartieron Ciclos Formativos de Grado Superior a distancia fue mayor en la enseñanza privada que en la pública: Cataluña, con el 97,8 % (44 de 45 centros son privados), Comunidad de Madrid con el 74,7 % (62 centros de 83), Andalucía con el 65,1 % (54 de 83 centros) y Región de Murcia con el 64,3 %, (9 de 14 centros); en el resto de las Comunidades Autónomas la presencia de la red pública era mayoritaria y superior al 60 %.

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 C3.39**). En particular, los centros privados no concertados que ofertaron estas enseñanzas han pasado de 31 centros en el curso 2012-2013 a 226 centros en el curso 2021-2022. En conjunto, la variación relativa en el periodo considerado es de 181,4 %, de un total de 161 centros en el curso 2012-2013 a 453 centros en el curso 2021-2022. 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 C3.38¹

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 2021-2022

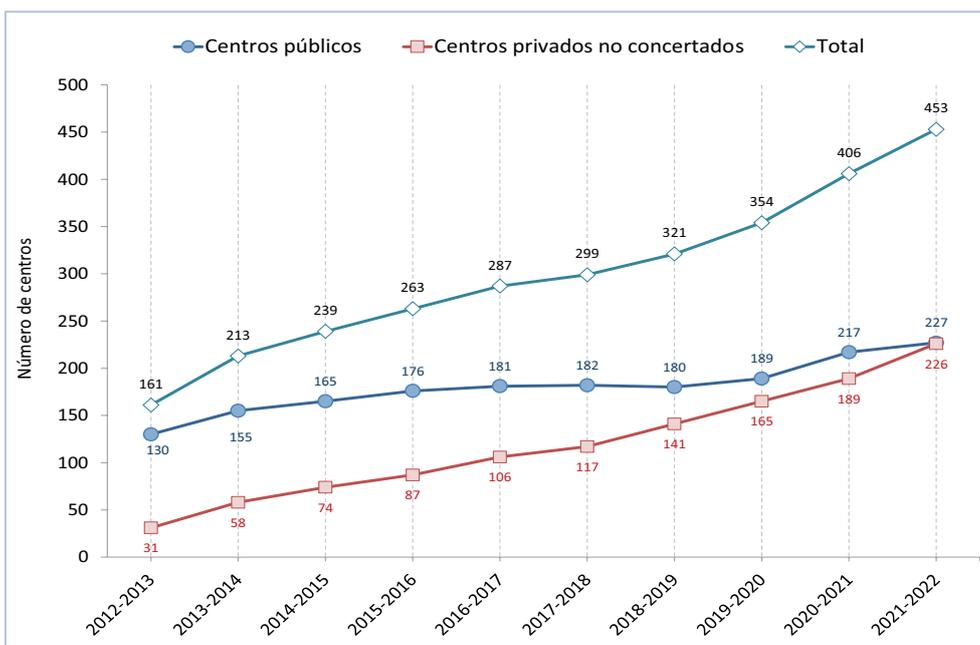


1.No hay centros privados concertados que impartan este tipo de enseñanza.

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

Figura C3.39¹

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 2012-2013 a 2021-2022



1. No hay centros privados concertados que impartan este tipo de enseñanza.

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

Unidades en régimen ordinario

Cuando se analiza el número de unidades o grupos de estudiantes se advierte que, en el curso 2021-2022, funcionaban 19.107 unidades de Ciclos de Formación Profesional de Grado Superior en régimen ordinario, de los que 13.133 eran de centros públicos (68,7 %), 2.208 (11,6 %) estaban financiados con fondos públicos a centros privados y 3.766 (19,7 %) unidades eran de centros privados sin concierto o subvención.

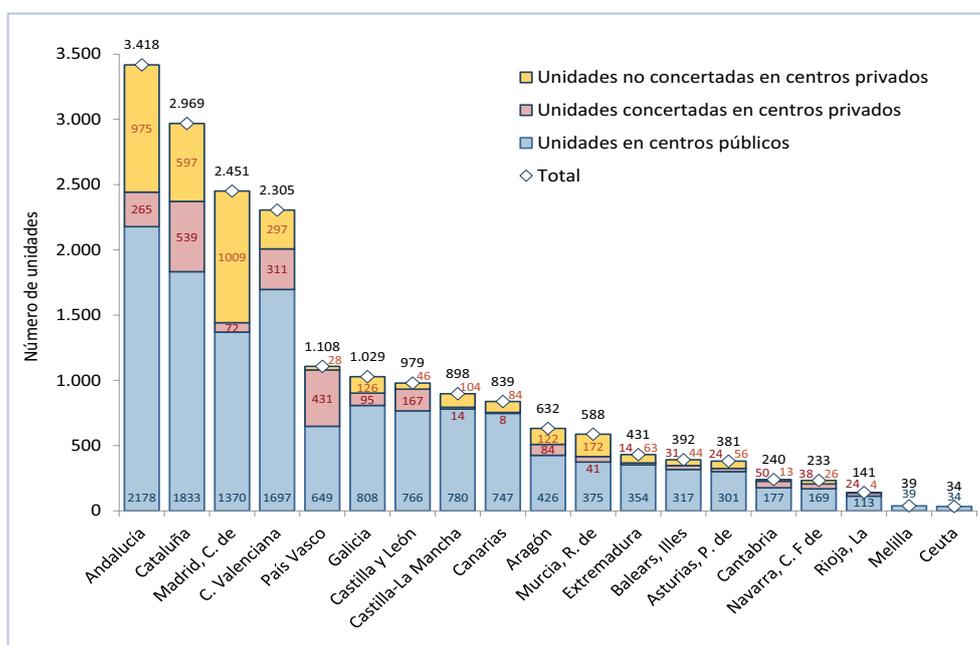
La distribución de estos grupos por Comunidades y Ciudades Autónomas se refleja en la **figura C3.40**, en la que además se tiene en cuenta, para cada uno de los territorios, la titularidad del centro y la financiación de las unidades en funcionamiento. Con respecto al porcentaje de financiación con fondos públicos de las unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior, que estaban en funcionamiento a lo largo del curso 2021-2022, 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 (97,5 %), La Rioja (97,2 %), Castilla y León (95,3 %) y Cantabria (94,6 %), 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 38,9 % de unidades en centros privados concertados y la Comunidad de Madrid un 41,2 % en centros privados no concertados.

La evolución del número de unidades de Ciclos Formativos de Grado Superior en régimen ordinario muestra una tendencia al alza al pasar de 12.836 unidades en el curso 2012-2013 a 19.107 en el curso 2021-2022, que en términos relativos supone un incremento del 48,9 % (33,8 % en la enseñanza pública, en la privada concertada un 13,8 % y en la enseñanza privada no concertada un 249,7 %), (ver la **tabla C3.8**).

Figura C3.40

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 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 y Formación Profesional.

A
B
C
D
E
F

Tabla C3.8

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 2011-2012 a 2021-2022 (curso 2012-2013=100)

	Curso 2013-2014	Curso 2015-2016	Curso 2017-2018	Curso 2019-2020	Curso 2021-2022
Unidades en centros públicos	102,2	108,2	114,3	119,7	133,8
Unidades concertadas en centros privados	99,5	87,5	99,3	105,6	113,8
Unidades no concertadas en centros privados	110,0	169,1	233,4	279,3	349,7
Total	102,4	110,2	122,0	131,0	148,9

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

Centros que imparten ciclos formativos de Formación Profesional en la modalidad dual

La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional establece en su artículo 55³⁶¹ el carácter dual de la Formación Profesional:

En España, en el curso 2020-2021 (últimos datos disponibles), 1.164 centros impartían ciclos formativos de Formación Profesional en la modalidad dual, de los que 853 (el 73,3 %) eran centros públicos y 311 (el 26,7 % restante) eran centros de titularidad privada. El número de centros que ofertaban Formación Profesional Básica de carácter dual ascendía a 76 (63,2 % públicos y 36,8 privados); 700 centros ofrecían ciclos de grado medio en modalidad dual (74,9 % públicos y 25,1 % privados) y 841 los ofrecían de grado superior (73,8 % públicos y 26,2 % de titularidad privada) (ver **tabla C3.9**).

Con un número superior a 200, las Comunidades Autónomas con más centros con oferta de Formación Profesional dual eran Cataluña y Andalucía: 284 y 266 centros, respectivamente. Por encima de los 100 se encontraba la Comunitat valenciana (126). En el extremo opuesto, con un número de centros inferior a 10 se situaban Asturias (5 centros), La Rioja (5) y Ceuta (2). Melilla fue el único territorio que en el curso 2020-2021 no ofertó en ninguno de sus centros esta modalidad de enseñanza (ver **figura C3.41**).

En total, en el curso 2020-2021, se impartieron 3.043 ciclos formativos de Formación Profesional de carácter dual: 89 de Formación Profesional Básica, 1.152 de Grado Medio y 1.802 de Grado Superior. En la **tabla C3.10** se muestra la distribución atendiendo a las familias profesionales.

Tabla C3.9

Número de centros que imparten ciclos formativos de Formación Profesional en modalidad dual según la enseñanza y la titularidad del centro, en España. Curso 2020-2021¹

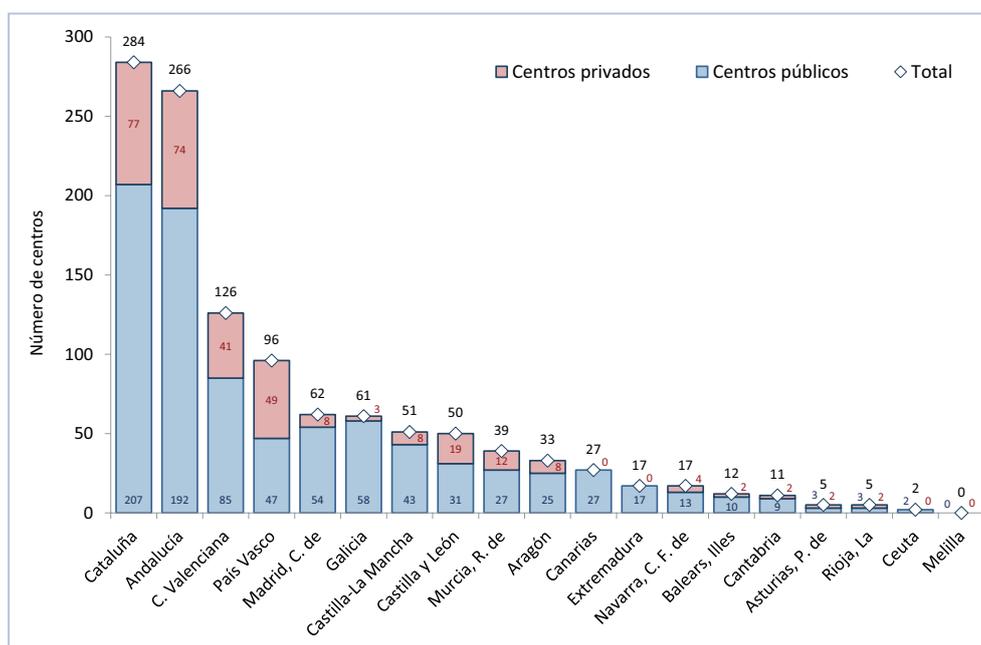
	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
Formación Profesional Básica	48	28	76
Ciclos Formativos de grado medio	524	176	700
Ciclos Formativos de grado superior	621	220	841
Total	853	311	1.164

1. Los últimos datos disponibles corresponden al curso 2020-2021.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

361. <BOE-A-2022-5139 art. 55>

Figura C3.41
Número de centros que imparten ciclos formativos de Formación Profesional en modalidad dual según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021¹



1. Los últimos datos disponibles corresponden al curso 2020-2021.

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

Tabla C3.10
Número de ciclos formativos de Formación Profesional impartidos en modalidad dual según la enseñanza y la familia profesional, en España. Curso 2020-2021^{1,2}

	Ciclos Formativos de FP Básica	Ciclos Formativos de Grado Medio	Ciclos Formativos de Grado Superior
Actividades físicas y deportivas	–	5	62
Administración y gestión	10	145	243
Agraria	10	73	39
Artes gráficas	1	10	13
Artes y artesanías	–	0	0
Comercio y marketing	7	103	160
Edificación y obra civil	3	16	32
Electricidad y electrónica	11	102	181
Energía y agua	–	7	23
Fabricación mecánica	12	76	121
Hostelería y turismo	4	42	71
Imagen personal	3	47	30

Continúa

Tabla C3.10 (continuación)
Número de ciclos formativos de Formación Profesional impartidos en modalidad dual según la enseñanza y la familia profesional, en España. Curso 2020-2021^{1,2}

	Ciclos Formativos de FP Básica	Ciclos Formativos de Grado Medio	Ciclos Formativos de Grado Superior
Imagen y sonido	–	3	17
Industrias alimentarias	4	39	25
Industrias extractivas	–	5	0
Informática y comunicaciones	6	56	255
Instalación y mantenimiento	–	79	107
Madera, mueble y corcho	4	16	16
Marítimo-pesquera	–	7	2
Química	–	14	57
Sanidad	–	77	80
Seguridad y medio ambiente	–	3	25
Servicios socioculturales y a la comunidad	4	58	159
Textil, confección y piel	–	10	7
Transporte y mantenimiento de vehículos	10	158	75
Vidrio y cerámica	–	1	2
Total	89	1.152	1.802

–. No existen ciclos de esta familia.

1. Los últimos datos disponibles corresponden al curso 2020-2021.

2. Incluye ciclos LOGSE y LOE.

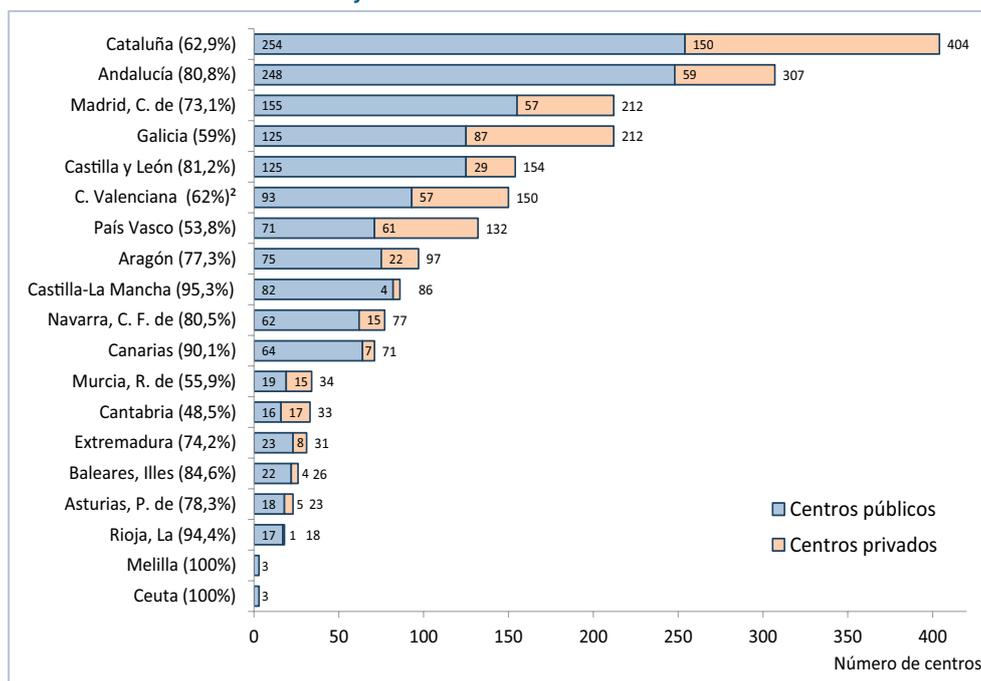
Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

C3.2 Centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial

En el curso 2021-2022, 2.073 centros –1.475 públicos (71,2 %) y 598 privados (28,8 %)– impartieron Enseñanzas de Régimen Especial cuya clasificación, según enseñanzas y titularidad, se puede consultar en la **tabla C3.2** y según su titularidad por Comunidades y Ciudades Autónomas en la **figura C3.42**. Se observa que más centros públicos que privados imparten estas enseñanzas.

En la **figura C3.43** 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 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.

Figura C3.42¹
Clasificación de los centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022

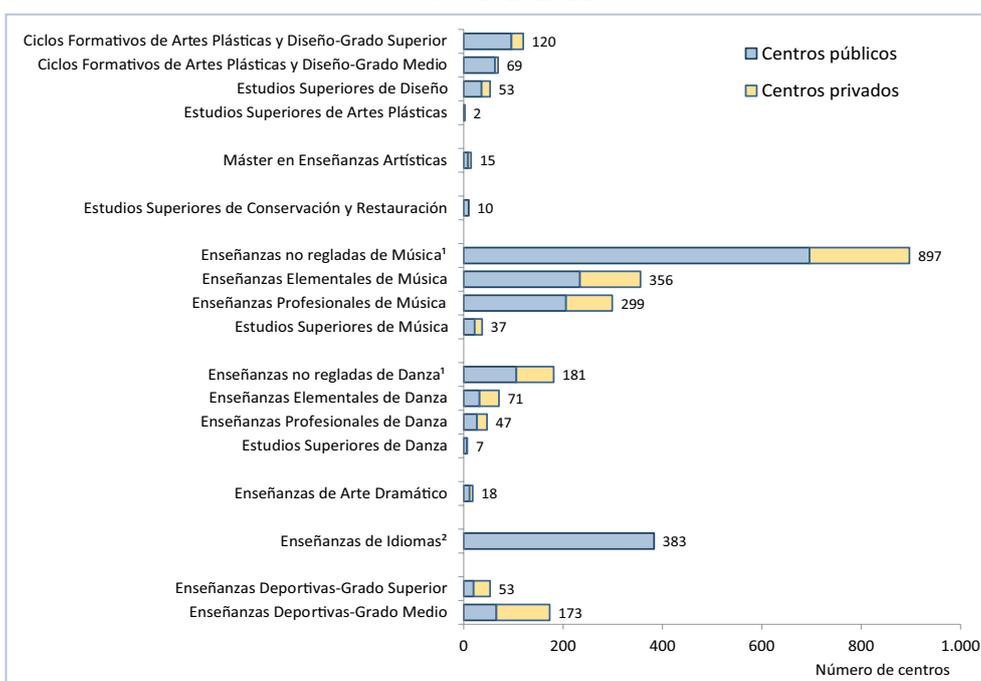


1. La cifra que se da entre paréntesis es el porcentaje de centros públicos.

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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura C3.43
Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial en España, por enseñanza y titularidad del centro. Curso 2021-2022



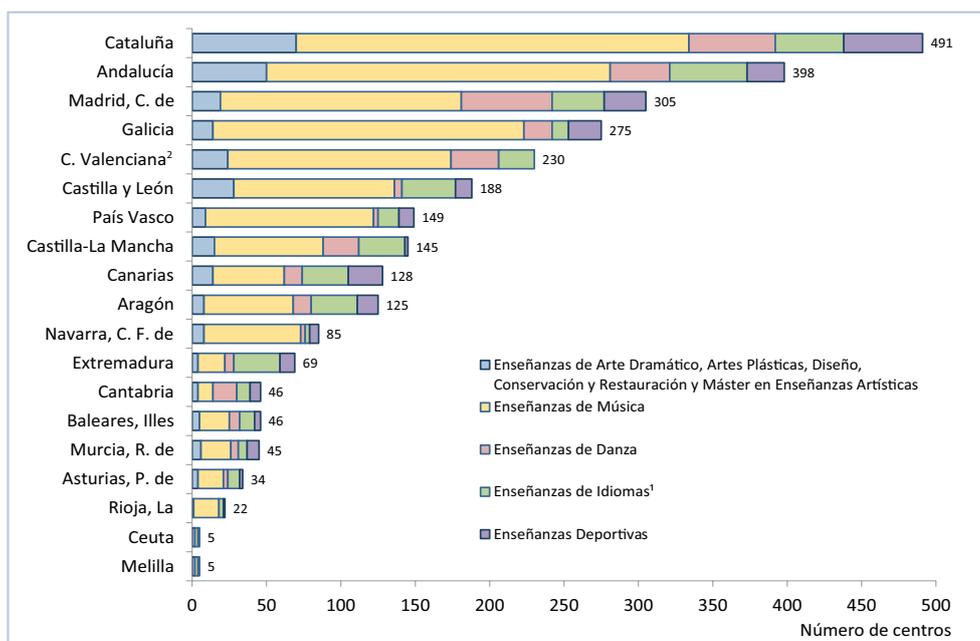
1. No se dispone de la información de la Comunitat Valenciana.

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

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

Por otra parte, la **figura C3.44** presenta el número de centros que impartieron Enseñanzas de Régimen Especial según el tipo de enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas en el curso 2021-2022. En ella se observa que, excepto en Extremadura y Cantabria, los centros más numerosos eran los que impartieron Enseñanzas de Música.

Figura C3.44
Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial según el tipo de enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



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

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

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

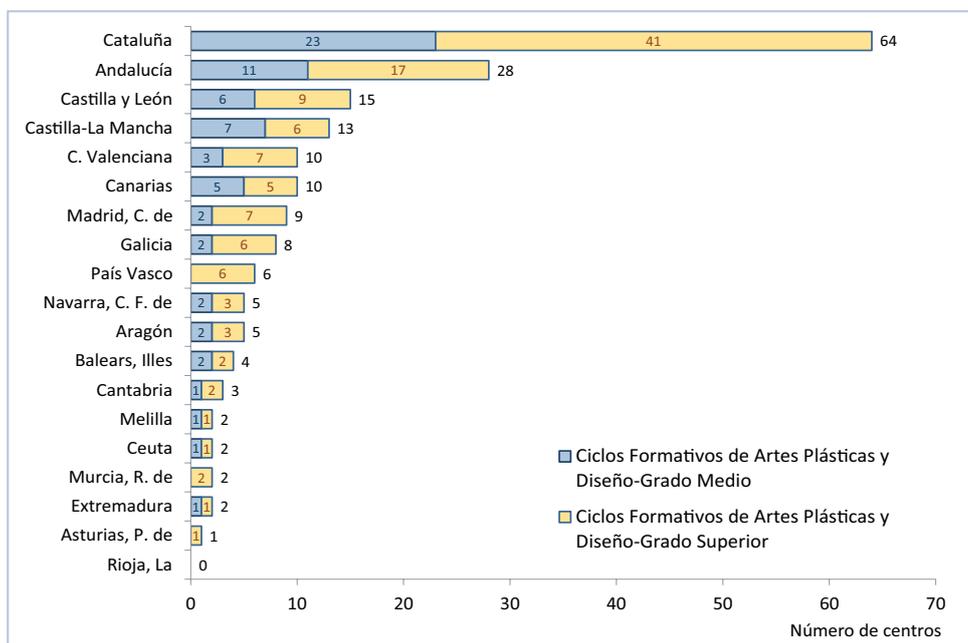
Centros que imparten enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño

En las **figuras C3.45** y **C3.46** se representa la distribución de los centros que en el curso 2021-2022 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 C3.45** 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 23 y 41 centros y Andalucía con 11 y 17 centros que impartían este tipo de ciclos respectivamente.

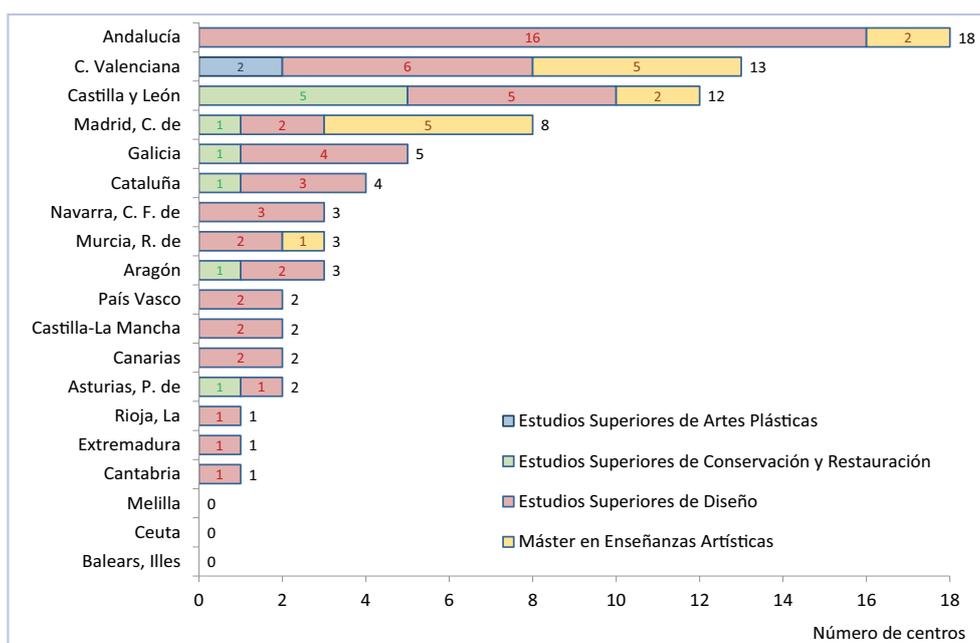
La distribución de centros por Comunidades y Ciudades Autónomas en los que se ofrecían los estudios superiores de Conservación y Restauración, Artes Plásticas, Diseño, así como la oferta educativa de Máster en Enseñanzas Artísticas, se muestra en la **figura C3.46** y en ellas se observa que los Estudios Superiores de Diseño fueron las enseñanzas que se impartían en más centros.

Figura C3.45
Número de centros que imparten Ciclos Formativos de Enseñanzas Artísticas de régimen especial según el nivel educativo, 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 y Formación Profesional.

Figura C3.46
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 2021-2022



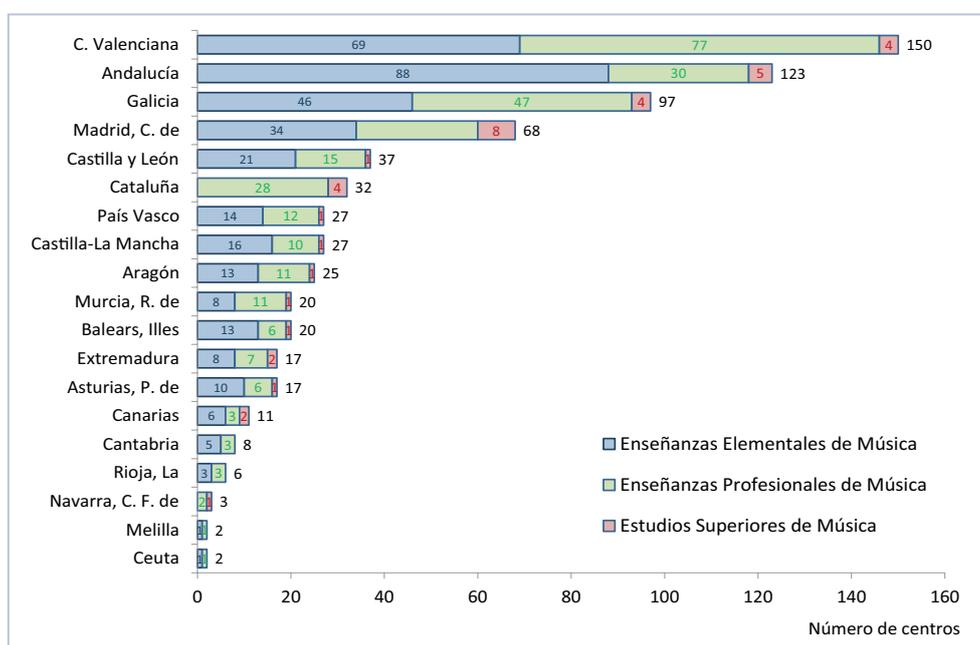
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A
B
C
D
E
F

Centros que imparten enseñanzas de Música y Danza

Los centros en los que durante el curso 2021-2022 los alumnos y las alumnas pudieron estudiar enseñanzas regladas de Música por Comunidades y Ciudades Autónomas, diferenciando los que ofrecieron Enseñanzas Elementales, Enseñanzas Profesionales y Estudios Superiores, se presentan en la **figura C3.47**. Las Comunidades Autónomas se encuentran ordenadas atendiendo al número total de centros que ofertaron estas enseñanzas. En el conjunto del territorio nacional, las Enseñanzas Elementales de Música se impartían en 356 centros, las Enseñanzas Profesionales en 299 centros y los Estudios Superiores de Música en 37 centros. La Comunitat Valenciana es la Comunidad Autónoma con más centros que ofrecían estas enseñanzas, con un total de 150.

Figura C3.47
Enseñanzas regladas de Música. Número de centros que imparten cada enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022

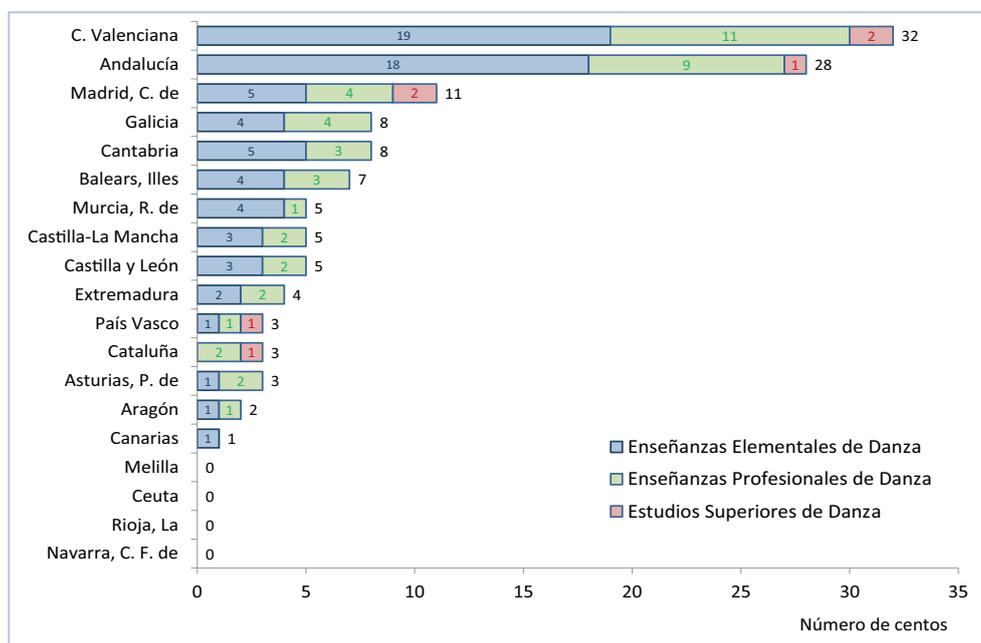


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por otra parte, la distribución del número de centros que ofertaron Enseñanzas Artísticas de Danza en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas se recoge en la **figura C3.48**. En el conjunto del territorio nacional, 71 centros ofrecían Enseñanzas Elementales de Danza, 47 Enseñanzas Profesionales y 7 impartieron Estudios Superiores. Al igual que en las enseñanzas regladas de Música, la Comunitat Valenciana fue la Comunidad en la que más centros impartían enseñanzas regladas de Danza (32 centros).

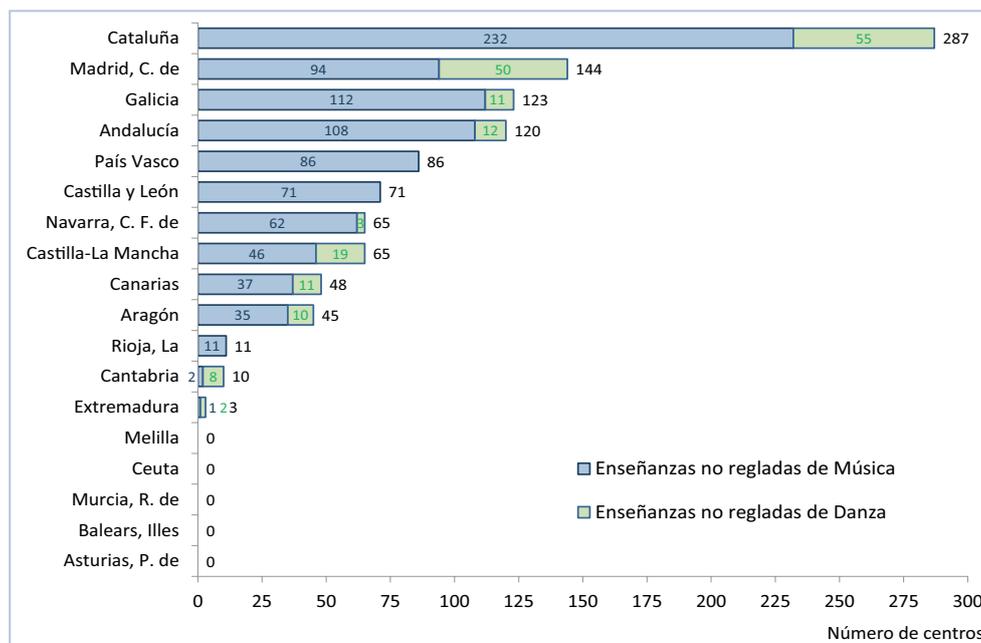
Finalmente, la **figura C3.49** muestra las Comunidades Autónomas que cuentan con centros en los que se impartían Enseñanzas no regladas de Música y Danza, que no conducen a título con validez académica o profesional, pero que, sin embargo, están reguladas por las Administraciones educativas. El mayor número de centros que ofertaban este tipo de enseñanzas estuvo en Cataluña.

Figura C3.48
Enseñanzas regladas de Danza. Número de centros que imparten cada enseñanza, 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 y Formación Profesional.

Figura C3.49¹
Número de centros que imparten enseñanzas no regladas de Música y Danza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. No se dispone de los datos de la Comunitat Valenciana.

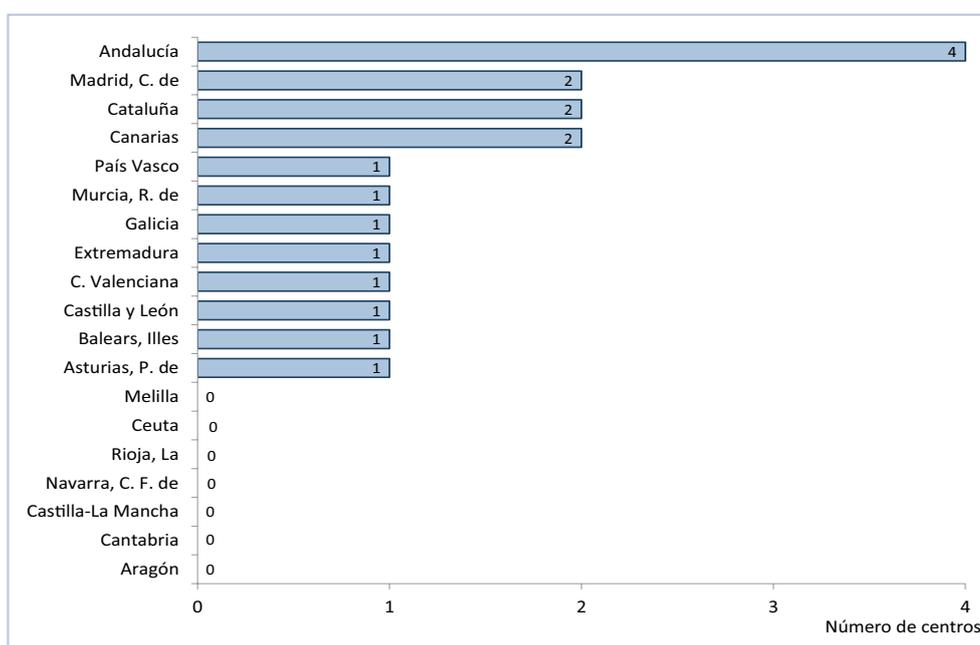
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático

Los estudios superiores de Arte Dramático se 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 18 centros que ofertaban las enseñanzas artísticas de Arte Dramático por Comunidades Autónomas en el curso 2021-2022 se representa en la **figura C3.50**.

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

Figura C3.50
Número de centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



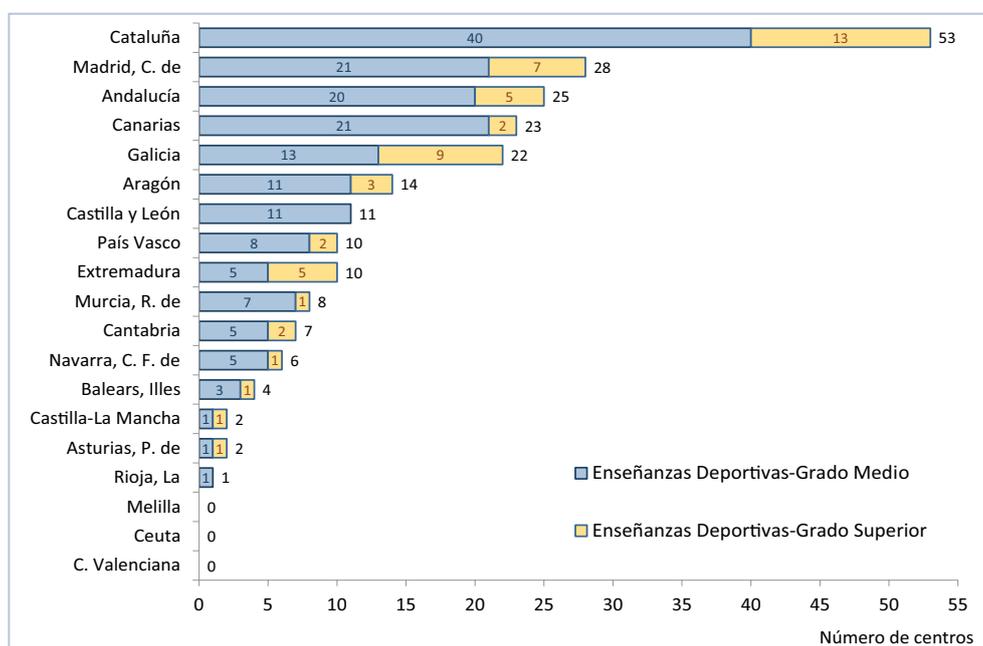
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Centros que imparten Enseñanzas Deportivas

El detalle territorial de los centros que impartían Enseñanzas Deportivas de Régimen Especial se refleja en la **figura C3.51**, 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 173 centros, 66 de ellos de titularidad pública (38,2 %) frente a los 107 (61,8 %) 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 Comunitat Valenciana), había siete Comunidades Autónomas que contaron con 10 o más: Cataluña (40), Comunidad de Madrid (21), Canarias (21), Andalucía (20), Galicia (13), Aragón (11) y Castilla y León (11). Por otro lado, 53 centros se dedicaban a las Enseñanzas Deportivas de Grado Superior, 20 públicos (37,7 %) y 33 privados (62,3 %), destacando Cataluña que disponía de 13 centros en total, de los cuales 8 eran centros financiados con fondos públicos. Le seguía Galicia con 9 centros. En el curso 2021-2022 Ceuta, Melilla, La Rioja, Castilla y León y la Comunitat Valenciana tampoco contaban con centros de Enseñanzas Deportivas de Grado Superior.

Figura C3.51
Enseñanzas Deportivas. Número de centros que imparten cada enseñanza 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 y Formación Profesional.

Escuelas Oficiales de Idiomas

En el curso 2021-2022, España contaba con 383 centros para la enseñanza 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 régimen especial –todos ellos de titularidad pública– se muestra en la **figura C3.52**, y su número aparece distribuido por Comunidades y Ciudades Autónomas.

C3.3 Centros que imparten Educación de Personas Adultas

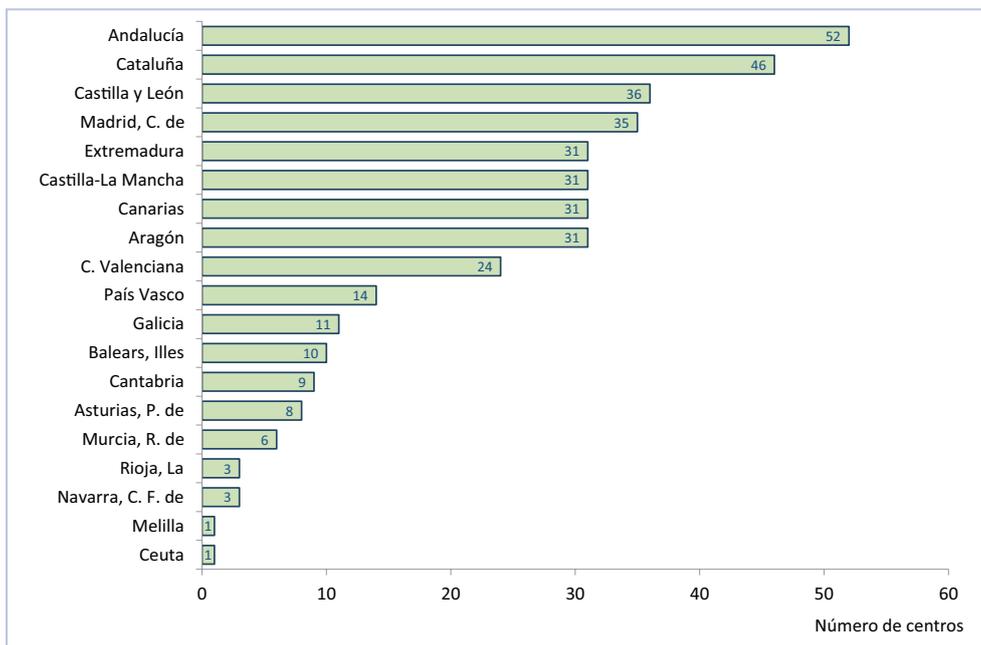
La Educación de Personas Adultas se imparte bien en centros específicos, bien integrada en centros de otro tipo de enseñanzas, o bien a través de actuaciones de distinto carácter que se corresponden con diferentes modalidades de la educación permanente. Durante el curso 2021-2022 se impartía en 1.769 centros específicos y actuaciones. De los 1.455 centros específicos, 1.422 eran públicos y 33 privados. De las 314 actuaciones, 300 eran en centros públicos y 14 en centros privados. Además se impartía en 493 centros dedicados a otro tipo de enseñanzas (472 públicos y 21 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 C3.53** detalla el número de centros que en el curso 2021-2022 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. 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 (178 centros, de los que 163 son públicos) y Comunidad de Madrid (83 centros, de los que 75 son públicos).



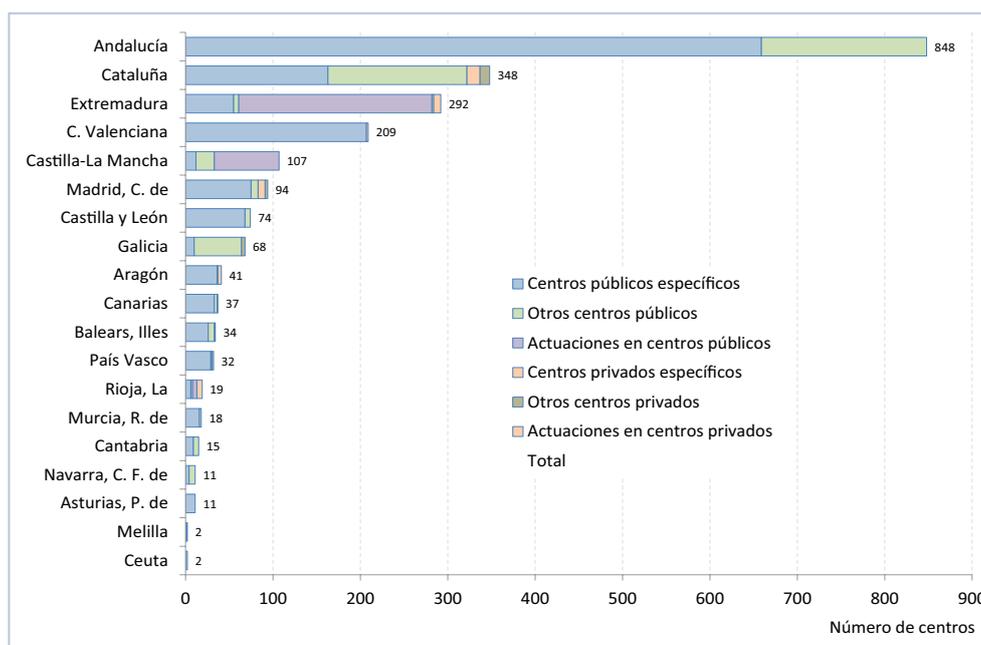
Figura C3.52¹
Número de Escuelas Oficiales de Idiomas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



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

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

Figura C3.53
Educación de Personas Adultas. Centros y actuaciones según titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



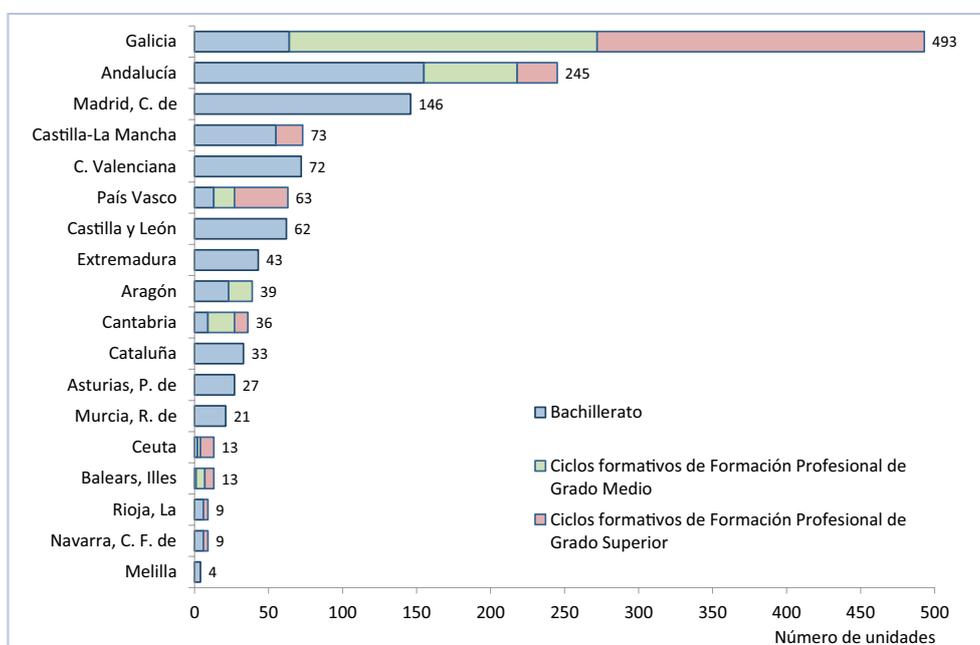
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Entre las Comunidades que impartían este tipo de enseñanzas en otros centros destacaban Andalucía (189 centros, todos públicos), Cataluña (170 centros, 159 públicos) y Galicia (58 centros, 54 públicos). Las actuaciones se concentraban en tres Comunidades: Extremadura con 229, Castilla-La Mancha con 74 y La Rioja con 11.

En el curso de referencia y en régimen de adultos, funcionaban en España 742 unidades de Bachillerato, todas ellas públicas. En los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio había 327 unidades, 5 en centros privados (1,5 %), 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 Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior contaban con 332 unidades, de las que 25 eran de titularidad privada (7,5 %). De nuevo se distingue País Vasco con 18 unidades en centros privados de las 36 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 64 unidades de Bachillerato, 208 de Formación Profesional de Grado Medio y 221 unidades de Formación Profesional de Grado Superior, todas en centros públicos (ver **figura C3.54**).

Figura C3.54

Unidades de Bachillerato y de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio y Superior en régimen de adultos, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. Las unidades del régimen de adultos de los Ciclos Formativos de Formación Profesional en Cataluña se incluyen dentro del régimen ordinario.

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

C3.4 Centros extranjeros en España

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) establece en su artículo 12.2 que «sin perjuicio de lo establecido en los convenios internacionales o, en su defecto, del principio de reciprocidad, los centros extranjeros en España se ajustarán a lo que el Gobierno determine reglamentariamente».

En uso de esta prerrogativa se publica el Real Decreto 806/1993³⁶², 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

362. < BOE-A-1993-16128 >



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.

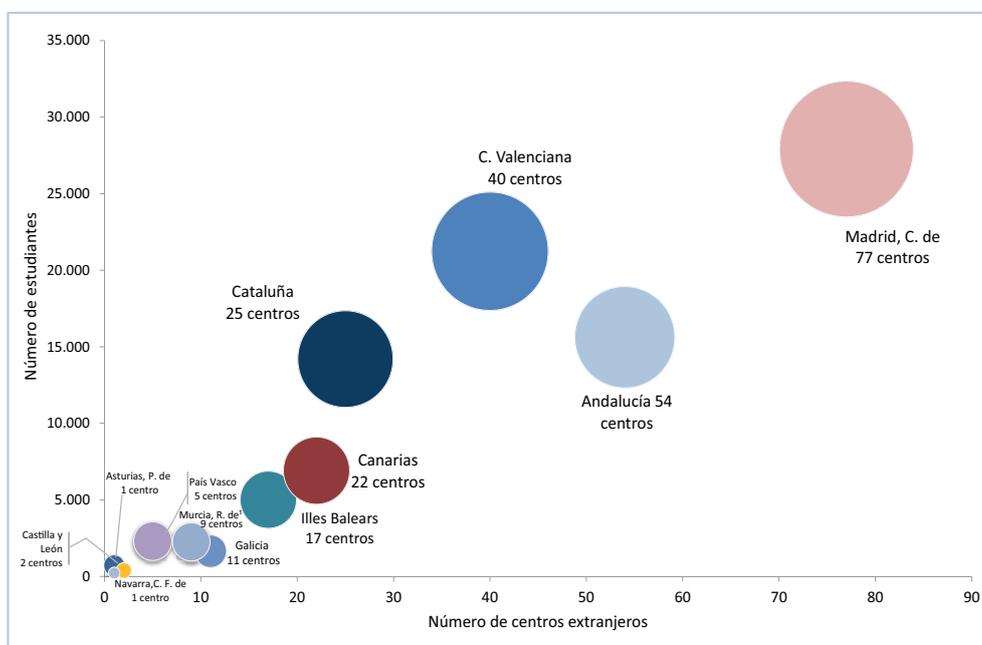
En cuanto a la homologación y convalidación de estudios cursados en ellos, el Real Decreto 806/1993, en su artículo 8, indica que «el reconocimiento de los estudios cursados en los centros extranjeros se ajustará a lo dispuesto en la normativa reguladora de la homologación y convalidación de títulos 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».

La normativa sobre reconocimiento de estudios a la que se hace referencia en el párrafo anterior es el Real Decreto 104/1988³⁶³, 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 2021-2022 había 13 Comunidades Autónomas con algún centro extranjero. En total, España contaba con 265 centros de este tipo, siendo Madrid la que tenía el mayor número (77 centros), seguida de Andalucía (54), Comunitat Valenciana (40) y Cataluña (25). Respecto al alumnado, Comunidad de Madrid (27.917) y Comunitat Valenciana (21.239) eran las Comunidades con mayor número de estudiantes, seguidas por Andalucía (15.624) y Cataluña (14.200) (ver **figura C3.55**).

Figura C3.55¹
Centros extranjeros en España por Comunidades Autónomas. Número de centros y de estudiantes.
Curso 2021-2022



1. El total puede no coincidir con la suma de los centros por enseñanza ya que los centros que imparten varias enseñanzas se contabilizan solo una vez.

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

363. < 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 2022, la recogida de datos se ha extendido desde el 25 de abril al 20 de agosto de 2022. Asimismo, la mayoría de las variables de la encuesta estudiadas en este apartado se refieren a los tres meses anteriores al momento de la entrevista³⁶⁴.

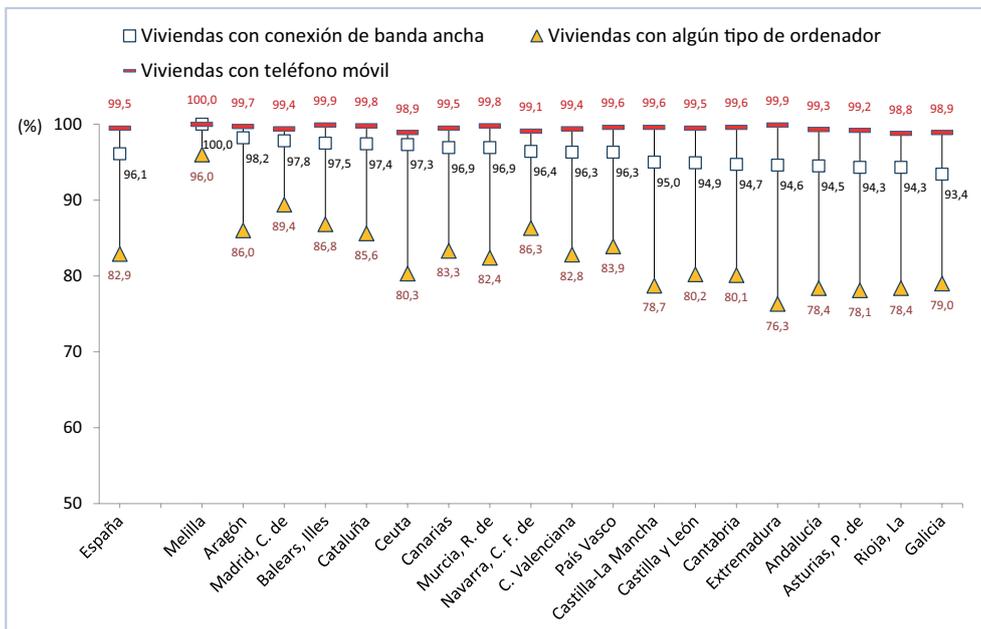
En el año 2022, el 82,9 % de los hogares españoles disponía de algún tipo de ordenador (sobremesa, portátil, *tablet*...) y el 96,1 % de los hogares españoles tenía acceso a internet (banda ancha o móvil), frente al 95,9 % del año 2021. El principal tipo de conexión de banda ancha era a través de modalidades fijas (fibra óptica, ADSL u otras), presentes en el 83,0 % de los hogares con acceso (independientemente de que dispusieran también de conexión por móvil). Por otro lado, el 13,1 % 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 subida de 0,1 puntos respecto a 2021.

En la **figura C4.1** se presentan los porcentajes de hogares que en el año 2022 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 82,9 % de las viviendas en las que había algún tipo de ordenador, el 77,9 % era un ordenador de sobremesa o portátil y en el 55,4 % era del tipo *tablet*. En el 96,1 % de los hogares se conectaban a internet usando una conexión de banda ancha, siendo 83,0 % de estas una conexión de banda fija (a través de ADSL, red de cable, fibra óptica, vía satélite, WiFi público o WiMax) y el 13,1 % 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 C4.2**).

³⁶⁴ Se ha establecido un tamaño muestral de 2.500 secciones censales, siendo 13 el número de viviendas titulares seleccionadas en cada sección censal. En todos los territorios se superan las 100 secciones excepto en las Ciudades Autónomas en las que hubo 28 secciones entre las dos.

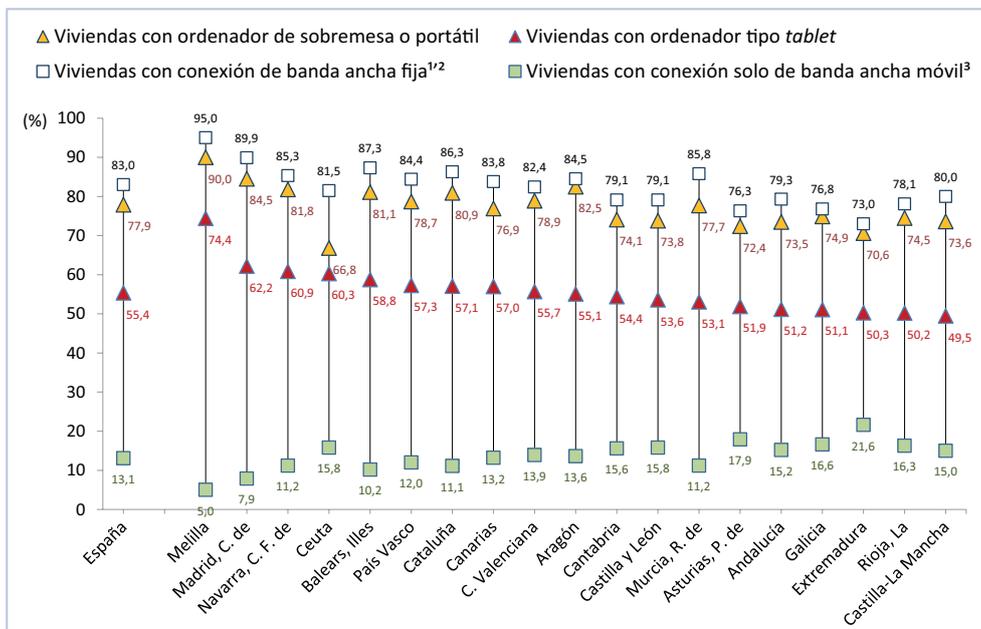


Figura C4.1
Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador, acceso a internet, conexión de banda ancha o con teléfono móvil por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022



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 2022

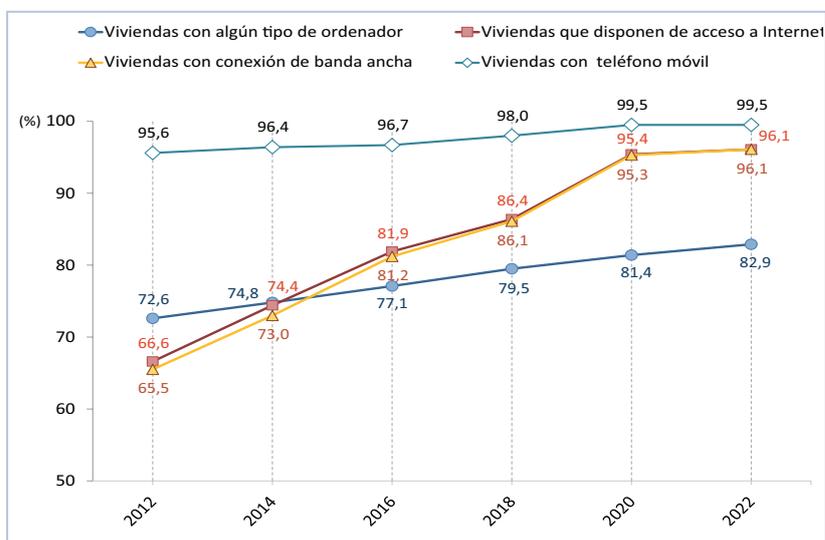


1. La conexión por banda ancha fija no excluye que la vivienda tenga también conexión por banda ancha móvil.
2. Conexión fija de banda ancha a través de ADSL, red de cable, fibra óptica, vía satélite, WiFi público o WiMax.
3. Conexión móvil de banda ancha a través de un dispositivo de mano como un teléfono 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.

Respecto a la evolución desde el año 2012 hasta 2022 (ver **figura C4.3**), cabe señalar que el porcentaje de hogares con ordenador se incrementó de un 72,6 % en 2012 a un 82,9 % en 2022 (+10,3 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 2022 se incrementó respecto a 2012 en 29,5 puntos porcentuales el número de viviendas con acceso a internet, pasando de un 66,6 % a un 96,1%; y en 30,6 puntos las que el acceso fue a través de banda ancha al aumentar de un 65,5 % a un 96,1%. La cifra de hogares con disponibilidad de teléfonos móviles y *smartphones* ya era muy alta en 2012 (95,6 %) y creció hasta el 99,5 % en 2022.

Figura C4.3
Evolución del porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador, acceso a internet, conexión de banda ancha o con teléfono móvil.
Años 2012 a 2022

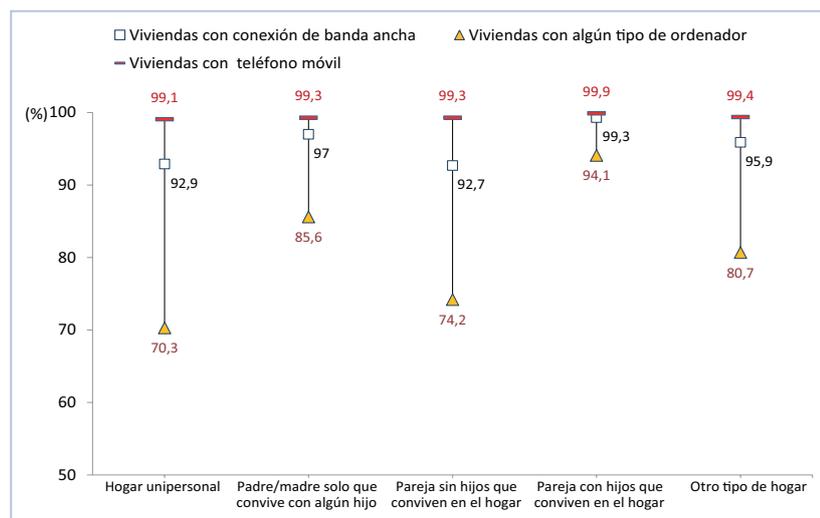


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Instituto Nacional de Estadística.

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 90,8 % había algún ordenador de sobremesa o portátil y en un 71,2 % 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 81,8 % había alguna computadora de sobremesa o portátil y en el 52,9 % había algún dispositivo tipo *tablet*. Además, en el 99,3 % de los hogares con parejas e hijos conviviendo se disponía de una conexión a internet de banda ancha (en el 93,5 % de estos hogares tenían conexión de banda ancha fija). Este porcentaje bajaba al 97,0 % en las casas de un solo progenitor o tutor con hijos o menores a su cargo, existiendo en el 86,3 % de estos hogares conexión tipo banda ancha fija. Los porcentajes de viviendas con teléfono móvil eran en todos los casos superiores al 99,0 %, (ver **figuras C4.4 y C4.5**).

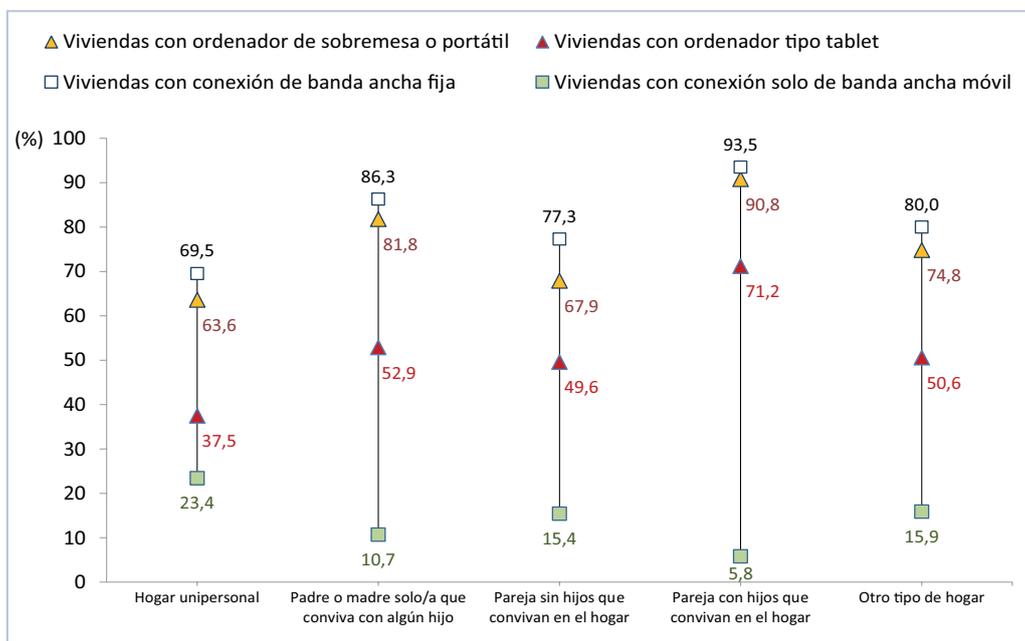
Figura C4.4
Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador, acceso a internet, conexión de banda ancha o con teléfono móvil según el tipo de hogar.
Año 2022



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

Figura C4.5
Porcentaje de viviendas con ordenador y conexión de banda ancha según el tipo de ordenador, de conexión y de hogar.
Año 2022



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.

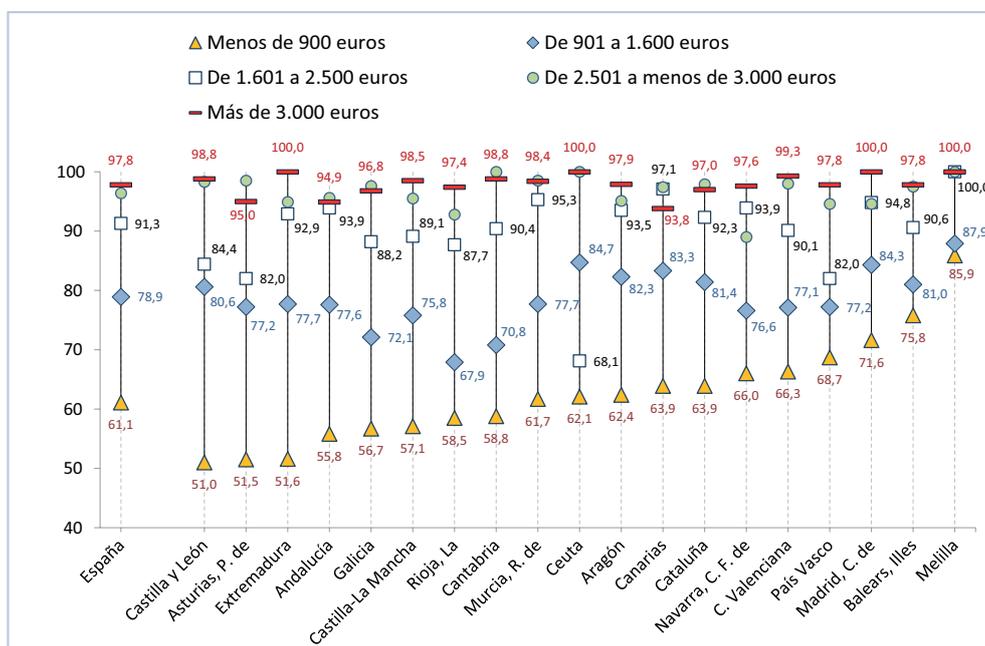
Según los ingresos

La **figura C4.6** muestra el porcentaje de hogares que poseían algún tipo de ordenador teniendo en cuenta los ingresos mensuales netos en el año 2022. A nivel nacional, el 97,8 % de los hogares con ingresos superiores a los 3.000 euros disponían de un ordenador o similar. Este porcentaje disminuía al 96,4 % cuando los ingresos oscilan entre los 2.501 y los 3.000 euros; a un 91,3 % si oscilan entre los 1.601 y los 2.500 euros; a un 78,9 % si oscilan entre los 901 y los 1.600 euros; y a un 61,1 % si los ingresos netos mensuales no llegaban a los 900 euros. Esto supuso una diferencia de 36,7 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 Melilla (14,1 puntos porcentuales) mientras que en Extremadura fue donde resultó más amplia (48,4 puntos).

Las diferencias entre los porcentajes de hogares con mayores y menores ingresos que contaban con conexión de banda ancha en 2022 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 10,5 %. Galicia presentó la mayor disparidad: el 82,4 % de los hogares con ingresos menores de 900 euros disponía de conexión de banda ancha frente al 100 % de los hogares con ingresos de más de 3.000 euros (diferencia de 17,6 puntos); las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla presentaron un margen menor: el 100 % de todos los hogares independientemente de los ingresos disponía de conectividad a internet usando banda ancha en Melilla, y también en Ceuta excepto el grupo de ingresos de 901 a 1.600 euros que presentaba un 95,5 % (ver **figura C4.7**).

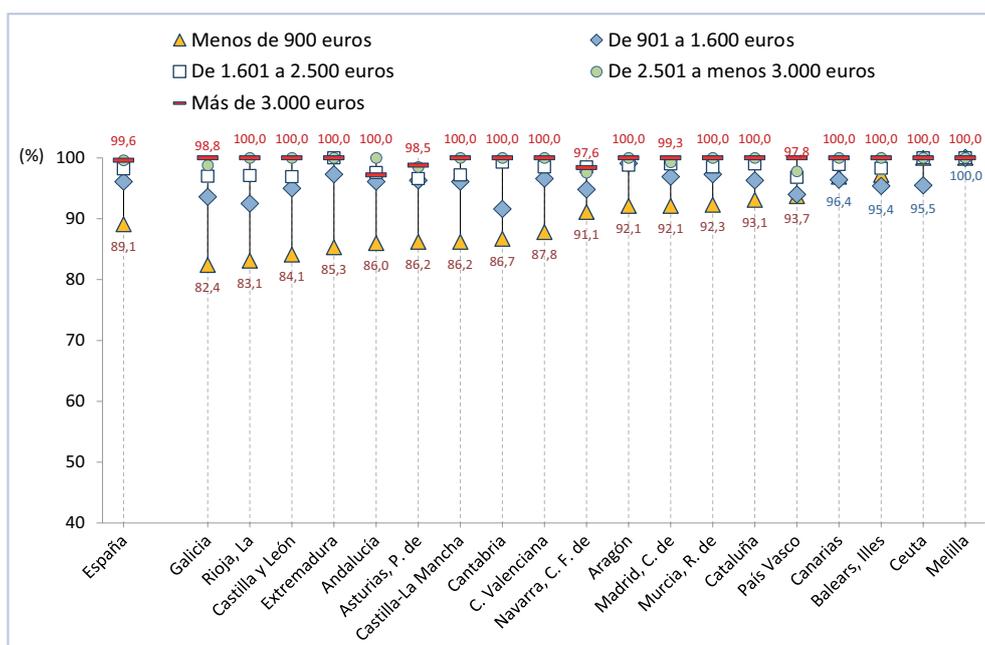


Figura C4.6
Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador según los ingresos mensuales netos del hogar, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022



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 C4.7
Porcentaje de viviendas con conexión de banda ancha según los ingresos mensuales netos del hogar, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022



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 C4.8** y **C4.9** muestran la información de las dos variables tratadas en función del tamaño del municipio.

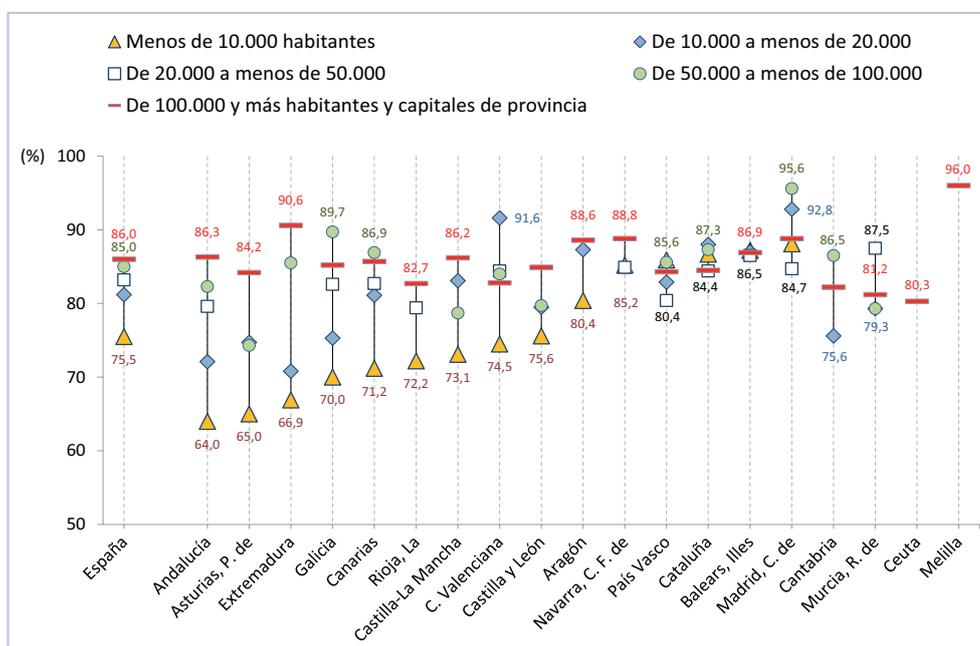
En el año 2022, en la totalidad de España, el 75,5 % de los hogares de municipios de menos de 10.000 habitantes disponía de algún ordenador o dispositivo similar frente al 86,0 % de los hogares que se encontraban en municipios de 100.000 habitantes o en alguna capital de provincia. Si nos referimos al porcentaje de viviendas con conexión a internet a través de banda ancha, la diferencia se reducía, ya que hubo un 93,9 % de viviendas en municipios de menos de 10.000 habitantes con este tipo de conexión, y un 97,0 % en capitales de provincia o municipios de 100.000 o más habitantes.

Andalucía (64,0 %), Asturias (65,0 %) y Extremadura (66,9 %) 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 Asturias (86,2 %), Galicia (89,7 %) y Andalucía (90,7 %).

Uso de ordenadores, móviles e internet por menores de 10 a 15 años³⁶⁵

Las **figuras C4.10** y **C4.11** 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 encuesta³⁶⁶. A nivel nacional, el 93,1 % de los menores de estas edades dieron uso de un ordenador, *notebook*, etc. y el 94,9 % navegaron por internet. En ambos casos se observa que no hubo diferencias significativas entre chicos y chicas, excepto en la Ciudades Autónomas de Ceuta.

Figura C4.8
Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador según el tamaño de municipio, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022

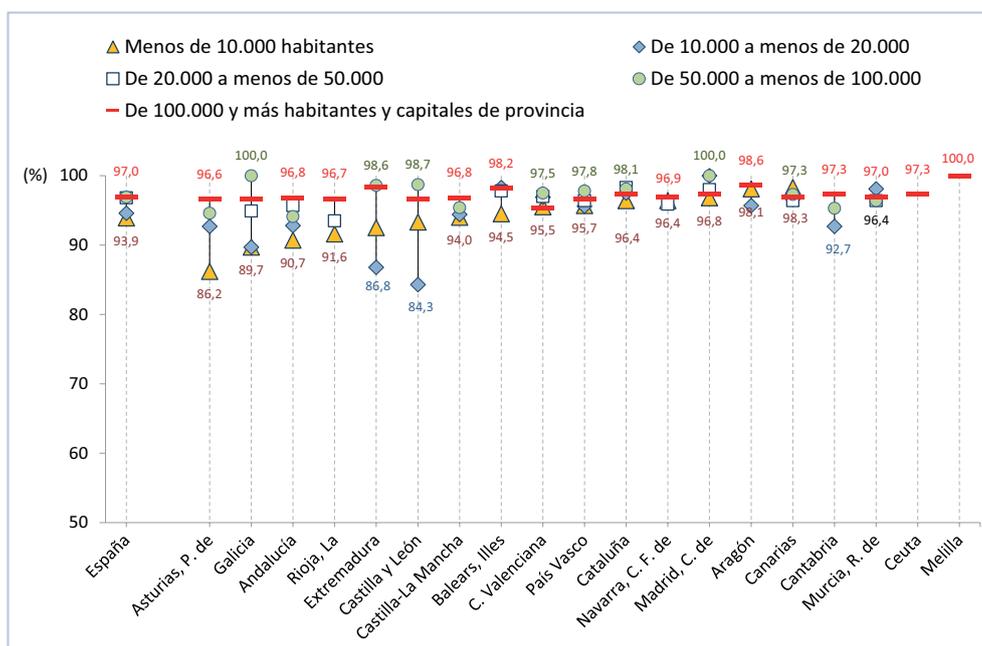


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Instituto Nacional de Estadística.

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

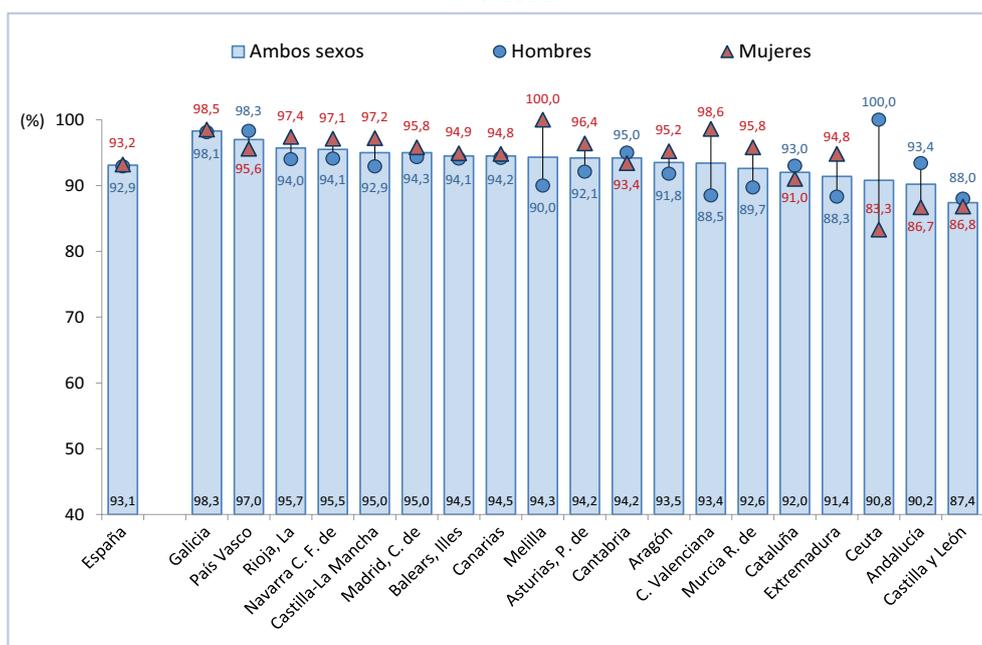
366. Los errores estándar para las Ciudades Autónomas alcanzaron el valor de 11,17 para la variable «menores de 10 a 15 años usuarios de ordenador» y de 10,26 para la variable «menores de 10 a 15 años usuarios de internet», siendo, respectivamente, 14,3 y 12,0 veces superiores a los del total nacional.

Figura C4.9
Porcentaje de viviendas con conexión de banda ancha según el tamaño de municipio, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022



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 C4.10¹
Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de ordenador según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022



1. Usuarios de ordenador en los tres meses previos a la realización de la encuesta.

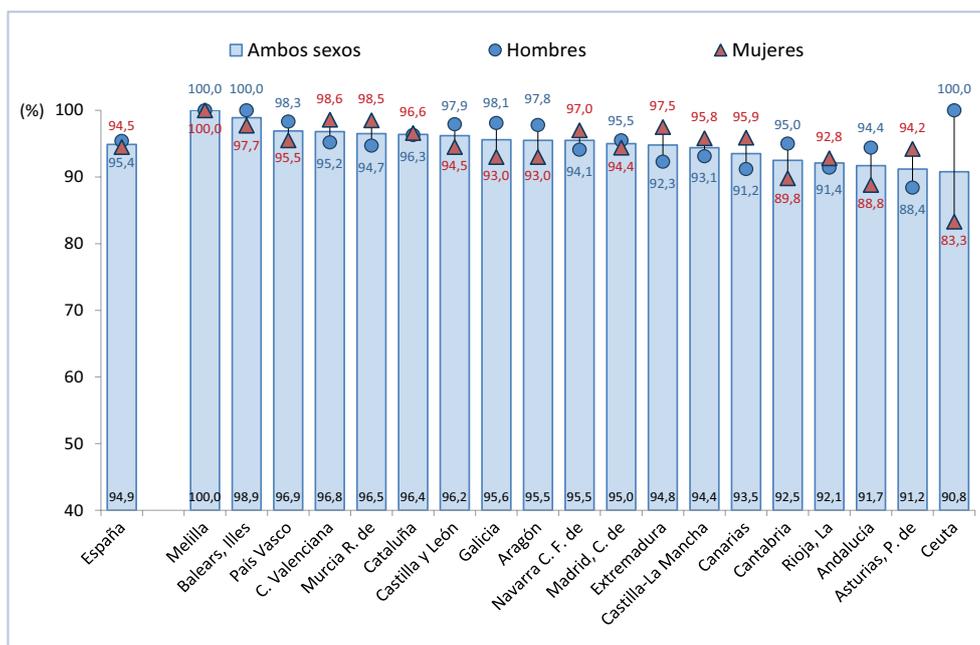
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Instituto Nacional de Estadística.

Los menores de Galicia (98,3 %), País Vasco (97,0 %) y La Rioja (95,7 %) fueron quienes usaron más algún tipo de ordenador. Por el contrario, Castilla y León (87,4 %), Andalucía (90,2 %) y Ceuta (90,8 %) fueron los territorios en las que el número de menores que usaron un ordenador o similar fue inferior (ver **figura C4.10**).

Los porcentajes de chicos y chicas que navegaron por la red internet oscilaron entre el 100 % de Melilla y el 90,8 % de Ceuta (ver **figura C4.11**).

Figura C4.11'

Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de internet según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022



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 C4.12**, 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 (2,3 puntos a favor de las chicas a nivel nacional). Esa diferencia sí es significativa en Ceuta con un 100 % de chicos y un 66,7 % de chicas.

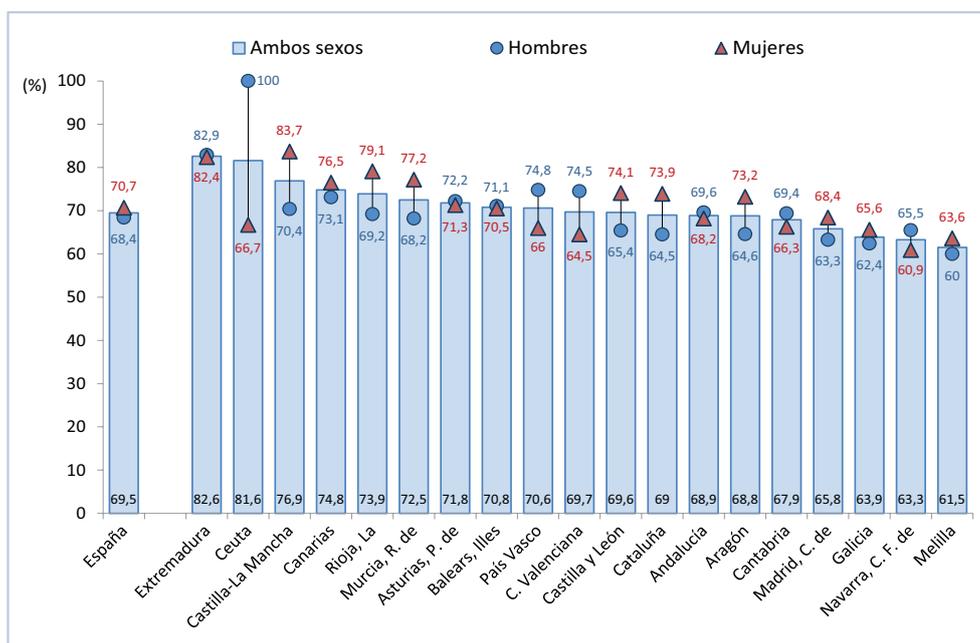
Al analizar los datos según la edad (**tabla C4.1**), se puede comprobar que en el año 2022 el 90,1 % de los niños y niñas de 10 años habían usado el ordenador en los tres meses anteriores a la realización de la encuesta. Este porcentaje se elevó al 92,9 % en el caso de los de 12 años, alcanzando el 95,5 % de los menores de 15 años.

Los porcentajes para los niños y niñas usuarios de internet fueron parecidos: el 90,0 % de los menores de 10 años, el 94,8 % de 12 años, y el 98,3 % de 15 años navegaron por esta red.

Los porcentajes aumentaron de una forma más progresiva respecto a la disponibilidad del teléfono móvil: el 21,2 % de los niños y niñas de 10 años disponían de este dispositivo, cifra que se eleva al 40,3 % en el caso de los menores de 11 años. A los 12 años alcanzó al 75,5 % y a los 13 años el 87,1 %. A los 14 años el porcentaje ya fue superior al 90 % (91,6 %), llegando al 94,9 % en el caso de los chicos y chicas de 15 años de edad (ver **tabla C4.1**).

Figura C4.12¹

Porcentaje de menores de 10 a 15 años que dispone de teléfono móvil por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022



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.

Tabla C4.1

Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de ordenador e internet y que disponen de teléfono móvil, según la edad. Año 2022

	Menores usuarios de ordenador ¹	Menores usuarios de internet ¹	Menores que disponen de teléfono móvil
10 años	90,1	90,0	21,2
11 años	92,2	93,2	40,3
12 años	92,9	94,8	75,5
13 años	93,1	95,5	87,1
14 años	94,0	96,9	91,6
15 años	95,5	98,3	94,9

1. 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 del Instituto Nacional de Estadística.

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

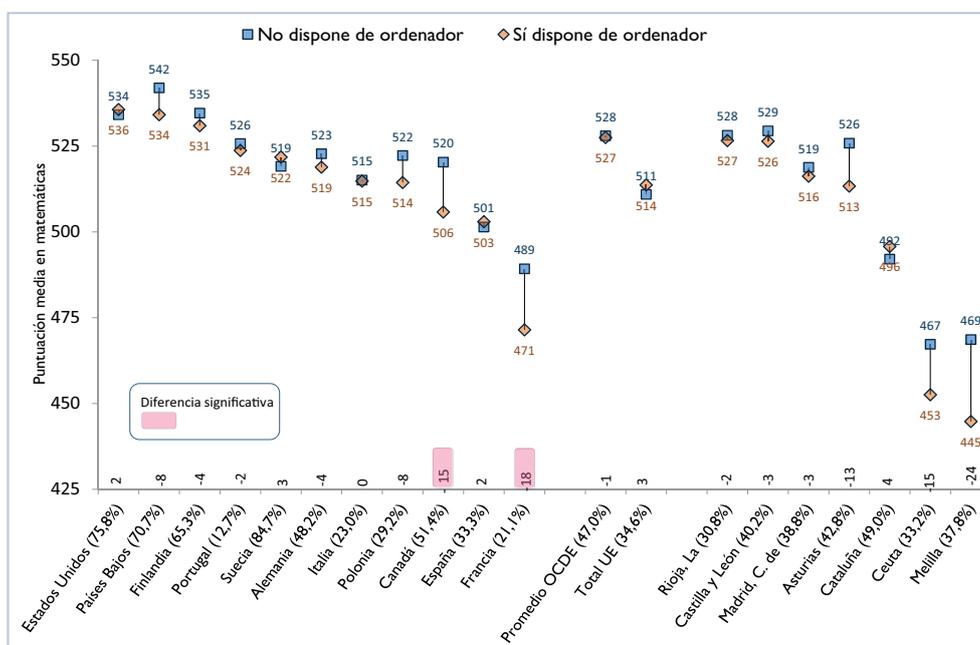
La fuente de los datos que a continuación se desarrollan es la «Estadística de La Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos» que publica el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Esta operación estadística tiene carácter bienal, proporcionando resultados en cursos académicos alternos. Su ámbito abarca los centros educativos que imparten enseñanzas no universitarias de Régimen General, excluidos los centros que imparten exclusivamente Educación Infantil, los centros específicos de: Educación Especial, Educación a Distancia y Educación de Personas Adultas, y las escuelas de Arte aunque impartan Bachillerato o ciclos formativos.

Los últimos datos disponibles de esta encuesta corresponden al curso 2020-2021 y su análisis quedó reflejado en el INFORME 2022 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO³⁶⁷. Asimismo, el estudio PISA en su edición de 2018 ofrece información sobre los recursos de la educación, entre la que se encuentra la de los dispositivos digitales y la de equipos e infraestructura disponibles de los centros escolares. Esta información se expuso en el INFORME 2021 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO³⁶⁸.

El estudio TIMMS 2019 también incluyó en el cuestionario del profesorado preguntas sobre la disposición del alumnado de 4.º de Educación Primaria de ordenadores o *tablets* en las clases de matemáticas y ciencias. Las **figuras C4.13** y **C4.14** muestran el porcentaje de estudiantes que, según han indicado sus docentes, dispone de ordenador durante las clases de matemáticas y ciencias (valor que aparece entre paréntesis al lado del nombre del país o territorio), junto con el rendimiento del alumnado. Al comparar la información se aprecia una disparidad en los porcentajes de estudiantes que disponen de ordenador durante las clases de matemáticas y ciencias. En España, por ejemplo, apenas un tercio del alumnado dispone de ordenador en la clase de matemáticas (33 %), mientras que casi la mitad (47 %) dispone de él en las clases de ciencias. En cualquier caso se observa que la disponibilidad de ordenadores en las clases de estas dos materias no tiene efectos significativos sobre el rendimiento en la mayoría de los sistemas educativos analizados.

Figura C4.13

TIMSS 2019. Disponibilidad de ordenadores (incluyendo tabletas) durante las clases de matemáticas e influencia sobre el rendimiento medio del alumnado de una selección de países y de los territorios españoles participantes



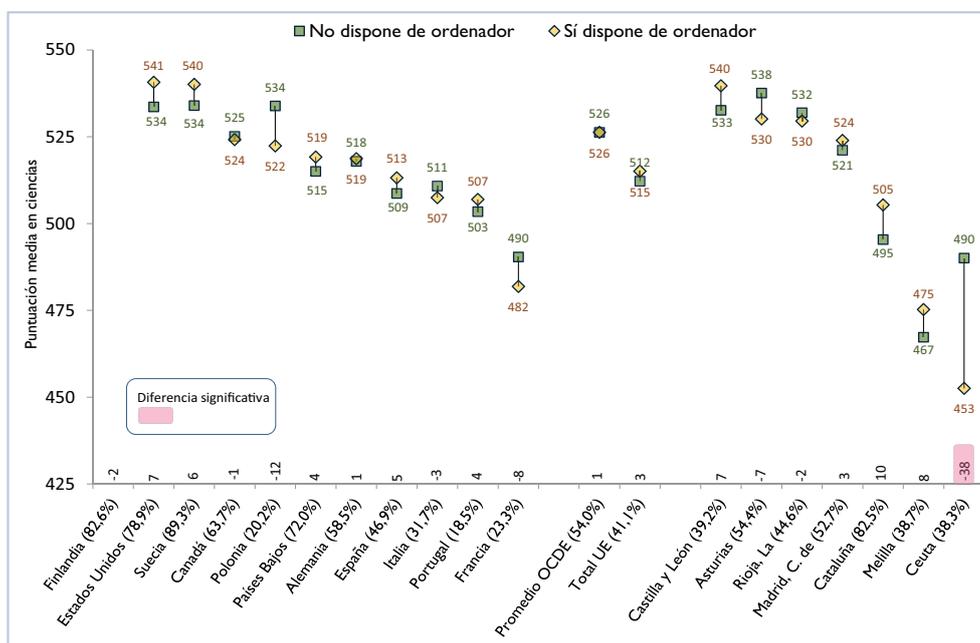
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del informe TIMSS 2019. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

367. < INFORME 2022 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO. CURSO 2020-2021 >, p. 388.

368. < INFORME 2021 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO. CURSO 2019-2020 >, p. 372.

Figura C4.14

TIMSS 2019. Disponibilidad de ordenadores (incluyendo *tablets*) durante las clases de ciencias e influencia sobre el rendimiento medio del alumnado de una selección de países y de los territorios españoles 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.

Capítulo D

Escolarización, transición y resultados del sistema educativo

D1	Escolarización	415
D1.1	Alumnado matriculado	415
D1.2	Tasas netas de escolarización, tasas de idoneidad y la repetición de curso	448
D1.3	Otros aspectos de la escolarización	460
D2	Resultados académicos: finalización, graduación, titulación y transición	473
D2.1	Educación Primaria	473
D2.2	Educación Secundaria Obligatoria	475
D2.3	La Formación Profesional Básica	483
D2.4	La transición a la educación secundaria superior	487
D2.5	La titulación en Bachillerato	490
D2.6	La titulación de Técnico en Enseñanzas de Formación Profesional	494
D2.7	La titulación de Técnico Superior en Enseñanzas de Formación Profesional	500
D2.8	La finalización de estudios en Enseñanzas de Régimen Especial	506
D2.9	Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU)	509
D2.10	Seguimiento de los graduados y graduada en Formación Profesional	516
D3	La evaluación	534
D3.1	La evaluación del sistema educativo	534
D3.2	Indicadores educativos	536
D3.3	Evaluaciones	539
D3.4	PIRLS 2021	544
D4	Seguimiento del marco Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)	557
D4.1	Nuevo marco Espacio Europeo de Educación (EEE) y más allá (2021-2030)	557
D4.2	Seguimiento del Espacio Europeo de Educación (EEE) y más allá (2021-2030)	558
D5	Seguimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de educación de la Agenda 2030...	576
Meta 4.1		581
Meta 4.2		584
Meta 4.3		585
Meta 4.4		587
Meta 4.5		588
Meta 4.6		590
Meta 4.7		591
Meta 4.a		592
Meta 4.b		592
Meta 4.c		593
Meta 8.6		593

D. Escolarización, transición y resultados del sistema educativo

D1 Escolarización

D1.1 Alumnado matriculado

La escolarización constituye uno de los mecanismos para el ejercicio del derecho a la educación. Los datos de escolarización, es decir, de acceso, permanencia y progresión del alumnado en el sistema reglado, aunque no ofrecen información acerca del rendimiento escolar, indican en qué medida se atiende este derecho. Por todo ello, la escolarización se convierte en un indicador necesario para una adecuada visión del sistema educativo.

Por otra parte, en un sentido estricto, la escolarización es el primero de los resultados que se obtiene al aplicar sobre el sistema los recursos humanos y materiales disponibles, de acuerdo con unas políticas previamente definidas. Tales recursos constituyen el requisito imprescindible para que aquella sea posible. Otros resultados posteriores –como los referidos al rendimiento escolar o a la cualificación obtenida por el alumnado, como consecuencia de su paso por el sistema reglado– reposan, en cierta medida, en las actuaciones previas de escolarización.

En este epígrafe sobre escolarización se analizan los datos de acceso, permanencia y progresión del alumnado en el sistema educativo referidos a las enseñanzas no universitarias³⁶⁹.

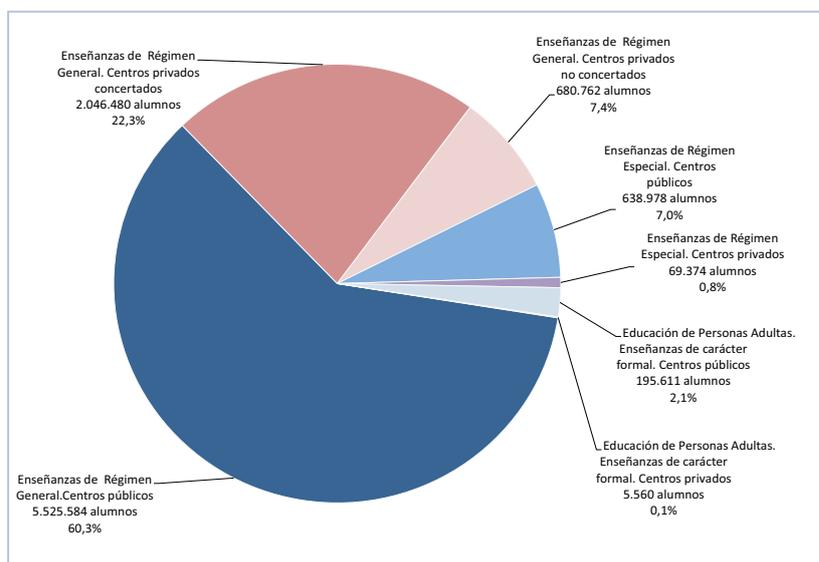
Durante el curso 2021-2022, el número de estudiantes escolarizados en las enseñanzas no universitarias fue de 9.162.349. De ellos, 8.252.826 (90,1 %) cursaron Enseñanzas de Régimen General, 708.352 (7,7 %) Enseñanzas de Régimen Especial (enseñanzas de idiomas, artísticas y deportivas) y 201.171 (2,2 %) enseñanzas de carácter formal de personas adultas.

En la **figura D1.1** se muestra la distribución del alumnado en función de las Enseñanzas de Régimen General, de Régimen Especial o de Educación de Personas Adultas que cursaban, así como de su régimen de financiación.

En las Enseñanzas de Régimen General, 5.525.584 alumnos y alumnas asistieron a centros públicos (67,0 %); 2.046.480 estuvieron matriculados en centros privados con enseñanzas concertadas (24,8 %) y 680.762 en centros de titularidad privada sin enseñanzas concertadas (8,2 %). En cuanto a las Enseñanzas de Régimen Especial, 638.978 estudiantes asistieron a centros públicos (90,2 %) y 69.374 a centros privados no concertados (9,8 %).

A efectos de comparación internacional, se representa en la **figura D1.2** la distribución porcentual del alumnado de enseñanzas correspondientes a los niveles de educación primaria y secundaria (CINE 1-4), según la titularidad de las instituciones educativas –públicas y privadas–, en una selección de países de la Unión Europea, para el año 2021.

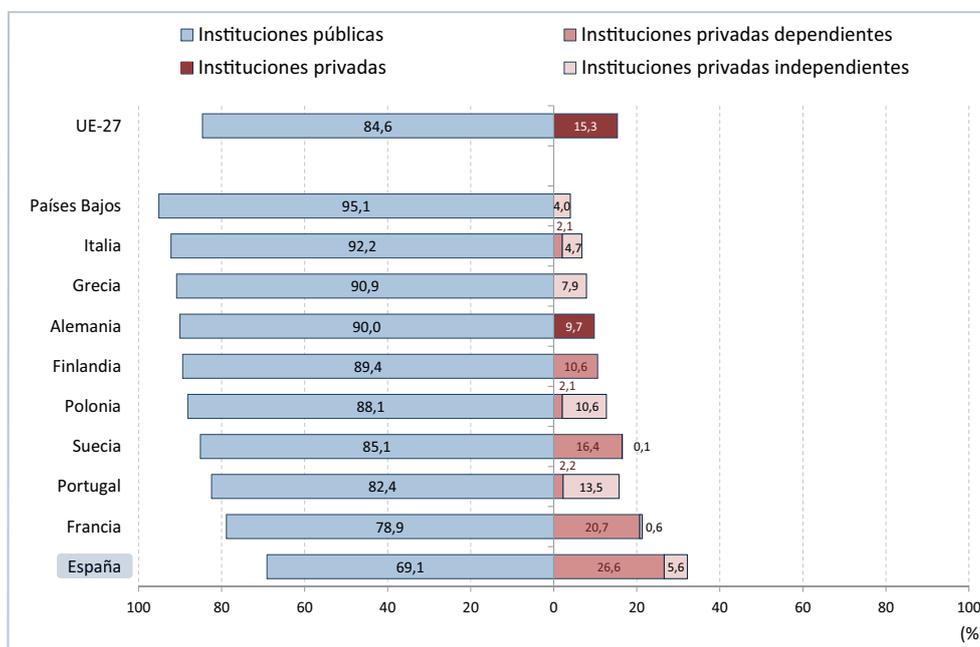
Figura D1.1
Distribución del alumnado por enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2021-2022



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 y Formación Profesional.

369. Se incluyen los datos del alumnado escolarizado en los centros extranjeros en España.

Figura D1.2
Distribución porcentual del alumnado de enseñanzas correspondientes a los niveles de educación primaria y secundaria (CINE 1-4), según la titularidad de la institución educativa, por países de la Unión Europea.
Año 2021



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

En el caso de instituciones privadas se aportan los datos del origen de la financiación, si están disponibles, de las enseñanzas que imparten, bien sea esta dependiente del Estado, o bien sea no dependiente. Los países se muestran en orden creciente en relación con el porcentaje de estudiantes matriculados en instituciones públicas.

España (69,1 %) y Francia (78,9 %) son los países que presentan menores porcentajes de sus estudiantes en centros públicos. España se sitúa a una distancia de 15,5 puntos porcentuales con respecto a la media de los países de la Unión Europea (84,6 %). Por el contrario, países como Países Bajos (95,1 %), Italia (92,2 %), Grecia (90,9 %) o Alemania (90,0 %) presentan porcentajes mucho mayores en sus centros públicos, por encima del 90 %.

Alumnado matriculado en las Enseñanzas de Régimen General

En la **tabla D1.1** podemos apreciar el alumnado matriculado en España en las Enseñanzas de Régimen General. En el curso 2021-2022 la matrícula del alumnado que estudió alguna enseñanza de régimen general ascendió a 8.252.826, lo que supuso un ascenso, respecto al curso anterior, de 20.531 alumnos y alumnas en el conjunto de las enseñanzas, si bien es cierto que ese aumento se distribuyó de manera desigual. Hubo 6.374 estudiantes más en Educación Infantil, 45.551 menos en Educación Primaria, 11.019 más en Educación Secundaria Obligatoria, 3.397 más en Bachillerato y en Formación Profesional Básica se produjo una disminución de 676 alumnos y alumnas. En los Ciclos Formativos de Grado Medio aumentó el número de estudiantes en 19.573 y en los de Grado Superior en 25.724. Estas modificaciones afectaron de manera diferente a los distintos tipos de centros. En el total de las enseñanzas, la escuela pública perdió 11.386 alumnos y alumnas, al igual que la enseñanza privada concertada donde se perdieron 26.173, mientras que la enseñanza privada no concertada aumentó el número de estudiantes en 58.087. En cuanto a la distribución del alumnado por titularidad del centro y financiación, durante el curso al que se refiere el presente INFORME, el 67,0 % del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General cursaba sus estudios en centros públicos, el 24,8 % en centros privados concertados y el 8,2 % en centros privados no concertados.

Tabla D1.1
Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021

	Curso 2021-2022				Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2020-2021			
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total centros	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total centros
Educación Infantil ¹	1.040.923	415.860	171.689	1.628.472	-3.580	-5.010	14.964	6.374
Educación Primaria	1.891.668	795.105	111.528	2.798.301	-32.550	-13.402	401	-45.551
Educación Secundaria Obligatoria ²	1.392.259	615.216	83.568	2.091.043	13.559	-3.671	1.131	11.019
Bachillerato ³	502.440	73.478	114.563	690.481	1.832	-628	2.193	3.397
Formación Profesional Básica	57.025	18.148	103	75.276	-477	-189	-10	-676
Ciclos Formativos de Grado Medio ^{3,4}	288.261	74.490	58.005	420.756	6.369	-2.418	15.622	19.573
Ciclos Formativos de Grado Superior ^{3,5}	342.546	50.276	141.198	534.020	2.831	-785	23.678	25.724
Otros programas formativos	10.462	3.907	108	14.477	633	-70	108	671
Total	5.525.584	2.046.480	680.762	8.252.826	-11.383	-26.173	58.087	20.531

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.

4. Incluye 529 estudiantes que cursan cursos de especialización de Formación Profesional de Grado Medio en centros públicos.

5. Incluye 2.156 estudiantes que cursan cursos de especialización de Formación Profesional de Grado Superior en centros públicos.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En las enseñanzas postobligatorias los porcentajes de alumnado escolarizado en centros de titularidad pública fueron más altos, excepto en la Formación Profesional de Grado Superior (64,1 %): Formación Profesional Básica (75,8 %), Bachillerato (72,8 %), Formación Profesional de Grado Medio (68,5 %).

En la enseñanza privada concertada los porcentajes más altos se dieron en Educación Especial (38,3 %) y en Educación Secundaria Obligatoria (29,2 %), mientras que en la enseñanza privada no concertada se dieron en Educación Infantil de primer ciclo (28,8 %), los Ciclos Formativos de Grado Superior (26,4 %) y en Bachillerato (16,6 %).

Los últimos datos de matriculación disponibles de la Formación Profesional Dual corresponden al curso 2020-2021. En dicho curso, 36.265 alumnos y alumnas estaban matriculados en enseñanzas de Formación Profesional Dual, lo que supone 1.576 estudiantes menos que en el curso 2020-2021. Estudiaban Formación Profesional Básica de forma dual 842 personas, 13.120 Ciclos Formativos de Grado Medio y 22.303 de Grado Superior (ver **tabla D1.2**).

En la **figura D1.3** se muestra la distribución de los 8.252.826 alumnas y alumnos matriculados en Enseñanzas de Régimen General dentro del sistema educativo español durante el curso 2021-2022 por tipo de enseñanza, titularidad del centro y financiación.

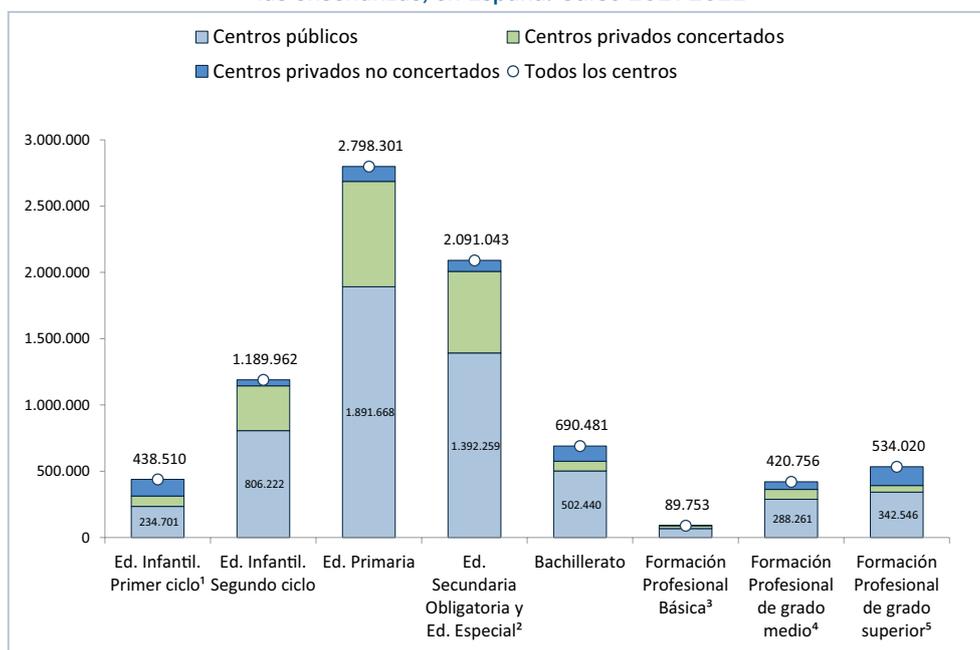
Tabla D1.2
Alumnado matriculado en Formación Profesional en modalidad dual, según titularidad del centro, en España. Curso 2020-2021 y variación respecto al curso 2019-2020

	Curso 2020-2021			Variación absoluta Curso 2020-2021 / Curso 2019-2020		
	Centros públicos	Centros privados	Total centros	Centros públicos	Centros privados	Total centros
Formación Profesional Básica	490	352	842	1	7	8
Ciclos Formativos de Grado Medio	9.641	3.479	13.120	-601	-9	-610
Ciclos Formativos de Grado Superior	17.231	5.072	22.303	-957	-17	-974
Total	27.362	8.903	36.265	-1.557	-19	-1.576

Fuente: Estadística del Alumnado de Formación Profesional. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.



Figura D1.3
Enseñanzas de Régimen General. Alumnado matriculado por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2021-2022



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 al alumnado presencial y a distancia.
4. El alumnado de Formación Profesional Básica incluye el alumnado de «Otros programas formativos».
5. Incluye 529 estudiantes que cursan cursos de especialización de Formación Profesional de Grado Medio en centros públicos.
6. Incluye 2.156 estudiantes que cursan cursos de especialización de Formación Profesional de Grado Superior en centros públicos.

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

Atendiendo a la distribución del alumnado escolarizado por nivel educativo, el 33,9 % del alumnado de Enseñanzas de Régimen General eran estudiantes de Educación Primaria, situándose, a continuación, la Educación Secundaria Obligatoria, con el 24,9 % del alumnado y la Educación Infantil con el 19,7 %.

En lo que concierne a la educación secundaria postobligatoria, el 13,5 % del alumnado estaba matriculado en este régimen de enseñanzas—el 8,4 % en Bachillerato y el 5,1 % en Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio—.

El porcentaje de alumnado que estaba matriculado en ciclos de Formación Profesional de Grado Superior fue del 6,5 %.

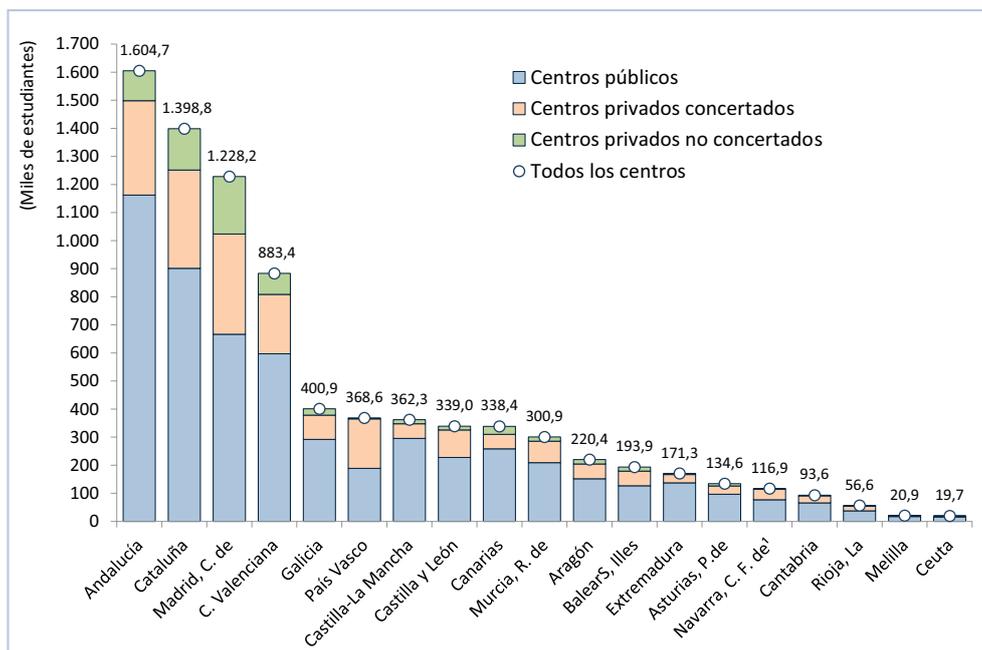
Finalmente, los estudiantes matriculados en los Ciclos Formativos de la Formación Profesional Básica y en «Otros programas formativos» representaban el 1,1 % de todo el alumnado, siendo el 0,5 % restante atribuible a los alumnos y alumnas de Educación Especial.

Titularidad del centro y financiación de las enseñanzas

La distribución en términos absolutos del alumnado matriculado en este tipo de enseñanzas, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas para el curso 2021-2022, se muestra en la **figura D1.4**.

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 D1.5**. En ella se observa que en todo el Estado el 67,0 % del alumnado estaba matriculado en centros públicos, el 24,8 % en centros privados con enseñanzas concertadas y el 8,2 % restante en centros privados no concertados.

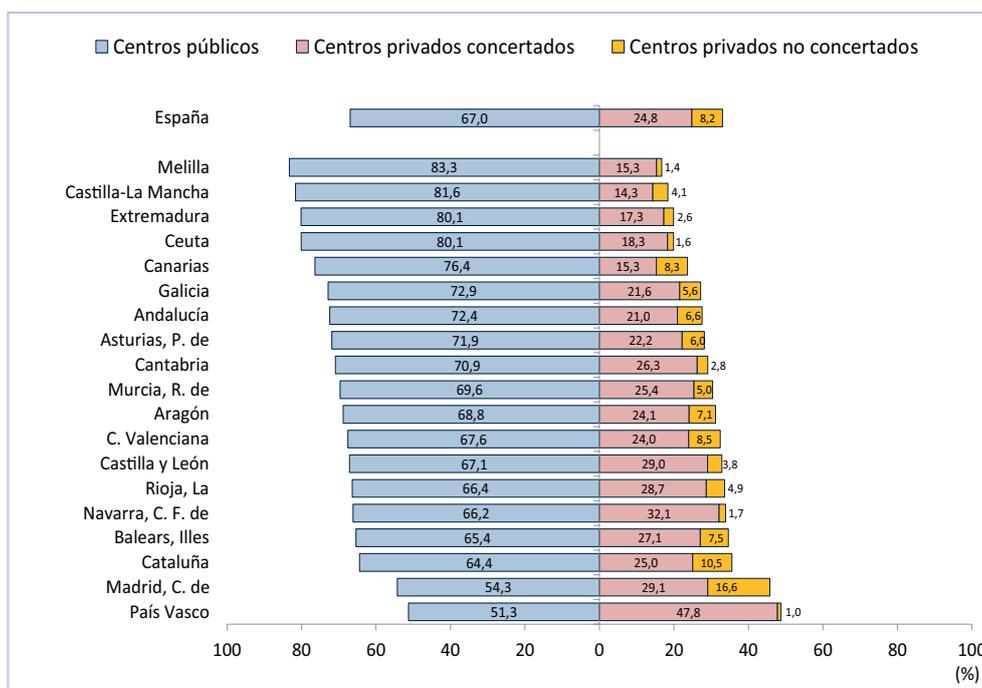
Figura D1.4
Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. En la Comunidad Foral de Navarra, adicionalmente funcionan dos centros públicos de primer ciclo de Educación Infantil con 127 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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D1.5
Distribución porcentual del alumnado de Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. En la Comunidad Foral de Navarra, adicionalmente funcionan dos centros públicos de primer ciclo de Educación Infantil con 127 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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A
B
C
D
E
F

Por Comunidades Autónomas y, en lo que respecta al porcentaje de enseñanza de titularidad privada concertada, destacan el País Vasco y Navarra, con el 47,8 % y el 32,1 %, respectivamente. La Comunidad de Madrid presenta la singularidad de que es la Comunidad Autónoma en la que el porcentaje de alumnado escolarizado en centros privados sin enseñanzas concertadas es el más elevado (16,6 %), con una notable diferencia en relación con las Comunidades que le siguen en cuanto a este porcentaje: Cataluña (10,5 %), la Comunitat Valenciana (8,5 %) y Canarias (8,3 %).

Condiciones de la escolarización

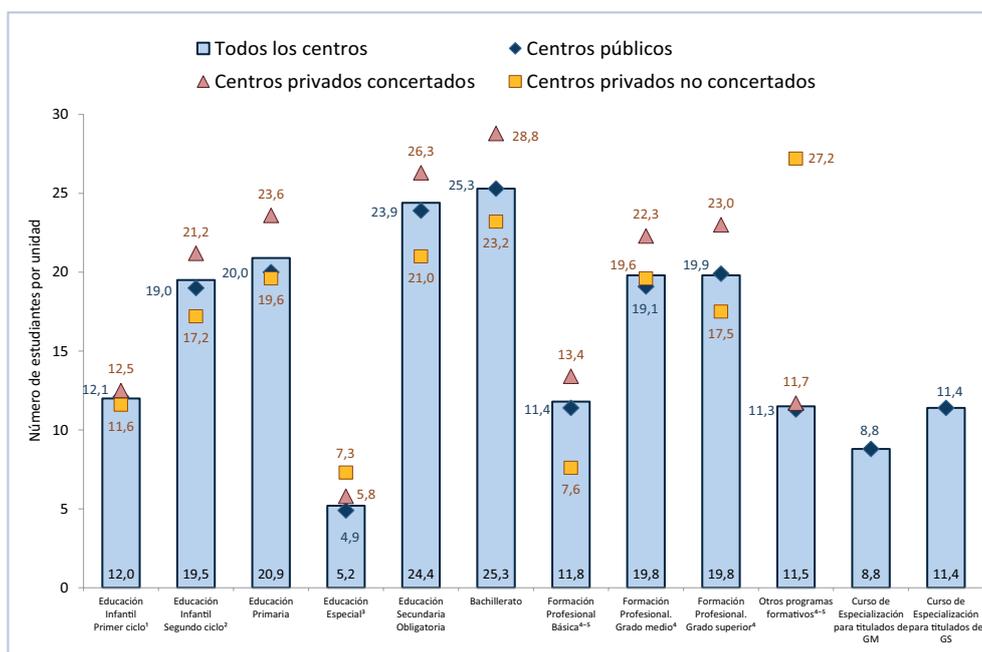
En el contexto de la escolarización, el número de estudiantes por grupo educativo y el número de estudiantes por docente –indicadores E8.1 y E8.2 del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación de 2022 (tabla D3.1 de este INFORME)– describen aspectos sustantivos de las condiciones de escolarización.

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.

La **figura D1.6** muestra el número medio de alumnos 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.

Figura D1.6

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 2021-2022



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 «FP Básica» y «Otros Programas Formativos» se incluyen los grupos en centros docentes y en actuaciones.

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

En el curso 2021-2022, las etapas educativas con mayor número de alumnos y alumnas por grupo fueron Bachillerato y Educación Secundaria Obligatoria con 25,3 y 24,4 estudiantes, respectivamente. En el segundo ciclo de Educación Infantil hubo 19,5 alumnos, en Educación Primaria 20,9 y en los Ciclos Formativos de Formación Profesional hubo de promedio, 19,8 estudiantes por grupo.

Exceptuando las enseñanzas de Educación Especial, en las que se atendió por término medio a 5,2 alumnos por grupo educativo, el tamaño medio de los grupos osciló entre 8,8 estudiantes de los cursos de especialización para las personas con el título de técnico y 25,3 estudiantes en los grupos de Bachillerato.

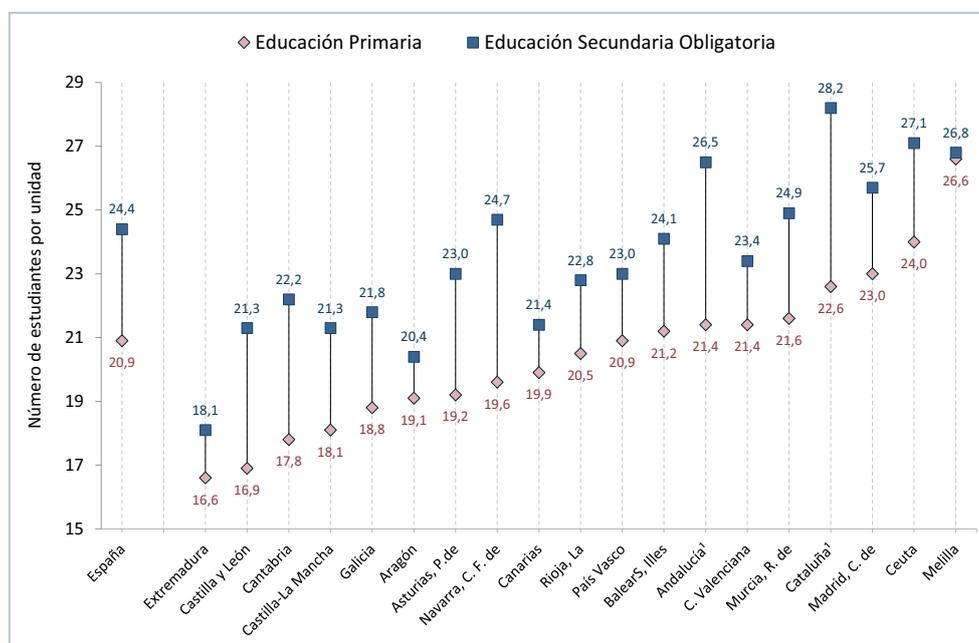
En lo que se refiere a la titularidad del centro, el número medio de alumnos y alumnas por grupo/unidad en centros públicos y en centros privados, la mayor diferencia a favor de la enseñanza pública se dio en Educación Primaria con 3,1 alumnos y alumnas menos. En el resto de enseñanzas las diferencias fueron menores a favor de la enseñanza pública, excepto en el primer ciclo de Educación Infantil, Bachillerato y Formación Profesional de Grado Superior, donde la diferencia fue favorable a la enseñanza privada con 0,2, 0,2 y 0,3 alumnos y alumnas menos que en la pública respectivamente.

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 D1.7**. Para la Educación Primaria las mayores cifras de número de alumnos y alumnas por unidad corresponden a Melilla (26,6 estudiantes/unidad), Ceuta (24,0) y la Comunidad de Madrid (23,0). En el extremo opuesto se sitúan aquellas Comunidades Autónomas con grupos de menor tamaño: Extremadura (16,6 estudiantes/unidad), Castilla y León (16,9) y Cantabria (17,8). La media de España se sitúa en 20,9.

En Educación Secundaria Obligatoria, los territorios con mayor número de alumnos y alumnas por grupo educativo fueron Cataluña (28,2), Ceuta (27,1) y Melilla (26,8), mientras que a Extremadura (18,1) y Aragón (20,4) les corresponden las cifras menores de este indicador.

Figura D1.7

Número medio de estudiantes por unidad o grupo en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria en las Comunidades, Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. No se incluye el alumnado de centros extranjeros de Andalucía y Cataluña porque no se dispone de la información de grupos para estas comunidades.

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

A
B
C
D
E
F

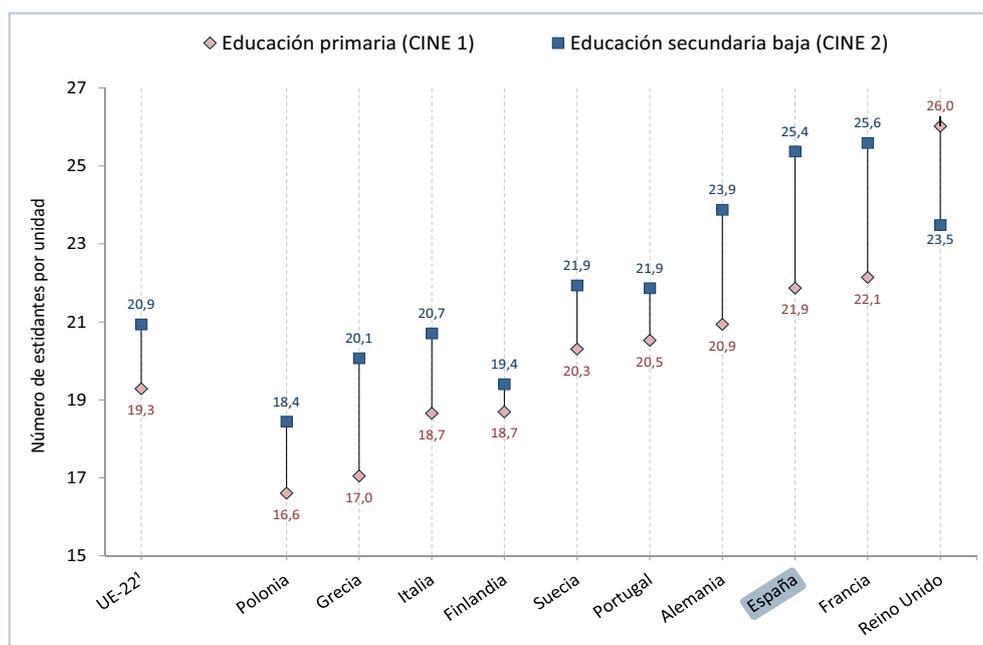
En la **figura D1.8** se observa que España, en educación primaria (CINE 1), el número de alumnos y alumnas por unidad ascendía a 21,9, solo superado por los valores de Reino Unido (23,5) y Francia (22,1). En educación secundaria inferior (CINE 2) España (25,4) mantenía la misma posición de la selección de países detrás de Reino Unido (26,0) y Francia (25,6).

Por otra parte, la **figura D1.9** presenta, en el caso de España y para el curso de referencia 2021-2022, 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 11,4. En el caso de los centros privados dicha ratio alcanzó el valor de 14,4 frente al 10,3 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) y Asturias (9,7)– 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), Melilla (12,2) y Ceuta (12,0) –.

En la **figura D1.10** 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, 10,8 y 10,3 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.

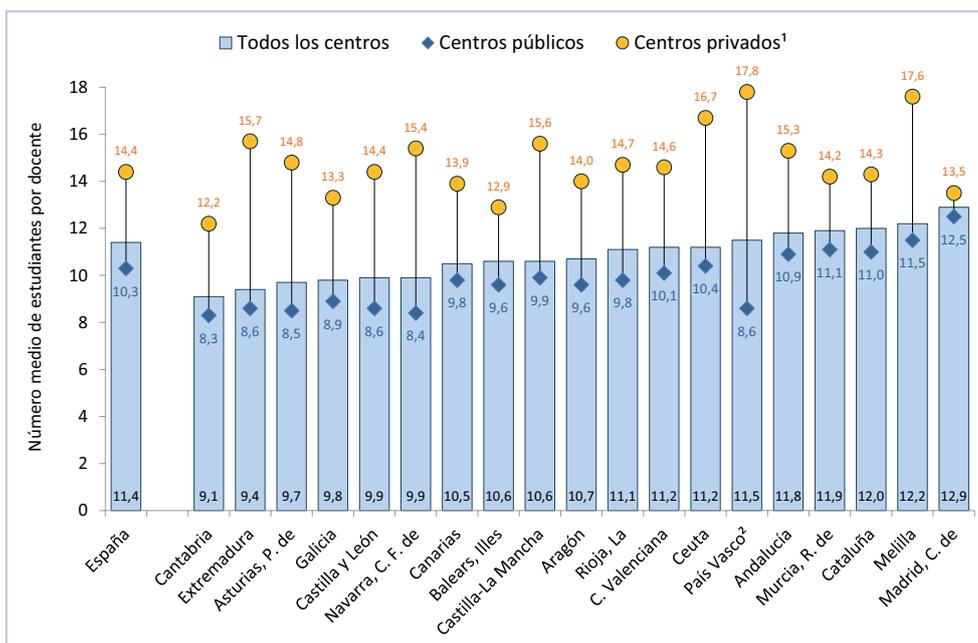
Figura D1.8
Número medio de estudiantes por unidad o grupo en educación primaria (CINE 1) y en educación secundaria baja (CINE 2) en una selección de países. Año 2020



1. Los 22 países de la Unión Europea que pertenecen a la OCDE.

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

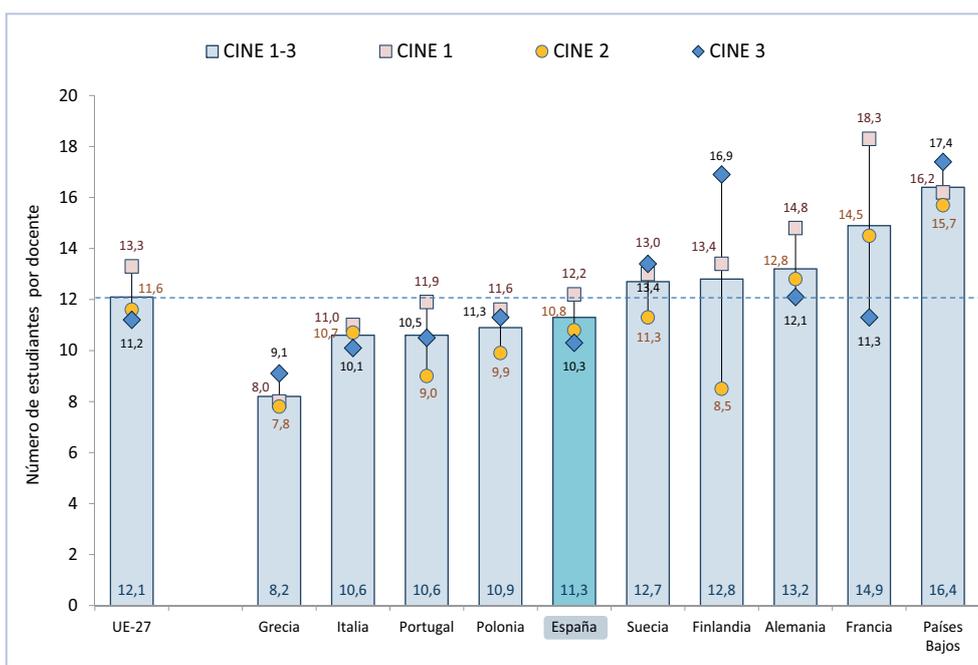
Figura D1.9
Número medio de estudiantes por docente en centros de Enseñanzas de Régimen General, en equivalente a tiempo completo, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. No se dispone de los datos de la desagregación de centros privados por «centros privados concertados» y «centros privados no concertados».
2. En el País Vasco no se incluyen los datos de centros extranjeros.

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

Figura D1.10
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 2021



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 D1.8**) y menores ratios estudiantes/profesor (**figura D1.10**)– 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 2021-2022 –‘Enseñanzas académicas’ o ‘Enseñanzas aplicadas’–, la **figura D1.11** muestra la distribución porcentual de los datos de matriculación en las distintas opciones, por sexo

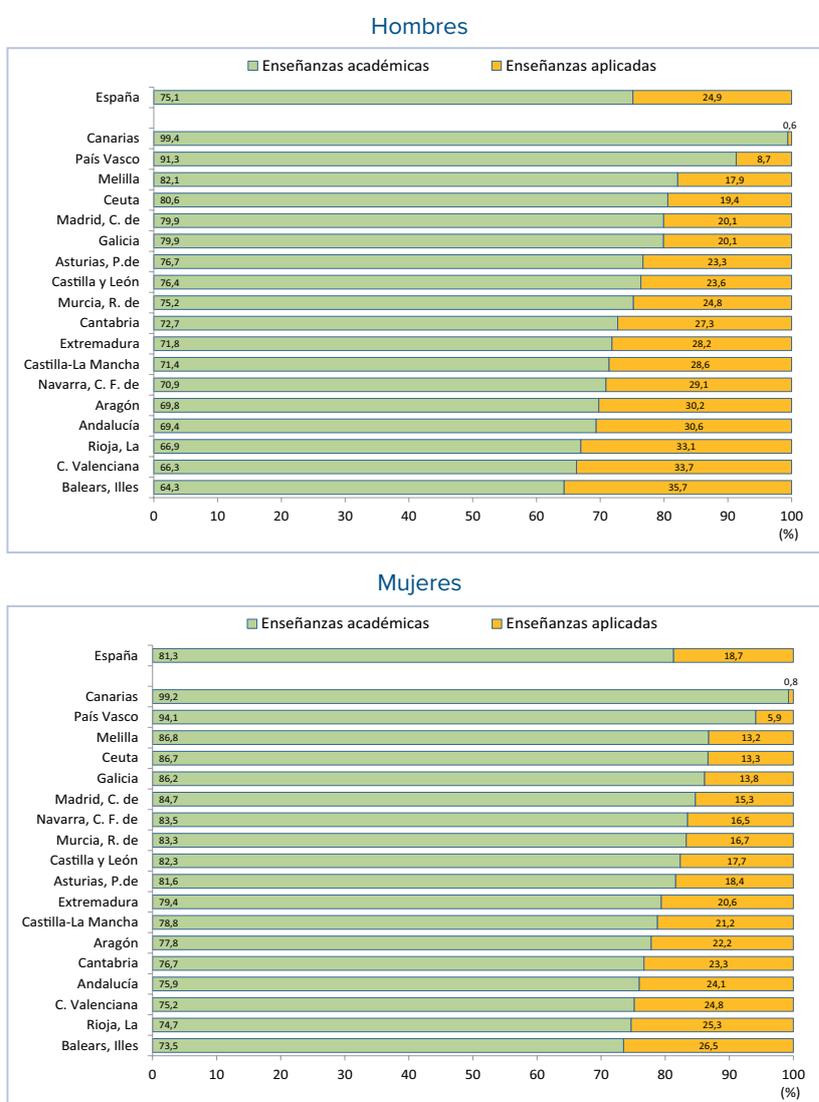
A nivel nacional, el 75,1 % de los chicos eligieron ‘Enseñanzas académicas’ y el 24,9 % optaron por las ‘Enseñanzas aplicadas’. La mayor diferencia se dio en Canarias donde el 99,4 % optaron por las académicas y solo el 0,6 % por la opción de aplicadas. En el extremo opuesto se encuentra Illes Balears, territorio en el que el 35,7 % de los estudiantes optaron por la opción de ‘Enseñanzas aplicadas’.

En el caso de las alumnas, en el curso 2021-2022, el 81,3 % eligieron la opción de ‘Enseñanzas académicas’ frente al 18,7 % 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 los mismos valores que los alumnos. Igualmente, Illes Balears fue el territorio donde más chicas eligieron las ‘Enseñanzas aplicadas’: un 26,5 %

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 2017-2018 al curso 2021-2022 se observa, en ambos sexos, un leve aumento, como opción elegida, de las ‘Enseñanzas aplicadas’. En el caso de las mujeres el incremen-

Figura D1.11'
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 2021-2022



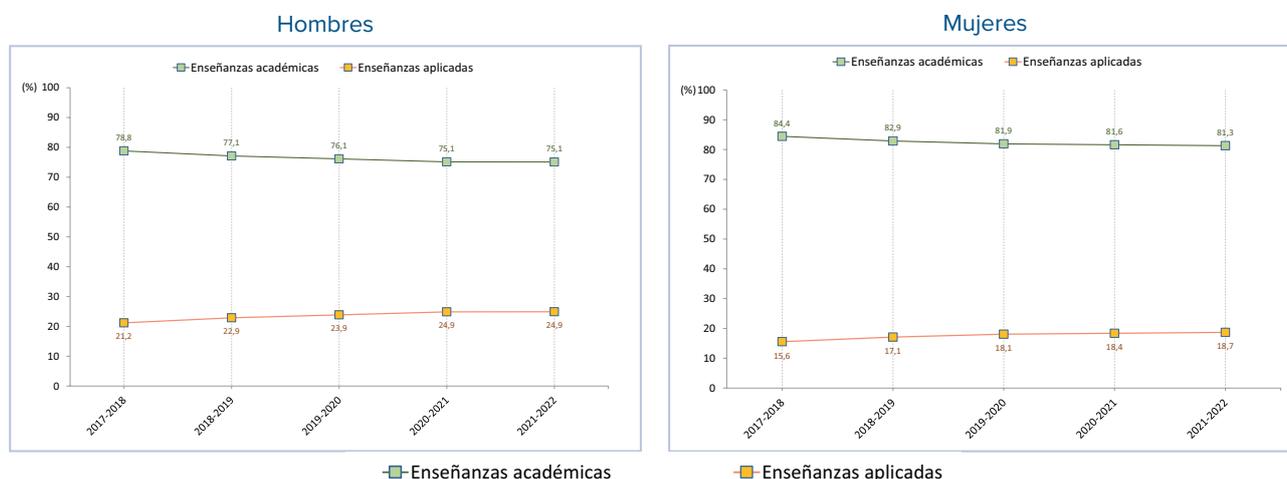
1. No incluye a los 86.328 estudiantes no distribuidos por opción (44.450 hombres y 41.878 mujeres).

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

to en los cinco cursos analizados fue de 3,1 puntos porcentuales (15,6 % en el curso 2017-2018 y 18,7 % en 2021-2022) y en los hombres de 3,7 puntos al pasar del 21,2 % a 24,9 % (ver **figura D1.12**).

A
B
C
D
E
F

Figura D1.12¹
Evolución del porcentaje de hombres y mujeres matriculados en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria según la modalidad. Cursos 2017-2018 a 2021-2022



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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En Bachillerato

La elección de modalidad en los estudios de Bachillerato que realizaron los alumnos y las alumnas en el curso 2021-2022 queda reflejado en la **figura D1.13**. 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 es la modalidad de Ciencias. Para ambos sexos la modalidad de Artes es la menos elegida.

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, la modalidad de Ciencias excepto en Canarias, Murcia, Andalucía, Ceuta y Melilla, 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 Ciencias. Para ambos sexos, las mayores diferencias de porcentaje entre las dos modalidades más estudiadas, con más de 30 puntos porcentuales de diferencia, se dieron en la Ciudad Autónoma de Melilla (ver **figura D1.13**).

Figura D1.13¹
Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en Bachillerato según la modalidad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022

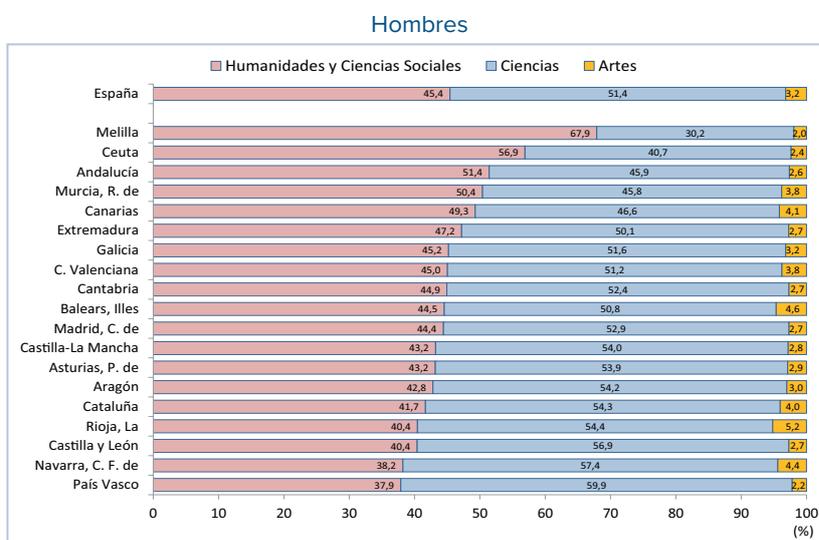
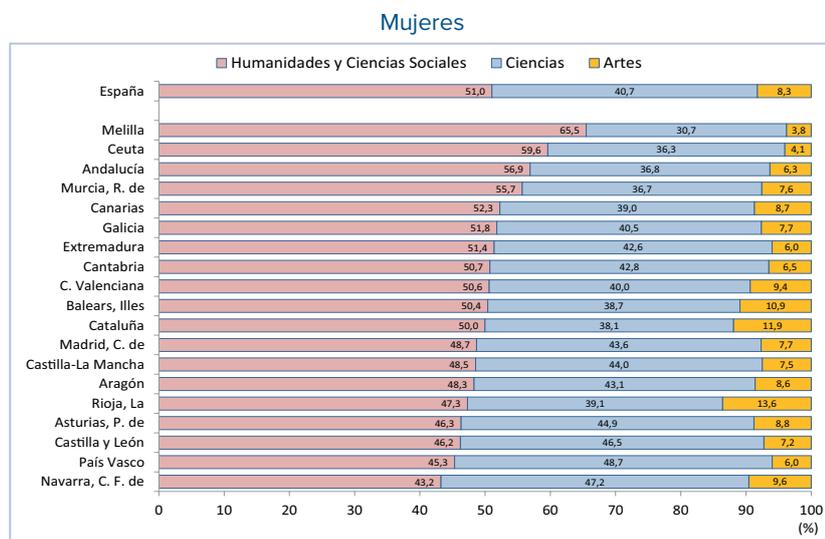


Figura D1.13'
Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en Bachillerato según la modalidad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. No incluye los 8.431 estudiantes no distribuidos por modalidad (4.082 hombres y 4.349 mujeres).

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

fue 'Administración y gestión' –el 28,1% de las mujeres matriculadas en FP Básica la eligieron–. La segunda más elegida fue 'Imagen personal' (25,4%), la tercera 'Hostelería y turismo' (12,2%) y la cuarta 'Comercio y marketing' (11,0%).

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 la de Humanidades y Ciencias Sociales en hombres (ver **figura D1.14**).

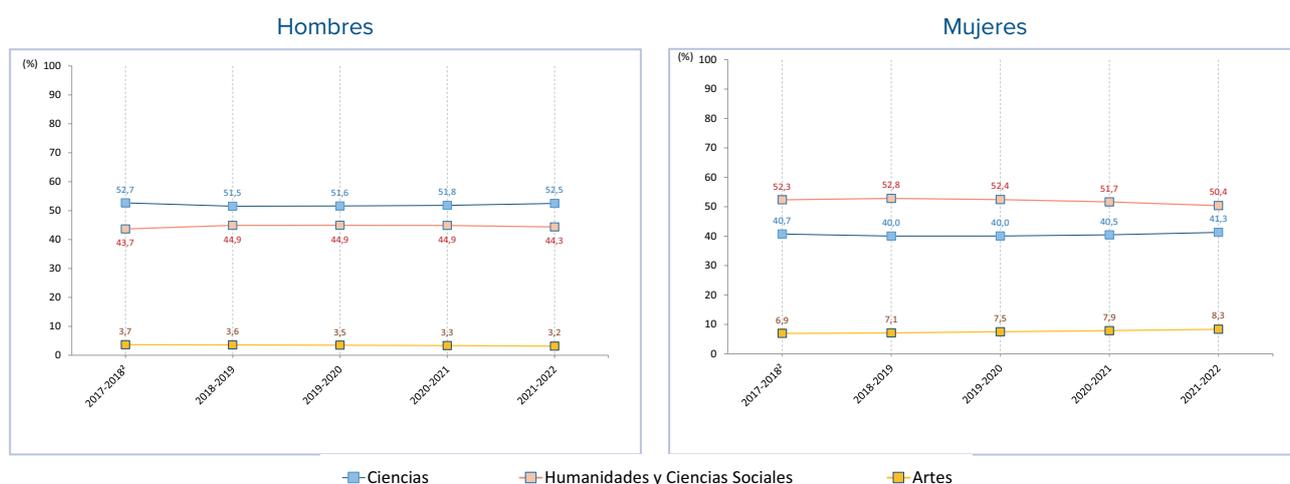
En ciclos formativos

Formación Profesional Básica

La familia profesional en la que más hombres se matricularon en Formación Profesional Básica en el curso 2021-2022 fue la de 'Informática y comunicaciones'; con un 19,9% de todos los hombres matriculados en esta enseñanza. La segunda más elegida fue 'Electricidad y electrónica', con un 17,7%; la tercera 'Transporte y mantenimiento de vehículos' con un 13,2% y la cuarta 'Administración y gestión' con un 11,2% (ver **tabla D1.3**).

En el caso de las alumnas, la familia profesional con más matriculadas

Figura D1.14'
Evolución del porcentaje de hombres y mujeres matriculados en Bachillerato según la modalidad. Cursos 2017-2018 a 2021-2022



1. No incluye los estudiantes no distribuidos por modalidad.

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

Tabla D1.3
Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en Formación Profesional Básica por familias profesionales. Curso 2021-2022

Hombres		Mujeres	
Informática y comunicaciones	19,9	Administración y gestión	28,1
Electricidad y electrónica	17,7	Imagen personal	25,4
Trans. y mantenimiento de vehículos	13,2	Hostelería y turismo	12,2
Administración y gestión	11,2	Comercio y marketing	11,0
Fabricación mecánica	8,8	Informática y comunicaciones	9,8
Hostelería y turismo	7,3	Agraria	4,1
Agraria	7,1	Artes gráficas	1,7
Comercio y marketing	4,2	Electricidad y electrónica	1,6
Madera, mueble y corcho	2,7	Ser. socioculturales y a la comunidad	1,3
Imagen personal	2,7	Textil, confección y piel	1,2
Instalación y mantenimiento	1,1	Trans. y mantenimiento de vehículos	0,9
Edificación y obra civil	1,1	Industrias alimentarias	0,8
Artes gráficas	0,8	Madera, mueble y corcho	0,6
Industrias alimentarias	0,6	Fabricación mecánica	0,6
Ser. socioculturales y a la comunidad	0,5	Edificación y obra civil	0,2
Textil, confección y piel	0,4	Vidrio y cerámica	0,1
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	0,005

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Formación Profesional de Grado Medio

Respecto a los hombres matriculados en Ciclos Formativos de Grado Medio, se puede observar en la **tabla D1.4** que surge la misma situación que en la Formación Profesional Básica: en el curso 2021-2022 las familias en las que más alumnos se matricularon fueron 'Informática y comunicaciones' (17,6 %), 'Transporte y mantenimiento de vehículos' (12,3 %) y 'Electricidad y electrónica' (12,2 %). 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 43,1 % de las chicas matriculadas en esa familia. La siguen, pero con porcentajes más bajos, 'Administración y gestión' (17,1 %) y 'Servicios socioculturales y a la comunidad' (11,5 %).

Para ambos sexos las familias con menos estudiantes matriculados fueron 'Energía y agua', 'Industrias extractivas' y 'Vidrio y cerámica'.

Tabla D1.4
Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en Ciclos Formativos de Grado Medio por familias profesionales. Curso 2021-2022

Hombres		Mujeres	
Informática y comunicaciones	17,6	Sanidad	43,1
Trans. y mantenimiento de vehículos	12,3	Administración y gestión	17,1
Electricidad y electrónica	12,2	Ser. socioculturales y a la comunidad	11,5
Sanidad	10,9	Imagen personal	8,8
Administración y gestión	10,0	Comercio y marketing	4,8
Instalación y mantenimiento	5,4	Hostelería y turismo	3,6
Actividades físicas y deportivas	5,4	Informática y comunicaciones	1,8
Fabricación mecánica	5,3	Actividades físicas y deportivas	1,7
Hostelería y turismo	4,4	Industrias alimentarias	1,4
Comercio y marketing	4,2	Química	1,1
Agraria	2,8	Agraria	0,8
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	1,1	Imagen y sonido	0,6
Madera, mueble y corcho	1,0	Electricidad y electrónica	0,6
Industrias alimentarias	0,9	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	0,4	Seguridad y medio ambiente	0,1
Textil, confección y piel	0,2	Marítimo-pesquera	0,1
Energía y agua	0,1	Vidrio y cerámica	0,01
Industrias extractivas	0,1	Industrias extractivas	0,01
Vidrio y cerámica	0,02	Energía y agua	0,001

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Formación Profesional de Grado Superior

Los hombres que estudiaban Ciclos Formativos de Grado Superior en el curso 2021-2022 (ver **tabla D1.5**) mayoritariamente se matricularon en ‘Informática y comunicaciones’ (23,7 %), en ‘Administración y gestión’ (9,7 %) y en ‘Electricidad y electrónica’ (9,0 %).

Las estudiantes optaron más por las familias de ‘Sanidad’ (26,6 %), ‘Servicios socioculturales y a la comunidad’ (23,5 %), y Administración y gestión (16,9 %).

Las familias en las que menos estudiantes se matricularon, tanto chicas como chicos, fueron ‘Artes y artesanía’ y ‘Vidrio y cerámica’.

Tabla D1.5
Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en Ciclos Formativos de Grado Superior por familias profesionales. Curso 2021-2022

Hombres		Mujeres	
Informática y comunicaciones	23,7	Sanidad	26,6
Administración y gestión	9,7	Ser. socioculturales y a la comunidad	23,5
Electricidad y electrónica	9,0	Administración y gestión	16,9
Actividades físicas y deportivas	8,3	Comercio y marketing	7,7
Comercio y marketing	7,8	Hostelería y turismo	4,8
Sanidad	7,8	Informática y comunicaciones	4,1
Imagen y sonido	4,9	Imagen personal	3,3
Trans. y mantenimiento de vehículos	4,8	Imagen y sonido	2,6
Instalación y mantenimiento	3,9	Actividades físicas y deportivas	2,4
Hostelería y turismo	3,6	Química	1,7
Ser. socioculturales y a la comunidad	3,5	Seguridad y medio ambiente	1,3
Fabricación mecánica	3,2	Agraria	0,9
Agraria	2,5	Textil, confección y piel	0,6
Seguridad y medio ambiente	1,7	Electricidad y electrónica	0,6
Química	1,2	Edificación y obra civil	0,6
Energía y agua	1,2	Artes gráficas	0,5
Edificación y obra civil	1,0	Industrias alimentarias	0,5
Marítimo-pesquera	0,6	Fabricación mecánica	0,3
Industrias alimentarias	0,5	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	0,1
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	0,02	Vidrio y cerámica	0,01

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La evolución de la escolarización

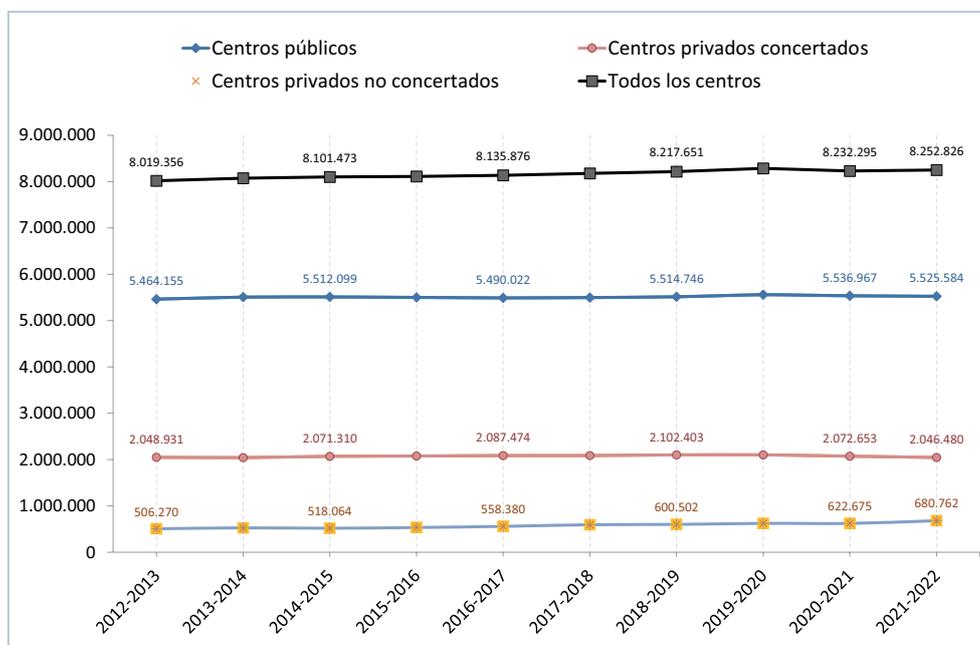
La **figura D1.15** muestra la evolución del alumnado en cifras absolutas en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, entre los cursos 2012-2013 y 2021-2022. En el periodo de los diez años que se indican, se registró un aumento de 233.470 estudiantes matriculados en estas enseñanzas, correspondiendo 61.429 alumnos y alumnas más a centros públicos, una disminución de 2.451 a centros privados concertados y un aumento de 174.492 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 2,9 %.

En el curso 2021-2022 el número de estudiantes matriculados ascendió con respecto al curso anterior un 0,2 %. En centros públicos disminuyó un 0,2 %, lo que mantiene la tendencia a la baja iniciada en el curso 2020-2021; disminuyó un 1,3 % en centros privados concertados y en los privados no concertados el aumento fue significativo con un 9,3 %.

Figura D1.15

Evolución del número de estudiantes matriculados en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2012-2013 a 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 y Formación Profesional.

En la **figura D1.16** 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 2021-2022 con respecto al 2012-2013, 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 2021-2022 en el conjunto del territorio nacional fue 102,9, lo que equivale a un aumento relativo acumulado a lo largo de los cursos considerados del 2,9 % (1,1 % más en centros públicos, una caída de 0,1 % en centros privados concertados y un aumento de 34,5 % 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 14,6 %, y la Comunidad de Illes Balears con un aumento del 10,3 %. En el lado opuesto, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, Canarias y Andalucía redujeron su alumnado en los centros públicos.

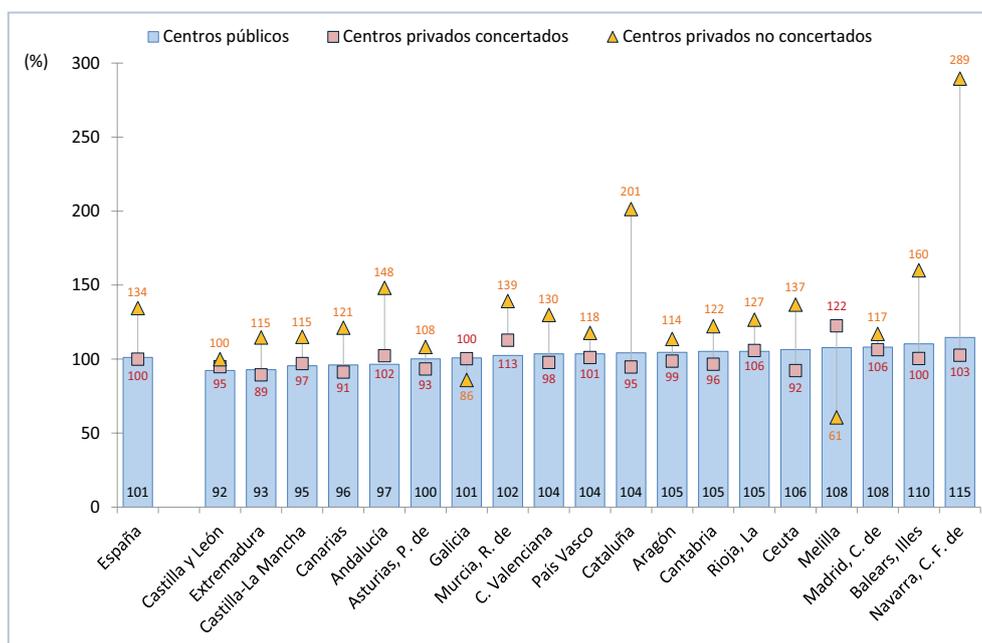
En relación con los centros privados concertados, las Comunidades y Ciudades Autónomas que experimentaron un mayor crecimiento fueron: Melilla (22,4 %) y la Región de Murcia (12,7 %).

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 2012-2013, la Comunidad Foral de Navarra (189,5 %) y Cataluña (101,4 %).

Por otra parte, en la **figura D1.17** 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 14,8 % en Educación Infantil y del 1,1 % en Educación Primaria y, por el contrario, un incremento del 13,4 % 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.

Figura D1.16

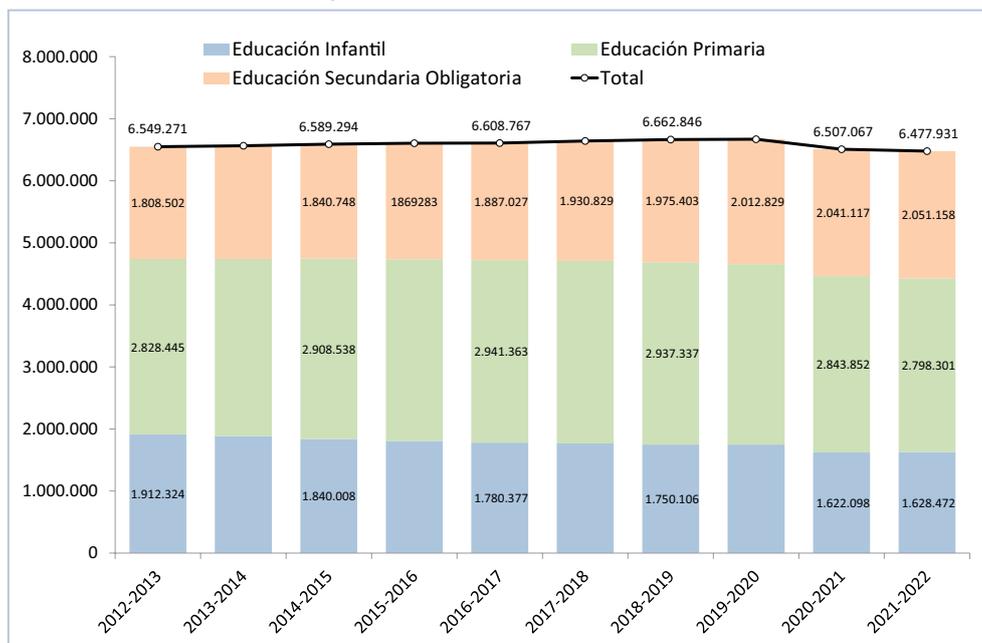
Índice de variación del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022 (curso 2011-2012 = 100)



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

Figura D1.17

Evolución del alumnado matriculado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en España. Cursos 2012-2013 a 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 y Formación Profesional.

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 D1.6**. 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 1.763 estudiantes en los centros privados sin enseñanzas concertadas. Los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria han aumentado en toda clase de centros (+14,8 % en centros públicos, +8,2 % en centros privados concertados y +34,1 % en centros privados no concertados). El alumnado de educación especial ha aumentado en los años considerados un 20,8 %, afectando este incremento principalmente a la enseñanza pública.

Tabla D1.6
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 2021-2022 y variación respecto a 2012-2013

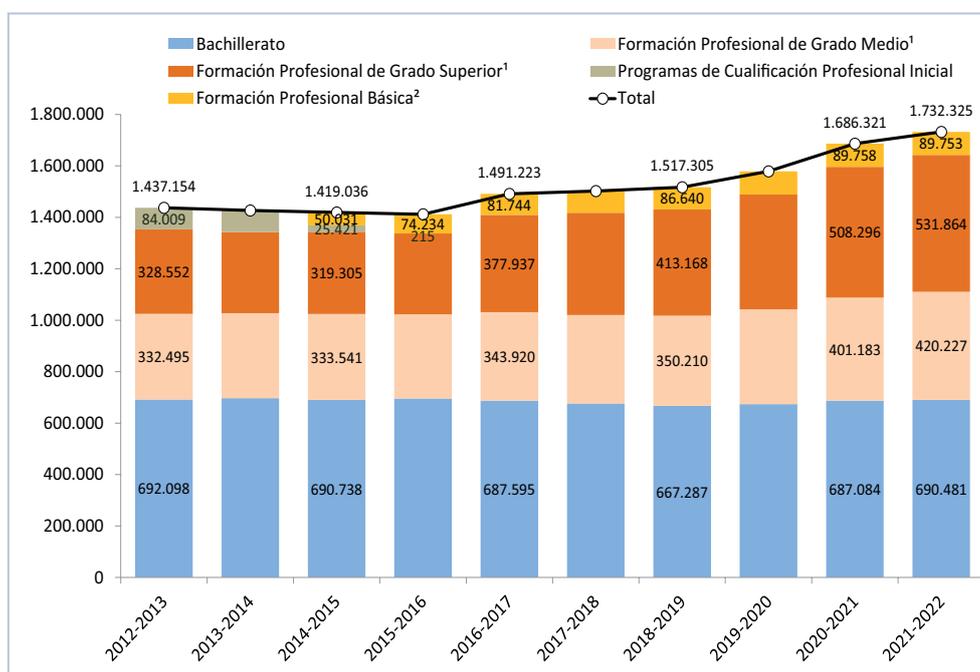
	Curso 2021-2022				Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2012-2013			
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total
Educación Infantil	1.040.923	415.860	171.689	1.628.472	-196.294	-55.304	-32.254	-283.852
Educación Primaria	1.891.668	795.105	111.528	2.798.301	-17.069	-14.838	1.763	-30.144
Educación Secundaria Obligatoria	1.367.718	599.949	83.491	2.051.158	175.926	45.488	21.242	242.656
Educación Especial	24.541	15.267	77	39.885	5.838	1.033	-8	6.863

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la **figura D1.18** se representa, para el mismo periodo (de 2012-2013 a 2021-2022), la evolución del alumnado de Bachillerato (disminución del 0,2 %), de los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio (incremento del 26,4 %) y de los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior (incremento del 61,9 %). Asimismo, en el curso 2014-2015 comenzó la implantación de los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica y para el curso 2021-2022 el número de alumnos y alumnas de estos ciclos y de otros programas formativos, en su conjunto, se mantuvo estable con respecto al curso anterior y aumentó un 20,9 % desde su implantación, con un total de 89.753 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 24,5 %, 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 (-4,8 %). En el caso de los ciclos de FP Básica (y Programas de Cualificación Inicial) la enseñanza privada no concertada es la que ha perdido matrículas (-20,1 %). 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 +452,6 % con respecto al curso 2012-2013. 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 conectada con un incremento del 527,5 %. Los datos absolutos quedan reflejados en la **tabla D1.7**.

Figura D1.18
Evolución del alumnado matriculado en Bachillerato, Formación Profesional Básica, Programas de Cualificación Profesional Inicial y Formación Profesional de Grado Medio y Superior en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022



1. En esta evolución no está incluido el alumnado que realiza cursos de especialización de Formación Profesional.
2. En Formación Profesional Básica se ha incluido el alumnado matriculado en otros programas formativos de Formación Profesional.

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

Tabla D1.7
Alumnado matriculado en Bachillerato, Programas de cualificación Inicial, Formación Profesional Básica y Formación Profesional de Grado Medio y Superior, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2021-2022 y variación respecto a 2012-2013

	Curso 2021-2022				Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2012-2013			
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total
Bachillerato	502.440	73.478	114.563	690.481	-25.331	5.944	17.770	-1.617
Formación Profesional Básica ¹	67.487	22.055	211	89.753	1.869	3.928	-53	5.744
Ciclos Formativos de Grado Medio	287.732	74.490	58.005	420.227	32.527	7.696	47.509	87.732
Ciclos Formativos de Grado Superior	340.390	50.276	141.198	531.864	81.187	3.602	118.523	203.312

1. En Formación Profesional Básica 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.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial

Los estudiantes matriculados en Enseñanzas de Régimen Especial durante el curso objeto de este INFORME fueron 708.627, de los cuales 638.991 se escolarizaron en centros públicos y 69.636 en centros privados.

En la **tabla D1.8**, referida al curso 2021-2022, 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 78,4 % del total del alumnado matriculado en las Enseñanzas de Régimen Especial.

Tabla D1.8
Enseñanzas de Régimen Especial. Alumnado matriculado por enseñanza, según titularidad del centro.
Curso 2021-2022 y variación absoluta respecto al curso 2020-2021

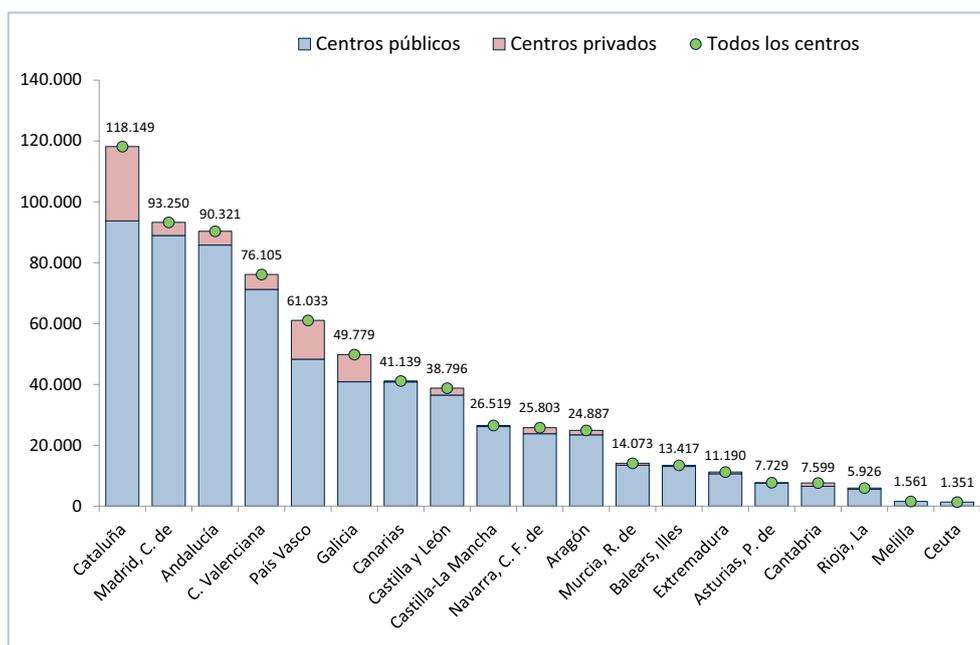
	Curso 2021-2022			Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2020-2021		
	Centros públicos	Centros privados	Total	Centros públicos	Centros privados	Total
Artes Plásticas y Diseño						
Ciclo Formativo de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio	3.121	290	3.411	60	23	83
Ciclo Formativo de Artes Plásticas y Diseño de Grado Superior	13.759	1.051	14.810	-844	49	-795
Estudios Superiores de Artes Plásticas – LOE	123	0	123	9	0	9
Estudios Superiores de Conservación y Restauración – LOE	636	0	636	15	0	15
Estudios Superiores de Diseño – LOE	8.972	2.756	11.728	611	-152	459
Música						
Enseñanzas Elementales de Música	36.992	4.528	41.520	358	-210	148
Enseñanzas Profesionales de Música	42.359	4.485	46.844	-1.199	-70	-1.269
Estudios Superiores de Música – LOE	6.886	2.472	9.358	38	202	240
Danza						
Enseñanzas Elementales de Danza	3.198	1.018	4.216	-100	-81	-181
Enseñanzas Profesionales de Danza	4.144	788	4.932	38	1	39
Estudios Superiores de Danza – LOE	863	53	916	16	-8	8
Arte Dramático						
Estudios Superiores de Arte Dramático – LOE	2.306	524	2.830	28	48	76
Máster						
Máster en Enseñanzas Artísticas	301	457	758	32	332	364
Enseñanzas no regladas de Música y Danza						
Enseñanzas no regladas de Música	174.326	36.816	211.142	11.677	4.320	15.997
Enseñanzas no regladas de Danza	11.533	7.482	19.015	998	3.624	4.622
Enseñanzas Deportivas						
Enseñanzas Deportivas de Grado Medio	3.848	6.373	10.221	-163	-135	-298
Enseñanzas Deportivas de Grado Superior	296	543	839	-21	19	-2
Enseñanzas de Idiomas						
Enseñanzas de idiomas en las Escuelas Oficiales de Idiomas	325.328	0	325.328	-5.658	0	-5.658
Total Enseñanzas de Régimen Especial	638.991	69.636	708.627	5.895	7.962	13.857

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Con respecto al curso 2020-2021, hubo un aumento global del 2 % debido, principalmente, al incremento del 8,2 % en las Enseñanzas no regladas de Música. La disminución más importante se ha sufrido en las Escuelas Oficiales de Idiomas al haber 5.658 matrículas menos (-1,7 %).

La **figura D1.19** 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 País Vasco, Cataluña, Galicia y Cantabria con unos porcentajes de alumnado escolarizado en centros privados por encima del 10 % (20,9 %, 20,7 %, 17,9 % y 14,1 % respectivamente).

Figura D1.19
Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial según la titularidad del centro 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 y Formación Profesional.

Alumnado matriculado en enseñanzas de personas adultas

Durante el curso académico 2021-2022, el número de estudiantes en Educación de Personas Adultas de carácter formal fue de 201.171, de los que 195.611 (97,2 %) asistieron a centros públicos y 5.560 (2,8 %) a centros privados. Con respecto al curso anterior, se ha registrado en la escolarización de estas enseñanzas una disminución de 1.675 estudiantes, lo que representa un 0,8 % menos. Los estudios en los que más personas se matricularon fueron Educación Secundaria, tanto de forma presencial como a distancia, 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 D1.9** refleja los datos anteriores, detallados según la titularidad del centro.

En cuanto a las enseñanzas de adultos de carácter no formal, durante el curso 2021-2022, se matricularon 267.217 personas, de las cuales el 51,4 % lo hicieron en lenguas (54.116 en Lenguas extranjeras, 58.344 en Lengua castellana para inmigrantes y 24.910 en otras Lenguas cooficiales) y un 14,3 % en Tecnologías de la información y la comunicación (38.259 alumnas y alumnos). El detalle de la matriculación en estas enseñanzas para adultos de carácter no formal se muestra en la **tabla D1.10**.

Tabla D1.9
Educación de Personas Adultas de carácter formal. Alumnado matriculado en España por tipo de enseñanza, según titularidad del centro. Curso 2021-2022

	Valores absolutos		
	Centros públicos	Centros privados	Total
Enseñanzas iniciales	48.554	340	48.894
Educación Secundaria de Personas Adultas presencial	52.136	2.502	54.638
Educación Secundaria de Personas Adultas a distancia	47.155	2.212	49.367
Preparación pruebas libres de obtención de Graduado en Secundaria	12.557	0	12.557
Preparación pruebas libres de obtención directa del Título de Bachillerato	163	0	163
Preparación pruebas libres de obtención directa del Título Técnico (Ciclos de Grado Medio)	77	0	77
Preparación pruebas libres de obtención directa del Título Técnico (Ciclos de Grado Superior)	0	0	0
Preparación prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años	11.744	230	11.974
Preparación pruebas de acceso a Ciclos Formativos de FP de Grado Medio	2.352	38	2.390
Preparación pruebas de acceso a Ciclos Formativos de FP de Grado Superior	10.970	238	11.208
Curso de formación específico de acceso a Grado Medio	5.218	0	5.218
Curso de formación específico de acceso a Grado Superior	104	0	104
Formación para Certificado de Profesionalidad ¹	2.111	0	2.111
Curso preparación adquisición nivel B1 inglés orientado a prueba libre ¹	2.470	0	2.470
Total	195.611	5.560	201.171

1. Anteriormente se incluía en Enseñanzas de carácter no formal.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

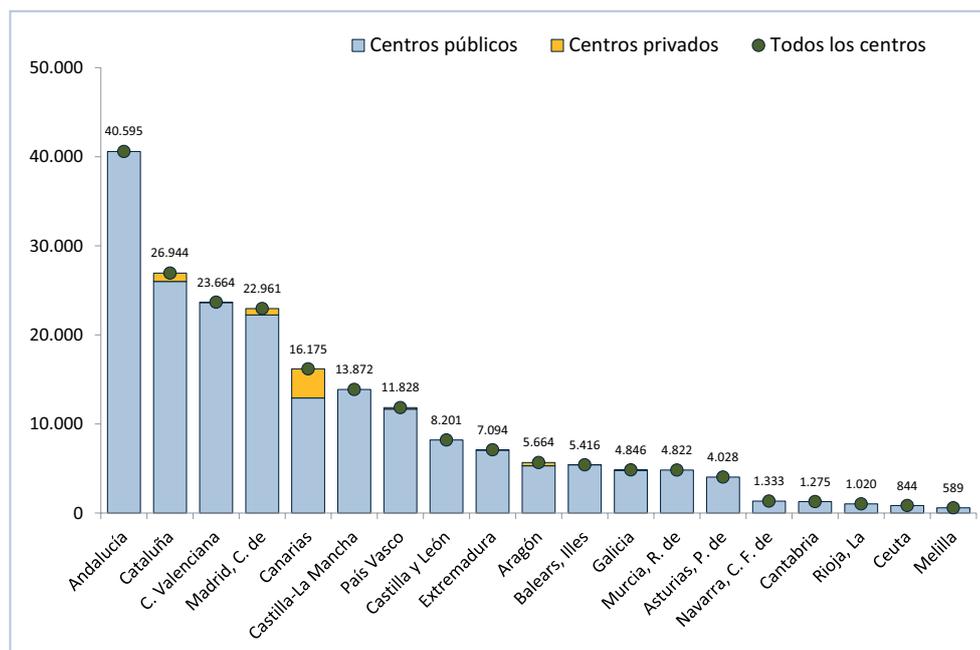
Tabla D1.10
Alumnado matriculado en enseñanzas de adultos de carácter no formal en España. Curso 2021-2022

	Centros y actuaciones públicas	Centros y actuaciones privadas	Total	
			Número	%
Lengua castellana para inmigrantes	14.989	0	58.344	21,8
Otras lenguas españolas	18.970	228	24.910	9,3
Lenguas extranjeras	1.048	35	54.116	20,3
Competencias básicas	198	0	14.989	5,6
Ampliación cultural/ Formación personal	57.669	675	19.198	7,2
Prog. adquisición y desarrollo competencias personales y sociales	24.880	30	1.083	0,4
Prog. adquisición y desarrollo competencias transversales	53.516	600	198	0,1
Tecnologías de la información y de la comunicación	38.222	37	38.259	14,3
Prog. adquisición y desarrollo competencias profesionales	3.739	143	3.882	1,5
Otros cursos sin distribuir	52.171	67	52.238	19,5
Total	265.402	1.815	267.217	100,0

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la **figura D1.20** se detalla, por Comunidades y Ciudades Autónomas, el número de estudiantes que cursaron en el año académico 2021-2022 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 20,2 %, 13,4 %, 11,8 % y 11,4 % de los estudiantes, respectivamente, lo que supone más de la mitad del total de alumnado en España de esta clase de enseñanzas, concretamente el 56,7 %.

Figura D1.20
Alumnado matriculado en Educación de Personas Adultas de carácter formal, según la titularidad del centro, 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 y Formación Profesional.

La escolarización del alumnado extranjero³⁷⁰

La escolarización del alumnado extranjero que cursó enseñanzas, tanto de Régimen General como de Régimen Especial, durante el año académico 2021-2022, alcanzó las 890.971 matrículas registradas, de las cuales 695.428 (78,1 %) correspondían a centros públicos, 131.502 (14,8 %) a centros privados concertados y 64.041 (7,2 %) 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 10,3 % 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.

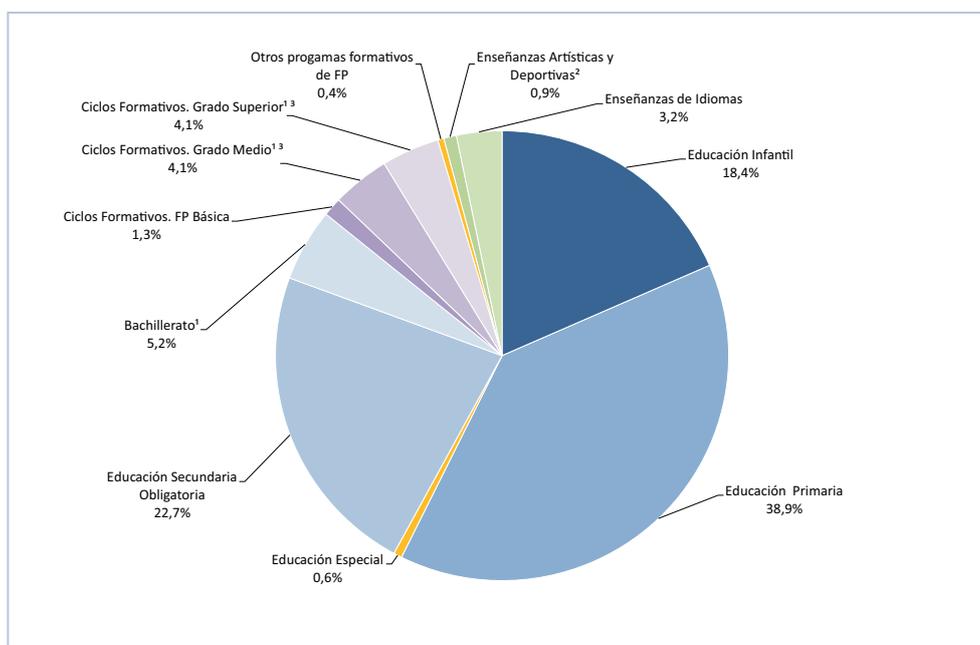
Si se atiende al tipo de centro, el 11,9 % de los estudiantes matriculados en Enseñanzas de Régimen General en centros públicos eran extranjeros, en el caso de los centros privados concertados el 6,4 % y el 9,2 % en los centros privados no concertados. Por otra parte, la distribución porcentual del alumnado extranjero matriculado en Enseñanzas de Régimen General entre los centros públicos (77,4 %), los privados concertados (16,2 %) y los privados no concertados (6,4 %), contrasta con la distribución correspondiente al total del alumnado matriculado en estos centros –el 67,0 % en los centros públicos, el 24,8 % en los privados concertados y el 8,2 % 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.

370. Los datos recogidos en este epígrafe no muestran la escolarización de población desplazada procedente de Ucrania. Esta información se analiza en el epígrafe siguiente.

A
B
C
D
E
F

En la **figura D1.21** se muestra la distribución del alumnado extranjero por tipo de enseñanza, y se observa que el 18,4 % está matriculado en Educación Infantil (164.167 alumnas y alumnos), el 38,9 % en Educación Primaria (346.546 alumnas y alumnos) y el 22,7 % en Educación Secundaria Obligatoria (202.269 alumnas y alumnos).

Figura D1.21
Distribución del alumnado extranjero por tipo de enseñanza en España. Curso 2021-2022



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 y Formación Profesional.

La **tabla D1.11** 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 2021-2022. Se escolarizaron 890.971 estudiantes extranjeros de los que 854.121 cursaron Enseñanzas de Régimen General, un 0,3 % más que en el curso 2020-2021, –el 77,3 % (659.934) en centros públicos, el 15,4 % (131.502) en centros privados concertados y el 7,3 % (62.685) en centros privados no concertados–. 36.850 cursaron Enseñanzas de Régimen Especial, lo que supone un aumento del 0,6 % respecto al curso anterior.

En relación con el curso 2020-2021, se constata que se produjo un aumento de 33.796 estudiantes extranjeros en todos los tipos de centros. En los centros públicos la matrícula ascendió en 20.325 alumnos y alumnas, en los centros privados concertados creció en 5.441 estudiantes, y los centros privados no concertados aumentaron su alumnado extranjero en 8.030 personas.

Si se estudian los datos con mayor detalle, se observa que los mayores incrementos se dieron en Educación Secundaria Obligatoria (11.563 estudiantes) y en Educación Primaria (9.496).

La **tabla D1.12** muestra los datos del alumnado extranjero en términos porcentuales al relacionarlo con el total de alumnado matriculado en las distintas enseñanzas, en el curso 2021-2022. En las Enseñanzas de Régimen General el 10,3 % de los estudiantes matriculados fueron extranjeros, lo que supuso una variación de un +0,3 % respecto al curso 2020-2021. En las Enseñanzas de Régimen Especial el alumnado extranjero representó el 5,2 % y la variación con el curso anterior supuso un incremento del 0,6 %.

Tabla D1.11
Alumnado extranjero matriculado en España por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2021-2022 y variación absoluta respecto al curso 2020-2021

	Curso 2021-2022				Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2020-2021			
	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	127.088	26.621	10.458	164.167	1.282	1.180	1.517	3.979
Educación Primaria	276.088	51.634	18.824	346.546	4.594	3.328	1.574	9.496
Educación Especial	3.794	1.533	1	5.328	137	56	0	193
Educación Secundaria Obligatoria	152.788	35.920	13.561	202.269	8.204	1.618	1.741	11.563
Bachillerato ¹	36.470	3.094	6.893	46.457	-69	-39	317	209
Formación Profesional Básica	9.076	2.860	16	11.952	244	-76	-1	167
Ciclos Formativos de Grado Medio ^{1,2}	27.440	5.680	3.569	36.689	924	-386	1.132	1.670
Ciclos Formativos de Grado Superior ^{1,2}	24.467	3.028	9.317	36.812	533	-96	1.734	2.171
Otros programas formativos de FP	2.723	1.132	46	3.901	-266	-144	46	-364
Total A	659.934	131.502	62.685	854.121	15.583	5.441	8.060	29.084
B. Enseñanza de Régimen Especial								
Enseñanzas Artísticas	6.542	*	1.027	7.569	965	*	-80	885
Enseñanzas de Idiomas	28.809	*	*	28.809	3.787	*	*	3.787
Enseñanzas Deportivas	143	*	329	472	-10	*	50	40
Total B	35.494	*	1.356	36.850	4.742	*	-30	4.712
Total (A+B)	695.428	131.502	64.041	890.971	20.325	5.441	8.030	33.796

*. 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 (21 en Ciclos Formativos de Grado Medio y 59 en Ciclos Formativos de Grado Superior).

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Si atendemos a la matriculación del alumnado extranjero en el conjunto de las enseñanzas por Comunidades y Ciudades Autónomas en función de la titularidad y financiación, se observa en la **tabla D1.13** que en todas ellas la enseñanza pública es la que escolariza el mayor porcentaje de estudiantes, con un valor del 78,1 % para el conjunto de España frente al 14,8 % de la enseñanza privada concertada y del 7,2 % de la enseñanza privada no concertada.

Referido a la escolarización en centros públicos, se sitúan por encima del 90 % Melilla (95,6 %) y Castilla-La Mancha (91,4 %). Con los valores más bajos, por debajo del 75 %, se encuentran el País Vasco (69,8 %), Illes Balears (70,0 %), la Comunidad de Madrid (72,9), Cantabria (74,0 %) y Cataluña (74,2 %).

La **tabla D1.14** muestra el alumnado extranjero matriculado, según el continente del país de nacionalidad del estudiante. El mayor número de estudiantes en las Enseñanzas de Régimen General proviene de un país africano, mientras que en las Enseñanzas de Régimen Especial la procedencia mayoritaria es de uno 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 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021

	Curso 2021-2022				Variación Curso 2021-2022 / Curso 2020-2021			
	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	12,2	6,4	6,1	10,1	0,2	0,4	0,4	0,2
Educación Primaria	14,6	6,5	16,9	12,4	0,5	0,5	1,4	0,5
Educación Especial	15,5	10,0	1,3	13,4	0,0	0,2	0,2	0,2
Educación Secundaria Obligatoria	11,2	6,0	16,2	9,9	0,5	0,3	1,9	0,5
Bachillerato	7,3	4,2	6,0	6,7	0,0	0,0	0,2	0,0
Formación Profesional Básica	15,9	15,8	15,5	15,9	0,6	-0,3	0,5	0,4
Ciclos Formativos de Grado Medio ^{1,2}	9,5	7,6	6,2	8,7	0,1	-0,3	0,4	0,0
Ciclos Formativos de Grado Superior ^{1,2}	7,1	6,0	6,6	6,9	0,1	-0,1	0,1	0,1
Otros programas formativos de FP	26,0	29,0	0,0	26,9	-4,4	-3,1	0,0	-3,9
Total A	11,9	6,4	9,2	10,3	0,3	0,3	0,4	0,3
B. Enseñanzas de Régimen Especial								
Enseñanzas Artísticas	2,1	*	1,6	2,0	0,2	*	-0,4	0,1
Enseñanzas de Idiomas	8,9	*	*	8,9	1,3	*	*	1,3
Enseñanzas Deportivas	3,5	*	4,8	4,3	0,1	*	0,8	0,5
Total B	5,6	*	1,9	5,2	0,7	*	-0,3	0,6
Total (A y B)	11,3	6,4	8,5	9,6	0,3	0,3	0,3	0,3

*. 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 (21 en Ciclos Formativos de Grado Medio y 59 en Ciclos Formativos de Grado Superior).

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 2021-2022

	% Centros públicos	% Centros privados concertados	% Centros privados no concertados
España	78,1	14,8	7,2
Aragón	80,5	17,2	2,4
Asturias, Principado de	81,1	15,9	3,0
Baleares, Illes	70,0	17,7	12,3
Andalucía	81,4	8,8	9,8

(Continúa)

Tabla D1.13 continuación
Distribución porcentual del alumnado extranjero matriculado según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021

	% Centros públicos	% Centros privados concertados	% Centros privados no concertados
Aragón	80,5	17,2	2,4
Asturias, Principado de	81,1	15,9	3,0
Baleares, Illes	70,0	17,7	12,3
Castilla-La Mancha	91,4	7,3	1,3
Cataluña	74,2	17,5	8,3
Comunitat Valenciana	80,6	10,9	8,5
Extremadura	88,4	9,9	1,7
Galicia	80,4	17,1	2,5
Madrid, Comunidad de	72,9	17,6	9,5
Murcia, Región de	87,1	10,4	2,6
Navarra, Com. Foral de	85,5	13,1	1,4
País Vasco	69,8	29,3	0,8
Rioja, La	79,9	18,7	1,3
Ceuta	87,2	12,8	0,0
Melilla ¹	95,6	4,4	0,0

1. Ver nota número 2 de la tabla E3.12.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla D1.14
Alumnado extranjero matriculado en España, según el continente del país de nacionalidad del estudiante. Curso 2021-2022

	Enseñanzas de Régimen General ¹	Enseñanzas de Régimen Especial
Europa	260.596	15.002
África	263.805	4.114
América del Norte	8.655	1.054
América Central	55.150	1.642
América del Sur	174.857	10.950
Asia	85.337	3.884
Oceanía	365	41
País no definido	5.356	163
Total	854.121	36.850

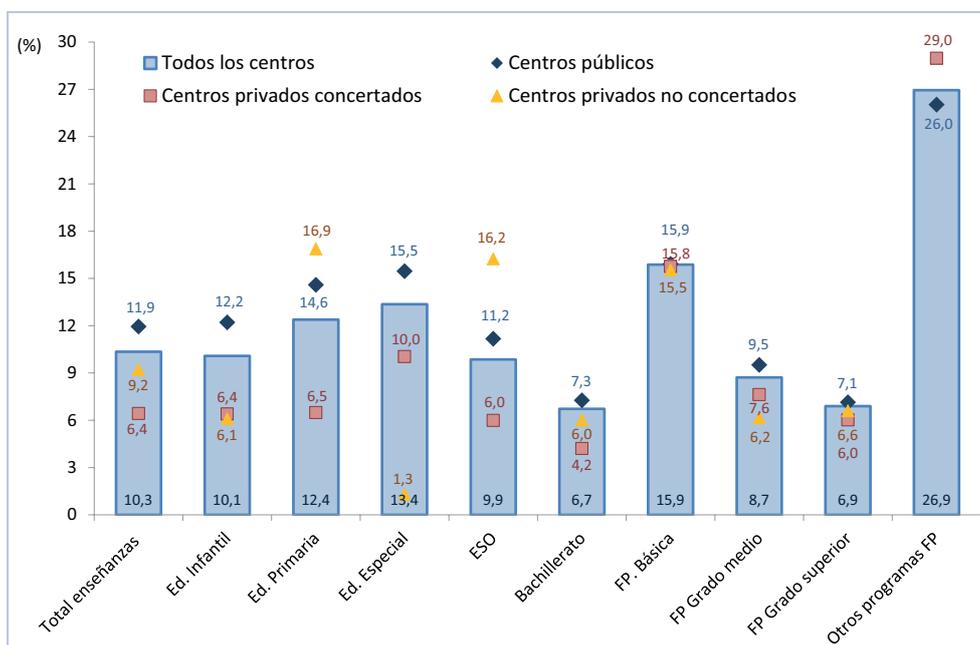
1. Incluye el alumnado extranjero de Bachillerato y Ciclos Formativos que cursa estas enseñanzas en los regímenes presencial y a distancia.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Respecto a las Enseñanzas de Régimen General, en la **figura D1.22** se representan los porcentajes de alumnado extranjero con respecto al matriculado en el curso 2021-2022. 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 Formación Profesional Básica (15,9 %). En Educación Secundaria Obligatoria el 9,9 % de los estudiantes matriculados en España en el curso 2021-2022 era también alumnado extranjero, y en lo que concierne a la Educación Especial, el 13,4 % de los alumnas y alumnos matriculados en estas enseñanzas eran extranjeros en el curso de referencia.

Figura D1.22

Porcentaje de alumnado extranjero con respecto al alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad y financiación del centro, por tipo de enseñanza, en España. Curso 2021-2022

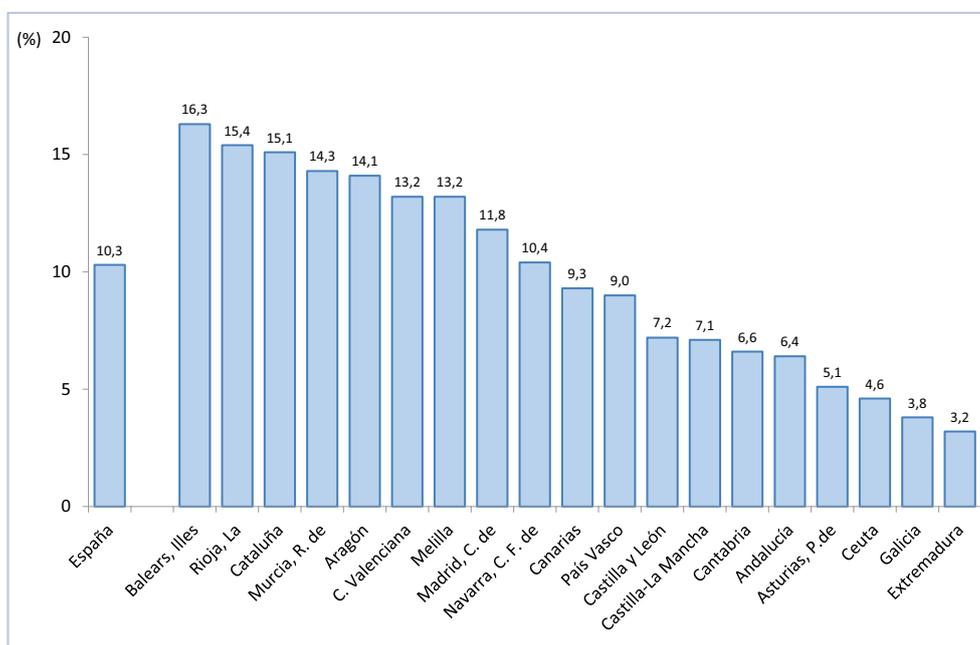


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La **figura D1.23** 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 10,3 %, por encima de ella destacan Illes Balears (16,3 %), La Rioja (15,4 %), Cataluña (15,1 %), Murcia (14,3 %), Aragón (14,1 %), Comunitat Valenciana y Melilla (ambas 13,2 %), Madrid (11,8 %) y Navarra (10,4 %). Por el contrario las Comunidades con menor porcentaje de alumnado extranjero son: Extremadura (3,2 %) y Galicia (3,8 %).

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 D1.15**. En ella se observa que los porcentajes totales de las Comunidades Autónomas de Illes Balears (18,0 %), La Rioja (16,9 %), Cataluña (16,3 %), Murcia (16,0 %) y Aragón (15,3 %) son superiores al 15 %. En el otro extremo, los porcentajes de Ceuta (4,6 %), Galicia (4,1 %) y Extremadura (3,5 %) son menores del 5 %.

Figura D1.23
Porcentaje de alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no universitarias, 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 y Formación Profesional.

Tabla D1.15¹
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 2020-2021

	% Centros públicos	% Centros privados concertados	% Centros privados no concertados	% Total
España	13,2	6,3	16,6	11,3
Andalucía	7,7	2,4	17,6	7,0
Aragón	17,9	9,6	7,8	15,3
Asturias, Principado de	6,4	3,6	3,9	5,6
Balears, Illes	19,2	11,3	38,2	18,0
Canarias	12,1	3,8	14,3	10,5
Cantabria	6,8	5,8	4,2	6,4
Castilla y León	9,4	3,9	2,2	7,5
Castilla-La Mancha	9,2	3,9	1,9	8,2
Cataluña	18,6	10,3	31,6	16,3
Comunitat Valenciana	17,5	6,2	23,6	14,7
Extremadura	3,9	2,0	4,8	3,5
Galicia	4,4	3,2	3,1	4,1
Madrid, Comunidad de	17,6	7,4	9,5	13,1
Murcia, Región de	20,2	5,7	21,8	16,0

Continúa

A
B
C
D
E
F

Tabla D1.15¹ 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 2020-2021

	% Centros públicos	% Centros privados concertados	% Centros privados no concertados	% Total
Navarra, Com. Foral de	14,4	3,7	13,2	10,6
País Vasco	11,9	5,6	5,2	8,8
Rioja, La	21,1	9,5	5,0	16,9
Ceuta	5,7	0,7	0,0	4,6
Melilla ²	18,0	0,4	0,0	15,0

1. No incluye el alumnado de Educación Especial.

2. Ver nota número 2 de la tabla E3.12.

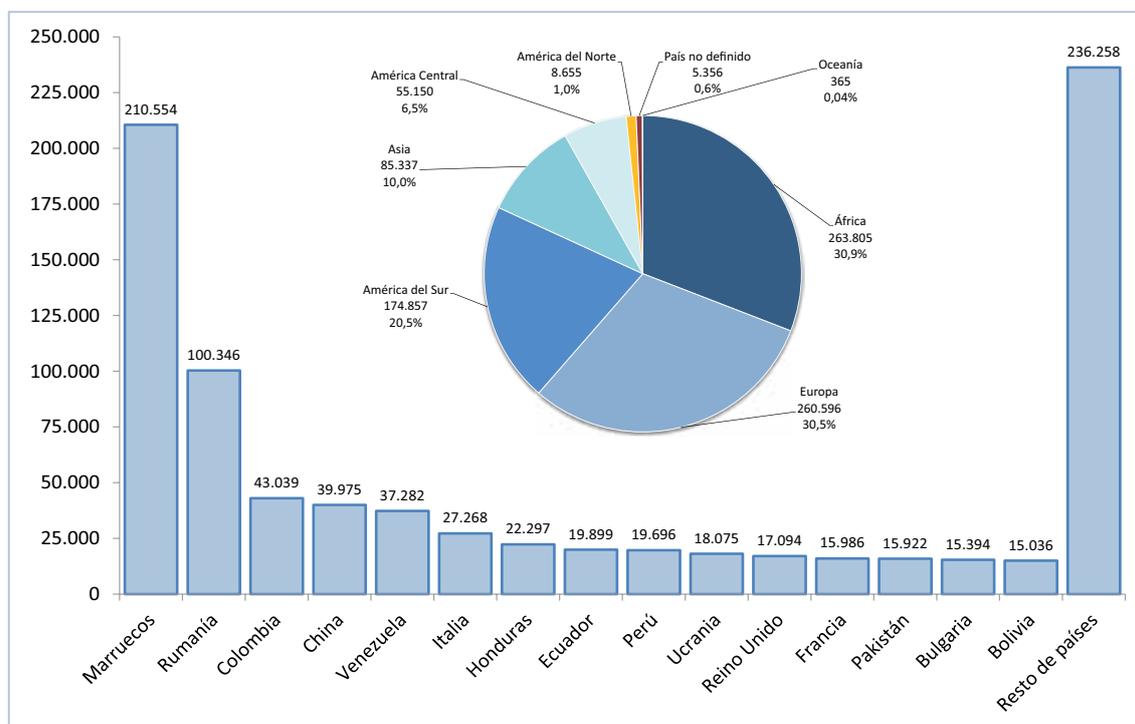
Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 2021-2022 (210.554), seguido de Rumanía (100.346) y, con una diferencia más amplia, de Colombia, China y Venezuela (ver **figura D1.24**).

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 2012-2013 a 2021-2022), atendiendo a la titularidad del centro, se expone en la **figura D1.25**.

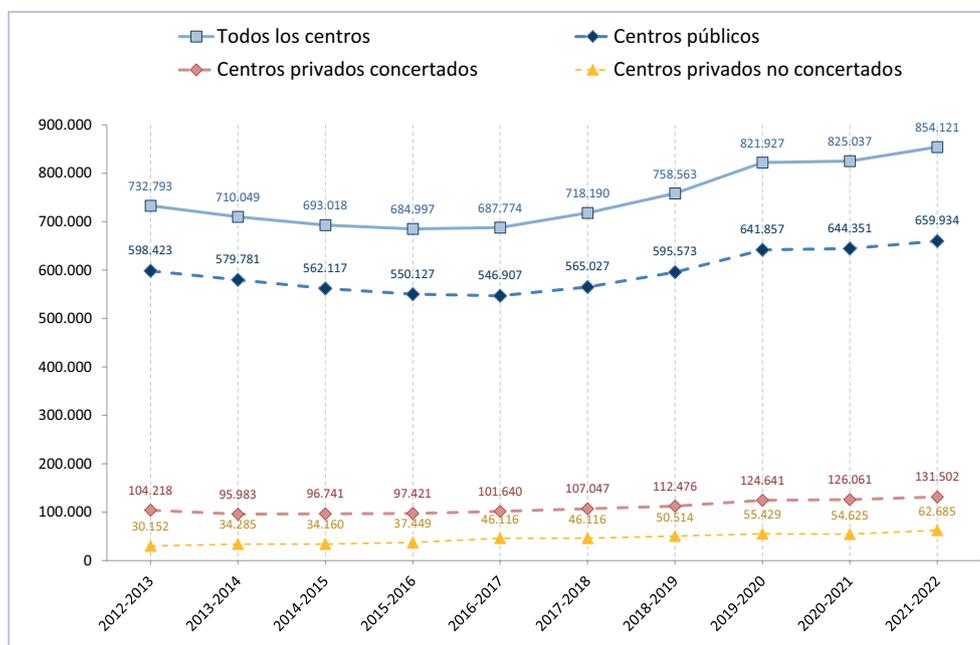
Figura D1.24

Número de estudiantes extranjeros matriculados en Enseñanzas de Régimen General, según el país y nacionalidad. 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 y Formación Profesional.

Figura D1.25
Evolución en España del número de estudiantes extranjeros en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Cursos 2012-2013 a 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 y Formación Profesional.

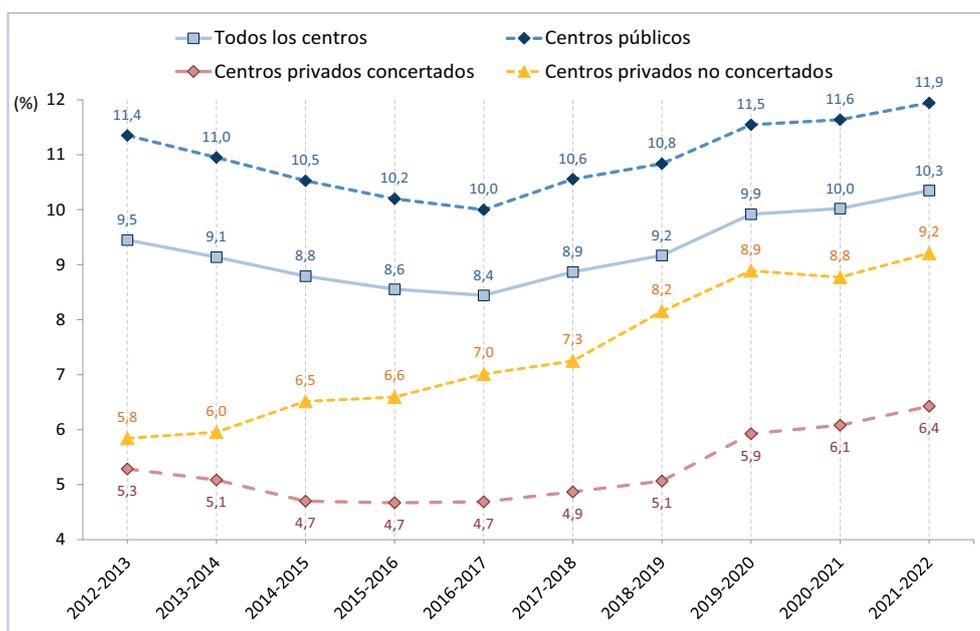
El análisis de la serie indica que el número de estos alumnos y alumnas disminuyó hasta el curso 2015-2016. A partir del curso 2016-2017 se inicia un periodo de aumento de este alumnado siendo el incremento en el curso 2021-2022 respecto al anterior de 29.084 alumnas y alumnos, lo que supuso un crecimiento del 3,5 %.

En el conjunto del Estado, el incremento del alumnado extranjero matriculado en el curso 2021-2022, en relación con el curso 2012-2013, fue de 121.328 personas (+16,6 %).

La **figura D1.26** 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 2012-2013 y 2021-2022. En ella se advierte que, en el decenio considerado, este indicador se mantuvo con una cierta estabilidad entre el 8,4 %, del curso 2016-2017 y el 10,3 % del curso 2021-2022, 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 2021-2022 a alcanzar el 9,2 % del alumnado matriculado en estos centros.

Figura D1.26

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 2012-2013 a 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 y Formación Profesional.

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 26.298³⁷¹ –el número de estudiantes de nacionalidad ucraniana antes del conflicto (al inicio del curso 2021-2022) era de 17.314–.

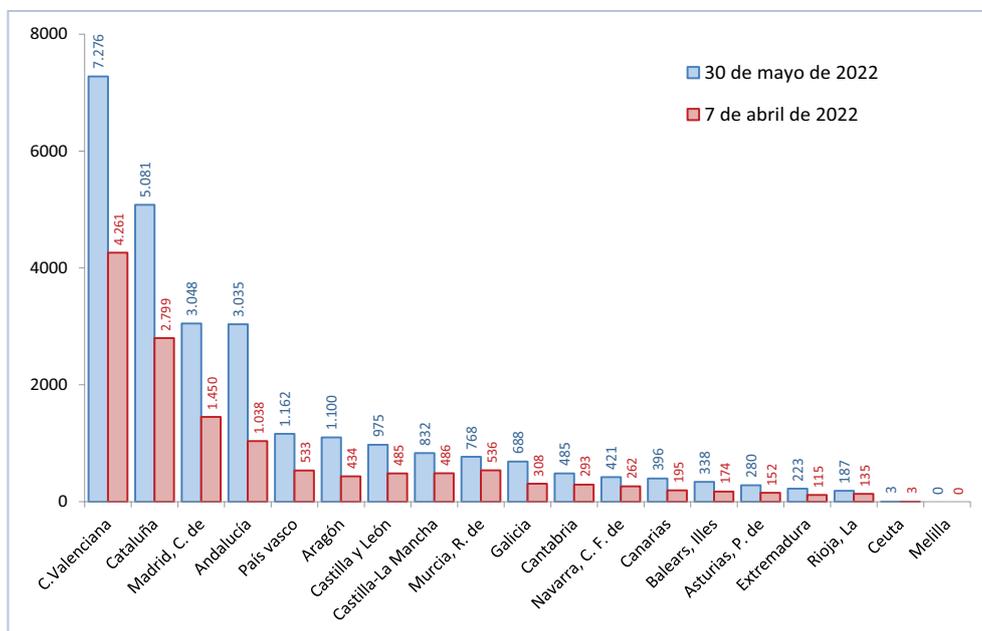
La Comunitat Valenciana, Cataluña, la Comunidad de Madrid y Andalucía fueron las Comunidades Autónomas con más estudiantes ucranianos desplazados escolarizados (ver **figura D1.27**). La distribución por regiones guarda relación con la existente para los ucranianos escolarizados antes del conflicto.

En la **figura D1.28** se observa que el 80,0 % de las personas desplazadas se escolarizaron en Educación Infantil, en las Enseñanzas Obligatorias y en la FP Básica –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.

La Región de Murcia fue la Comunidad Autónoma con más niñas y niños desplazados cursando Educación Infantil (27,1 %), seguida de Castilla-La Mancha (23,6 %) y Canarias (23,5 %). Las regiones dónde hubo más estudiantes desplazados ucranianos escolarizados en Educación Primaria fueron Illes Balears (52,1 %), Castilla-La Mancha (52,0 %) y Cataluña (49,9 %). La escolarización en ESO y FP Básica alcanzó los porcentajes más altos en Illes Balears (29,3 %), Andalucía (28,9 %) y Cataluña (28,1 %). El número de matrículas en el conjunto de las Escuelas Oficiales de Idiomas y de la Educación de Personas Adultas destacó en La Rioja (35,8 %) y País Vasco (35,4 %), seguidas a cierta distancia por Aragón (29,4 %) y la Comunitat Valenciana (27,9 %) (ver **figura D1.28**).

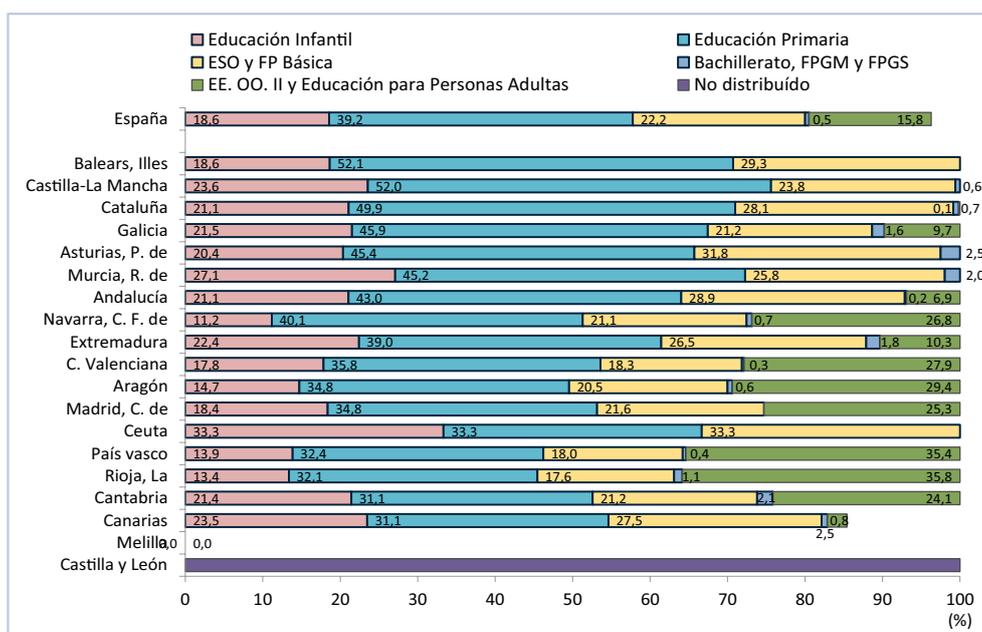
371. Datos proporcionados al Ministerio de Educación y Formación Profesional por las Administraciones educativas a través de la Comisión General de Educación de la Conferencia Sectorial de Educación.

Figura D1.27
Estudiantes ucranianos desplazados escolarizados en España por Comunidades y Ciudades Autónomas.
7 de abril de 2022 y 30 de mayo de 2022¹



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 Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D1.28
Distribución porcentual de estudiantes ucranianos desplazados escolarizados en España según la enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. 30 de mayo de 2022¹



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 Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

D1.2 Tasas netas de escolarización, tasas de idoneidad y la repetición de curso

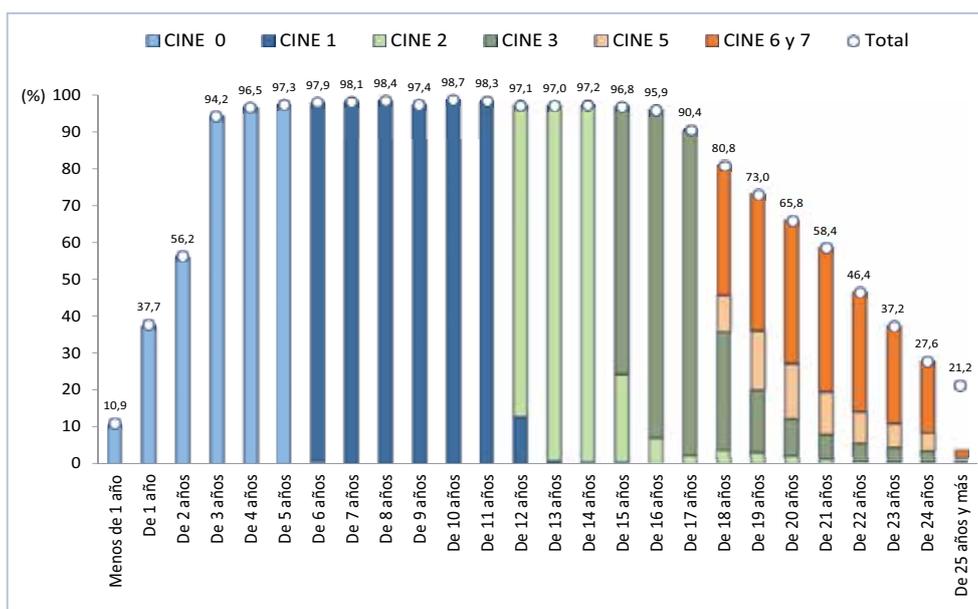
Tasas netas de escolarización

«La tasa neta de escolarización a una edad determinada es la relación porcentual entre el alumnado de la edad considerada y el total de población de esa misma edad³⁷²». 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 D1.29** se muestran las tasas netas de escolarización por edades para las diferentes enseñanzas del sistema educativo en España en el curso 2021-2022. 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 90,7 %. La distribución con respecto a la población residente en España de 17 años de edad, fue la siguiente: el 76,4 % estaba escolarizada en educación secundaria postobligatoria, el 5,6 % aún estaba escolarizada en alguno de los cuatro cursos de Educación

Figura D1.29¹
Tasas netas de escolarización por edad y nivel de estudios en España. Curso 2021-2022



1. Incluye el alumnado de 16 años o más que cursa Idiomas nivel B2, C1 y C2 de forma presencial.

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, Programas de Cualificación Profesional Inicial. Enseñanzas Profesionales de Música y Danza (16 y más años), idiomas nivel avanzado (presencial), Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional y de Artes Plásticas y Enseñanzas Deportivas de Grado Medio.

CINE 5: Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional y de Artes Plásticas y Enseñanzas Deportivas de Grado Superior.

CINE 6 y 7: Enseñanzas Artísticas de Grado Superior (Artes Plásticas y Diseño, Música, Danza y Arte Dramático) y educación universitaria (Grado, 1.º y 2.º ciclo y máster).

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

372. 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.

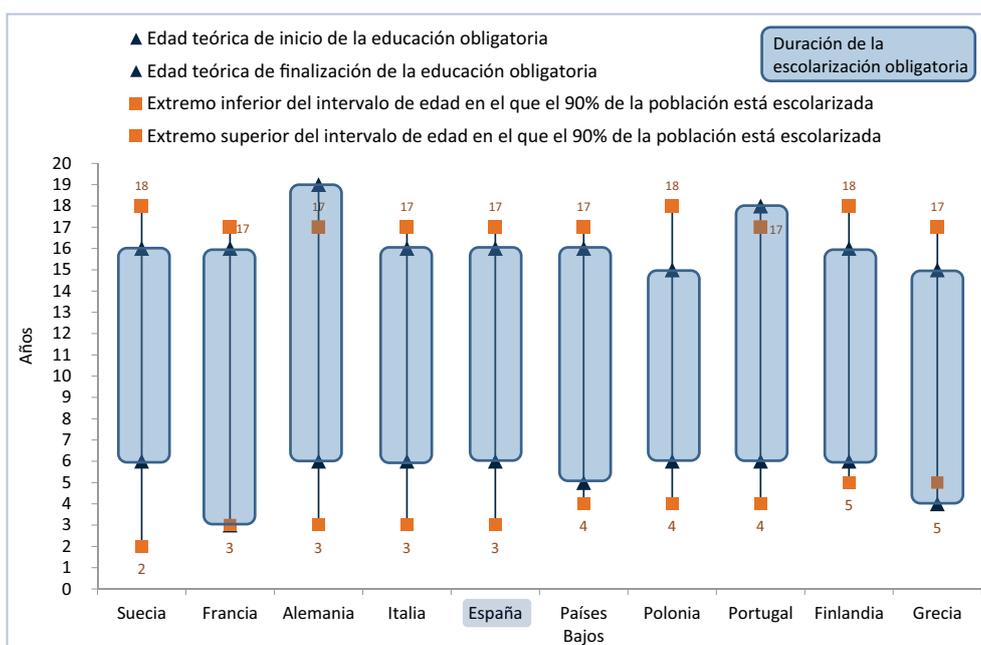
Secundaria Obligatoria, el 4,9 % estudiaba primer curso de alguno de los Ciclos de Formación Profesional Básica, el 0,8 % en otros programas de Formación Profesional, el 1,2 % en Enseñanzas Profesionales de Música y Danza, el 0,8 % cursaba nivel avanzado de Idiomas, el 0,5 % Educación de Personas Adultas y el 0,6 % restante estudiaba en Educación Especial.

Del 76,4 % de la población de 17 años escolarizada en educación secundaria postobligatoria, el 59,3 % estaba matriculado en Bachillerato, el 16,8 % en algún Ciclo Formativo de Grado Medio (Formación Profesional, Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas) y el 0,3 % 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 80,9 % de la población, distribuyéndose de la siguiente manera: el 34,8 % cursaba educación universitaria (CINE 5 y 6), el 11,8 % continuaba estudiando Bachillerato (11,2 % presencial y 0,6 % a distancia), el 0,5 % aún estaba escolarizado en alguno de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, el 0,6 % en Educación Especial, el 2,0 % en Formación Profesional Básica, el 0,5 % estudiaba Otros Programas Formativos, el 0,9 % cursaba nivel avanzado de Idiomas, el 15,4 % algún Ciclo Formativo de Grado Medio, el 10,7 % estudiaba Ciclos Formativos de Grado Superior, el 0,4 % Enseñanzas Artísticas Superiores, el 0,6 % Enseñanzas Profesionales de Música y Danza y el 2,6 % Educación de Personas Adultas.

En la **figura D1.30** 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 2020 (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.

Figura D1.30
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 2020



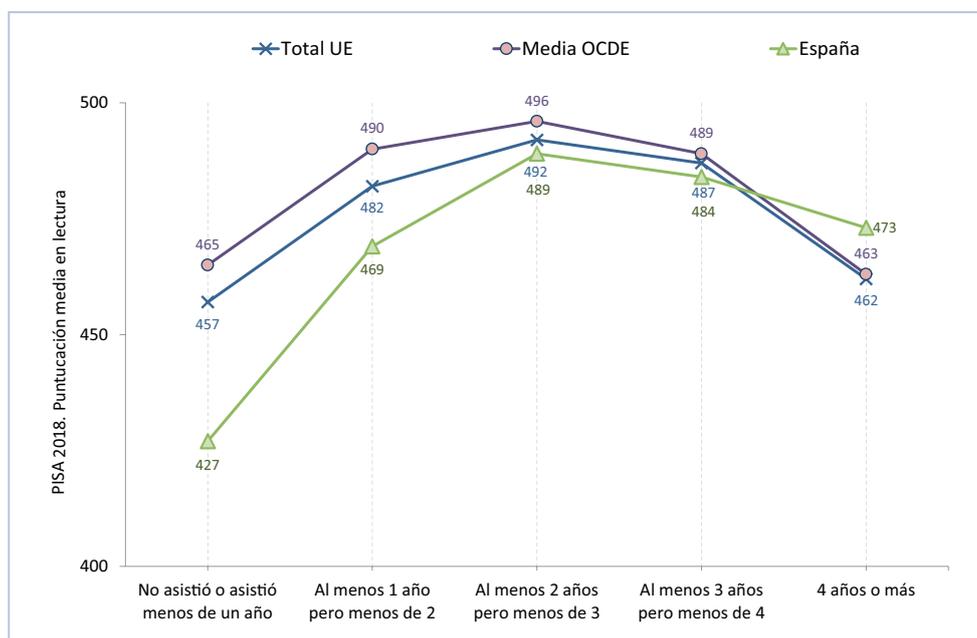
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Education at a Glance 2022. OCDE Indicators y Education and Training Monitor 2020*.

A
B
C
D
E
F

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 12,9 % para los menores de 1 año y siguiendo en el 46,0 % para los de 1 año, en un 64,2 % para los de 2 años, un 96,6 % para los de 3 años, el 97,7 % para los de 4 años hasta alcanzar el 98,6 % para los de 5 años (ver **figura D1.29**). El impacto de la Educación Infantil es fundamental 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 D1.31**). 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.

Figura D1.31
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 y Formación Profesional.

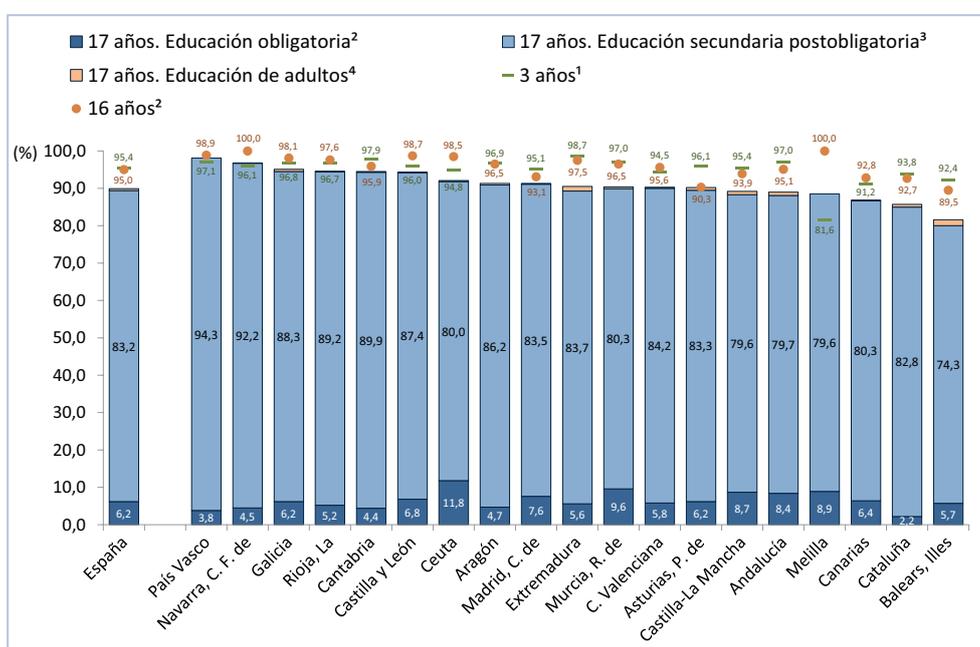
En la **figura D1.32** se muestran, para el curso 2021-2022, los valores de las tasas netas de escolarización a los 3 años –edad teórica de inicio del segundo ciclo de Educación Infantil en España–, a los 16 años –edad teórica de inicio de la educación secundaria postobligatoria (Bachillerato o Grado 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.

Bien sea en educación obligatoria, bien en educación postobligatoria o bien en educación de adultos, se observa que País Vasco ocupaba el primer puesto, con una tasa neta de escolarización a los 17 años del 98,1%: el 3,8 % escolarizado en educación obligatoria, el 94,3 % en educación postobligatoria y el 0,0 % en Educación de Personas Adultas. Además de País Vasco, la mayoría de Comunidades 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. Sin embargo, Melilla presentó una tasa neta de escolarización a los 3 años del 81,6 %. En lo que respecta a la edad de los 16 años, exceptuando Illes Balears (con una tasa neta de escolarización del 89,5 %), el resto de las Comunidades y Ciudades Autónomas escolarizaban a más del 90 % de la población de 16 años.

Figura D1.32

Tasas netas de escolarización a las edades de 3, 16 y 17 años por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



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 FP Básica, Otros Programas Formativos, CF 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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tasas de idoneidad

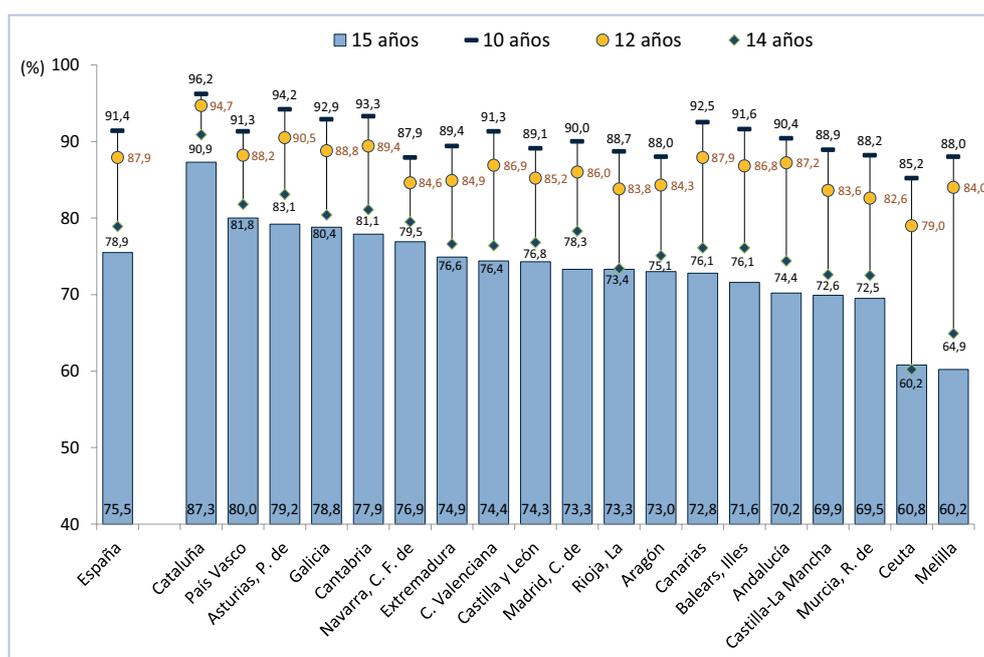
La tasa de idoneidad para una edad determinada es el porcentaje de alumnado de la edad considerada que se encuentra matriculado en el curso teórico correspondiente a esa edad. Es, pues, un indicador inverso de la progresión sin retrasos del alumnado por el sistema reglado: cuanto menor es la tasa de idoneidad a una determinada edad, mayor es el grado de retraso escolar de la población correspondiente. Se aplica habitualmente a edades comprendidas entre el inicio del tercer ciclo de la Educación Primaria (10 años) y la edad teórica de comienzo del cuarto y último curso de la Educación Secundaria Obligatoria (15 años).

A
B
C
D
E
F

Las tasas de idoneidad para las edades de 10, 12, 14 y 15 años, en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas, referidas al curso 2021-2022, se representan en la **figura D1.33**. En el conjunto del territorio nacional, como puede comprobarse en la figura, las tasas de idoneidad van descendiendo desde el 91,4 % a los 10 años hasta el 75,5 % a la edad de 15 años. Eso significa que el 24,5 % del alumnado español de 15 años no estaba matriculado en el curso que le correspondería por su edad, sino en alguno anterior. A la edad de 12 años, que es la edad teórica de inicio del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, la tasa de idoneidad era del 87,9 %, por tanto, el 12,1 % 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 (87,3 %) y el País Vasco (80,0 %) presentan los valores más altos de este indicador, mientras que Ceuta (60,8 %) y Melilla (60,2 %) 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 D1.33
Tasas de idoneidad en las edades de 10, 12, 14 y 15 años por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022

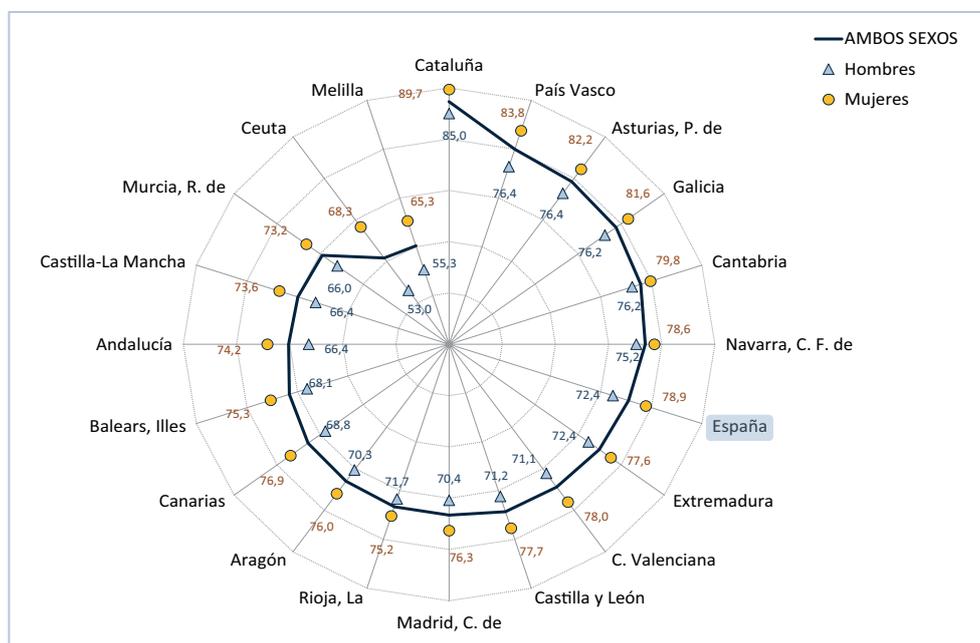


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por último, la **figura D1.34** presenta, para al curso 2021-2022, las tasas de idoneidad a la edad de 15 años, desagregadas por sexo, en cada una de las Comunidades Autónomas. Como se puede apreciar, las tasas de idoneidad a los 15 años de las mujeres fueron superiores a las de los hombres en cualquiera de las Comunidades Autónomas. La diferencia fue de 6,5 puntos porcentuales en el conjunto del territorio nacional (78,9 % para las mujeres frente al 72,4 % de los hombres).

Esta circunstancia es coherente con el mejor desempeño escolar que, por término medio, muestran las mujeres, particularmente en la adolescencia. La mayoría de las Comunidades Autónomas presentan las tasas de idoneidad de las mujeres a los 15 años superiores al 70 %, destacando Cataluña 89,7 % y País Vasco 83,8 %.

Figura D1.34
Tasas de idoneidad para la edad de 15 años, por sexo en 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 y Formación Profesional.

La repetición de curso

La tasa de repetición (el porcentaje del alumnado que no promociona de un curso al siguiente) es un indicador que, al igual que la tasa de idoneidad, permite caracterizar el tránsito de los estudiantes por su escolarización. No obstante, aporta una información detallada sobre los cursos que presentan una mayor dificultad para los estudiantes ante la promoción. Además de la tasa de repetición, es importante tener en cuenta el porcentaje de alumnado de una determinada edad que ha repetido al menos una vez, (lo contrario de la tasa de idoneidad)³⁷³.

En la **figura D1.35** analizamos la evolución, desde el curso 1995-1996 hasta el de 2021-2022, del porcentaje de alumnos que a la edad de 8, 12 y 15 años habían repetido al menos una vez. La serie temporal muestra caídas de este indicador para esas tres edades desde su inicio hasta el curso 1998-1999, momento en que comenzó un acusado repunte que llegó al curso 2008-2009. A partir de ese momento se inició una sustancial caída en la serie de 15 años, que fue menos pronunciada para el alumnado de 8 y 12 años.

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, con un 42,6 %, situándose en el curso 2021-2022 en un 24,5 %.

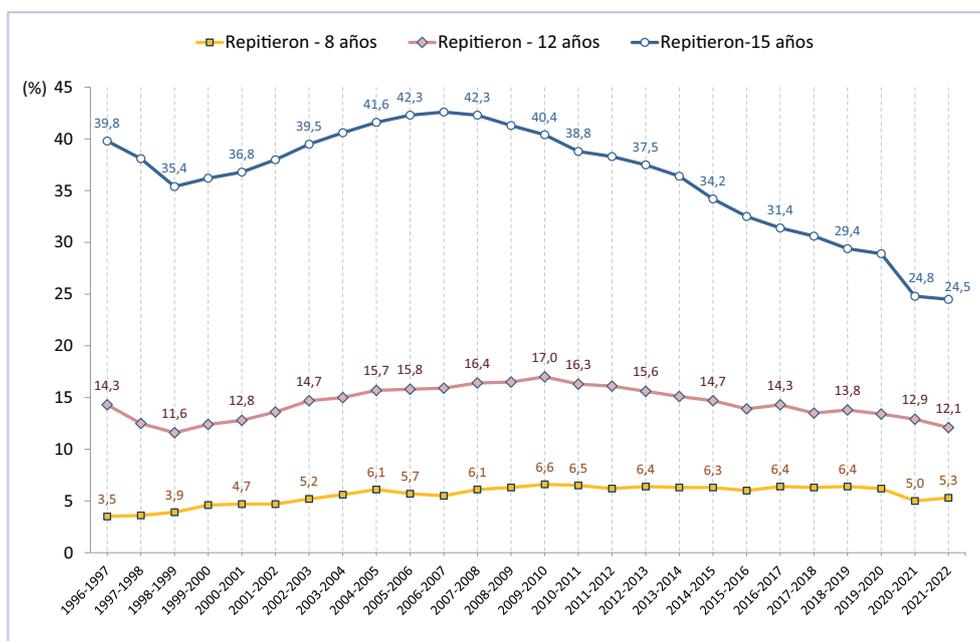
A la edad de 12 años el porcentaje máximo de alumnado que había repetido por lo menos una vez se alcanzó en el curso 2009-2010, con un 17,0 %. A partir de ese año comenzó a caer hasta el 12,1 % del curso 2021-2022.

Por último, a la edad de 8 años, la serie muestra subidas desde el curso 1996-1997, en que comienza la serie hasta el curso 2004-2005, situándose a partir de ese curso el porcentaje de alumnado que había repetido por lo menos una vez en torno al 6 %, bajando al 5,0 % en el curso 2020-2021, y subiendo al 5,3 % en el curso 2021-2022.

373. 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 D1.35
Evolución del porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez, a la edad de 8, 12 y 15 años, en España. Cursos 1996-1997 a 2021-2022



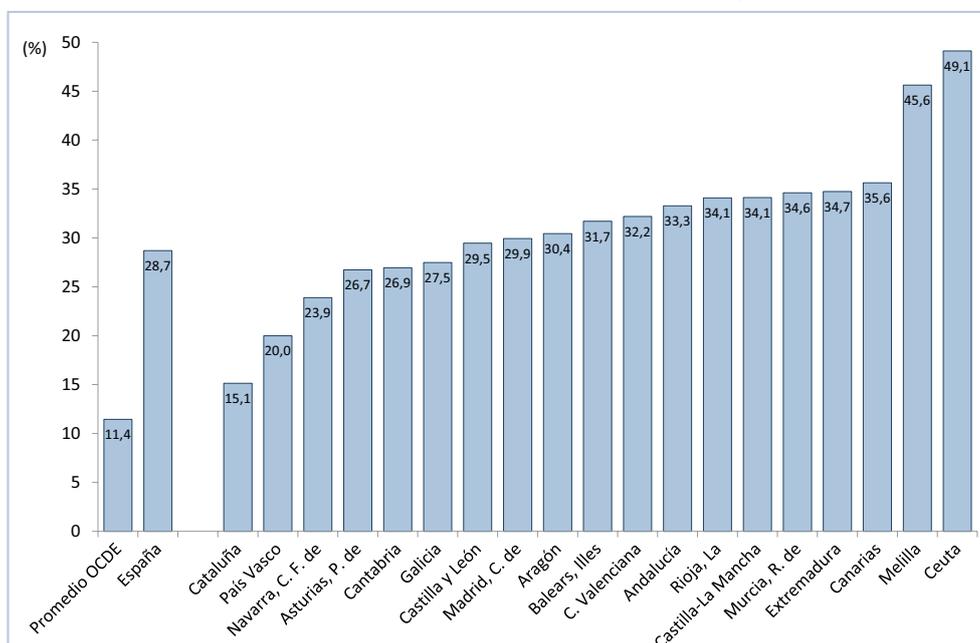
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 habían repetido al menos una vez a los 15 años en las Comunidades Autónomas españolas según la edición 2018 del estudio PISA (ver **figura D1.36**). Once Comunidades y las dos Ciudades Autónomas superaron el promedio español (28,7 %), tres tuvieron porcentajes de alumnos y alumnas que habían repetido al menos una vez comprendidos entre el 26 % y el 28 %. Las tres Comunidades Autónomas con menores porcentajes de repetidores fueron Navarra (23,9 %), País Vasco (20,0 %) y Cataluña (15,1 %).

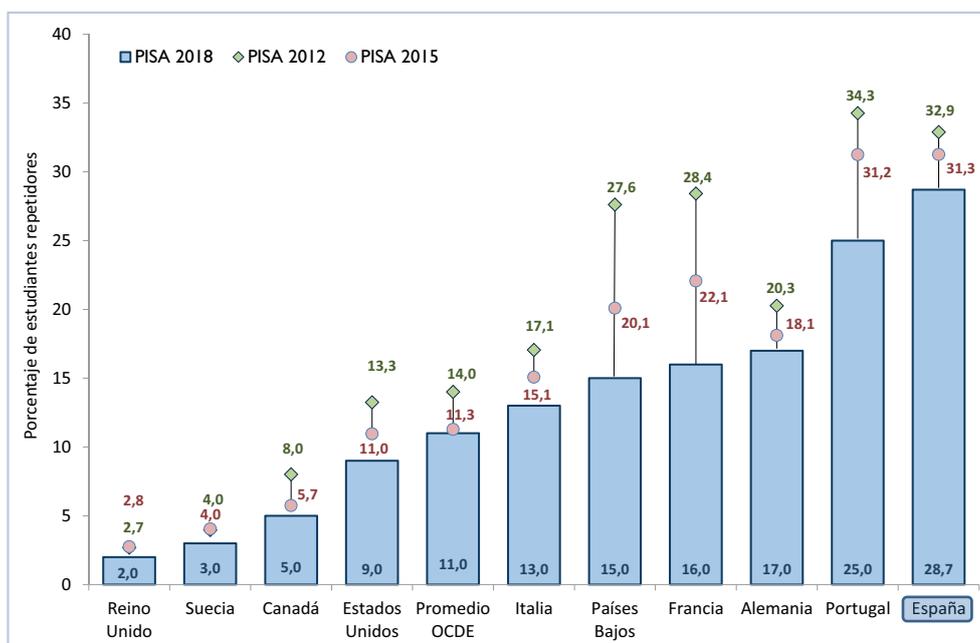
La comparación del comportamiento de la repetición en los diferentes países europeos seleccionados se ofrece en la **figura D1.37**. Como se puede observar, los países quedan distribuidos en tres bloques bastante diferenciados. Por un lado, se encuentran aquellos que presentan porcentajes, según los datos de PISA 2018, iguales o inferiores al 5 %: Reino Unido (2 %), Suecia (4 %) y Canadá (5 %). A continuación, se sitúa el grupo más numeroso, con porcentajes comprendidos entre el 9 % y el 17 %: Estados Unidos (9 %), Italia (13,0 %), Países Bajos (15 %), Francia (16 %) y Alemania (17 %). Hay que insistir en que las disminuciones recientes se irán reflejando en los sucesivos estudios PISA en la medida en que los estudiantes afectados lleguen a realizar los nuevos ejercicios al alcanzar los 15 años. Por último, con las mayores proporciones, se encuentran España (28,7 %) y Portugal (25 %), país este último donde también se está produciendo recientemente un importante descenso.

Figura D1.36
Porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez, por Comunidades y Ciudades Autónomas. PISA 2018



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

Figura D1.37
Porcentaje de alumnado de 15 años que ha repetido al menos una vez. PISA 2012, PISA 2015 y PISA 2018



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OECD Skills Surveys.

En Educación Primaria

La norma española señala que el alumno o alumna accederá al curso o etapa siguiente siempre que se considere que ha logrado los objetivos y ha alcanzado el grado de adquisición de las competencias correspondientes; pero en la práctica se contempla la repetición desde el primer curso y, aunque solo se puede repetir una vez durante la etapa, se alcanzan cifras elevadas. Las decisiones sobre la promoción del alumnado son responsabilidad del equipo docente, que las toma teniendo en cuenta la información y el criterio que presenta el tutor o tutora.

En el curso 2021-2022, el 87,9 % de los estudiantes en España finalizó la Educación Primaria sin haber repetido ningún curso. En la **tabla D1.16** se muestran las cifras de repetición en cada curso de Educación Primaria. Al analizarlas conviene tener en cuenta que no son acumulables aunque los valores resultantes se aproximan a las tasas de idoneidad.

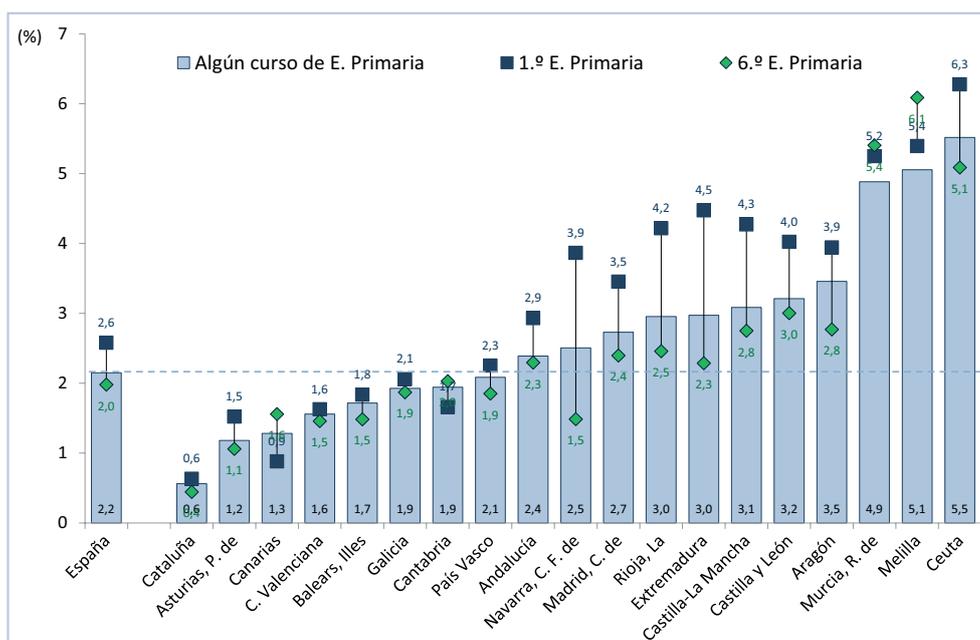
Tabla D1.16
Porcentaje de alumnado repetidor por curso de Educación Primaria en España. Curso 2021-2022

1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso	5.º curso	6.º curso
2,6	2,9	2,0	1,9	1,6	2,0

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Con respecto al total de estudiantes matriculados en España en Educación Primaria, el 2,2 % del alumnado fue repetidor, un punto porcentual menos que en el curso anterior. Desglosado para el primer y el último curso de esta etapa, se obtiene que la tasa de repetición fue mayor en el primer curso: 2,6 % en el primer curso y 2,0 % en el último curso. Por Comunidades Autónomas, Cataluña (0,6 %), Asturias (1,2 %), Canarias (1,3 %), Comunitat Valenciana (1,6 %) e Illes Balears (1,7 %), fueron las que presentaron un porcentaje de repetición de curso en esta etapa educativa menor. La Ciudad Autónoma de Ceuta (5,5 %) fue el territorio que presentó una tasa de repetición mayor en Educación Primaria, seguida de Melilla con un 5,1 % y la Región de Murcia con un 4,9 % (ver **figura D1.38**).

Figura D1.38
Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Educación Primaria, según el curso, 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 y Formación Profesional.

En la **tabla D1.17** 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 2021-2022 es el menor de la serie con el 12,1 %.

Tabla D1.17'
Evolución del porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez al final de Educación Primaria en España. Cursos 2000-2001 a 2021-2022

Curso 2000-2001	Curso 2012-2013	Curso 2018-2019	Curso 2019-2020	Curso 2020-2021	Curso 2021-2022
12,8	15,6	13,8	13,4	12,8	12,1

1. Calculado a partir de las tasas de idoneidad.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En Educación Secundaria 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 estimen que tiene 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.

La **figura D1.39** 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, 2021-2022. En España un 7,5 % 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, 8,3 % en segundo, 7,9 % en tercero y 6,5 % en cuarto curso).

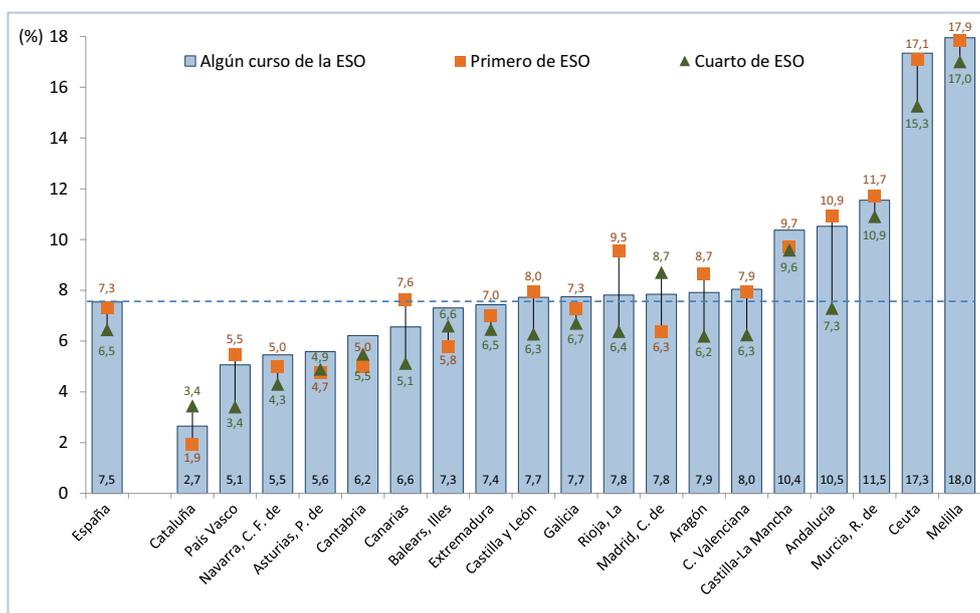
Por Comunidades y Ciudades Autónomas destacan, con las tasas de repetición más altas, las Ciudades Autónomas de Melilla (18,0 %) y Ceuta (17,3 %) y las Comunidades de la Región de Murcia (11,5 %), Andalucía (10,5 %) y Castilla-La Mancha (10,4 %).

En primer curso, los porcentajes más bajos de estudiantes repetidores se registraron en Cataluña (1,9 %), Cantabria y Navarra (5,0 % ambas), que contrastaron con los de Melilla (17,9 %), Ceuta (17,1 %), Murcia (11,7 %) y Andalucía (10,9 %). Finalmente, en lo que se refiere al porcentaje de repetidores matriculados en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, Cataluña y País Vasco (3,4 % ambas) y Navarra (4,3 %) presentaron los menores valores para este indicador y, de nuevo, Melilla (17,0 %), Ceuta (15,3 %) y Murcia (10,9 %) los mayores.



Figura D1.39

Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Educación Secundaria Obligatoria, según el curso, 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 y Formación Profesional.

Las **tabla D1.18** 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.

Tabla D1.18
Porcentaje de alumnado repetidor por curso de Educación Secundaria Obligatoria en España. Curso 2021-2022

1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso
7,3	8,3	7,9	6,5

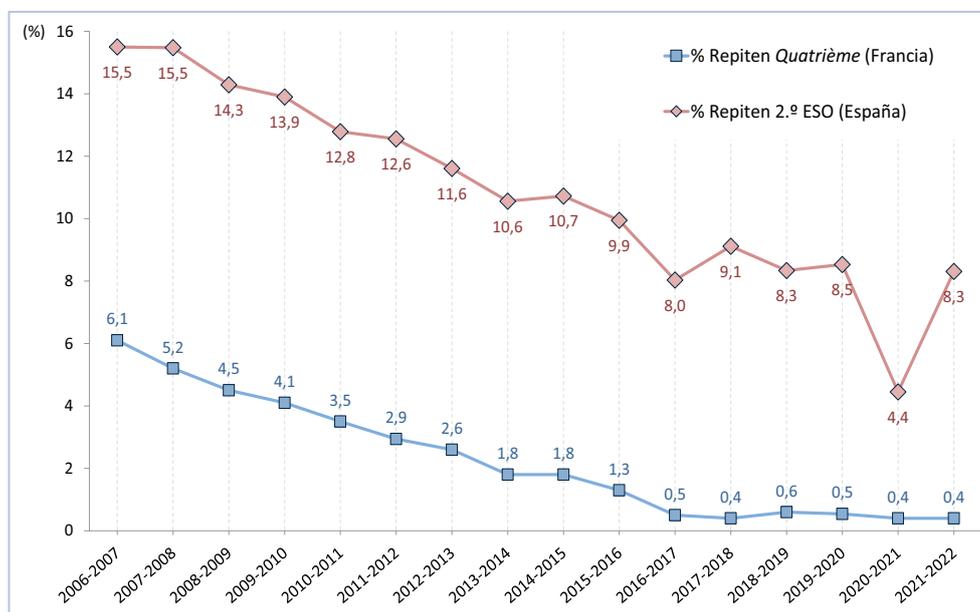
Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Para realizar una visión comparativa internacional, en las **figuras D1.40** y **D1.41** se ofrecen datos de repetición en esta etapa educativa de Francia, Portugal y España. En la **figura D1.40** 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 (0,4 % en el curso 2021-2022). 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 % y ascendiendo de nuevo hasta el 8,3 % en el curso 2021-2022 (ver **figura D1.40**).

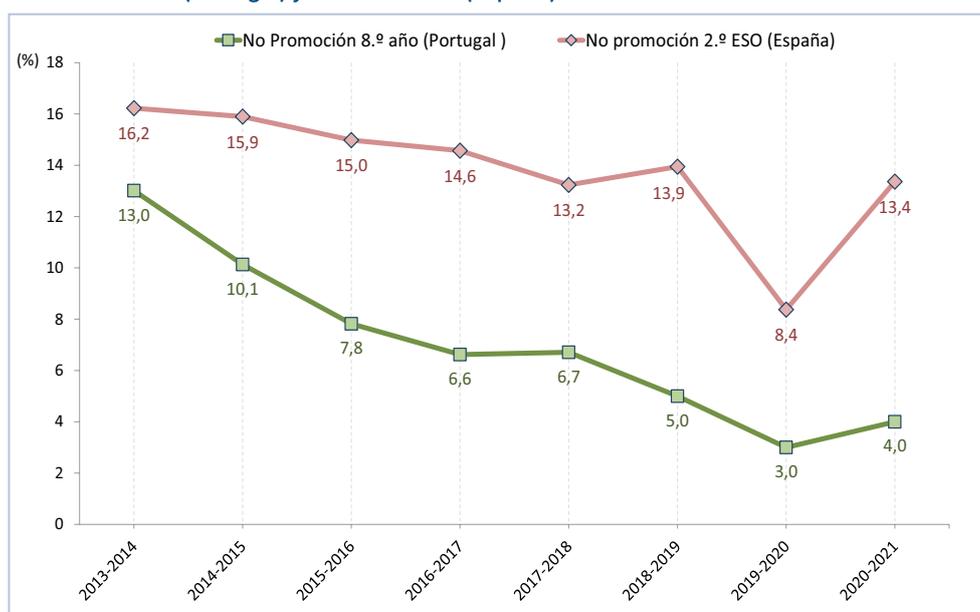
La **figura D1.41** muestra la evolución del porcentaje de alumnado –respecto al matriculado– que no promociona en Portugal después de cursar el 8.º año, correspondiente al 2.º curso de ESO en España. Portugal pasó, en el periodo de tiempo analizado, del 13,0 % de alumnado que no promocionaba a final de curso, al 3,0 % en el curso 2019-2020. Al final del curso 2020-2021 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 alcanzar el 13,4 %.

Figura D1.40
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 2021-2022



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 D1.41
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 2020-2021



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

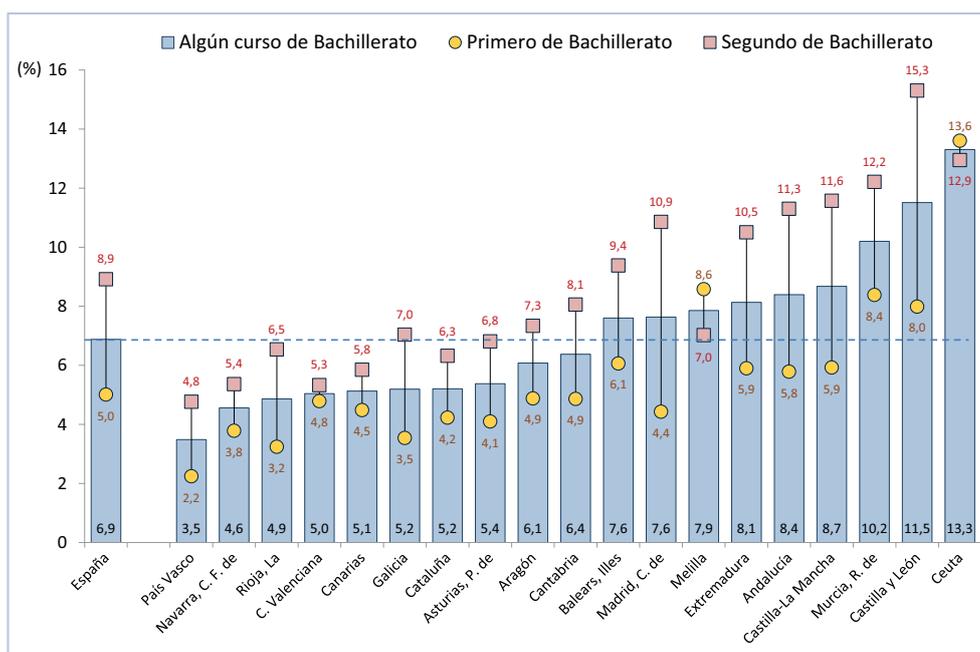
La **figura D1.42** muestra el porcentaje de estudiantes repetidores, según el curso y la Comunidad y Ciudad Autónoma. En España un 6,9 % del alumnado no promocionó en alguno de los dos cursos de los que consta el Bachillerato, porcentaje superior al del curso anterior (3,2 %). Las cifras de repetición por cursos fueron un 5,0 % en el primer curso y un 8,9 % en el segundo.

Por Comunidades y Ciudades Autónomas, País Vasco (3,5 %), Navarra (4,6 %) y La Rioja (4,9 %) fueron las que presentaron un menor porcentaje de estudiantes repetidores en Bachillerato, mientras que los resultados más altos los presentaron Ceuta (13,3 %), Castilla y León (11,5 %) y la Región de Murcia (10,2 %) con mayores porcentajes de repetidores en algún curso.

En primer curso, País Vasco (2,2 %), La Rioja (3,2 %) y Galicia (3,5 %) se situaron en los puestos más adelantados y, por el contrario, Ceuta (13,6 %) y Melilla (8,6 %) 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 (4,8 %), Comunitat Valenciana (5,3 %) y Navarra (5,4 %); los resultados más altos los presentaron Castilla y León (15,3 %) y Ceuta, con un porcentaje del 12,9 % de repetidores en este segundo curso.

Figura D1.42
Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Bachillerato, según el curso, 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 y Formación Profesional.

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 varios de sus artículos, garantizando, además, la oferta de la materia Segunda Lengua Extranjera en los tres primeros cursos de la ESO.

En la **tabla D1.19** se muestra el porcentaje de alumnado que cursa lenguas extranjeras en las diferentes etapas de la enseñanza no universitaria.

En el curso 2021-2022, el 85,9 % de los estudiantes del segundo ciclo de Educación Infantil aprendían una lengua extranjera, siendo el inglés la más estudiada (85,1 %).

Respecto a los porcentajes de alumnado que cursaba una segunda lengua extranjera optativa, los valores correspondientes a la Educación Primaria, ESO y Bachillerato fueron 14,9 %, 40,6 % y 22,5 %, respectivamente. En este caso, la lengua francesa es la más estudiada.

Si se comparan los datos del curso 2021-2022 con los del curso 2011-2012 se observa que destaca el incremento del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil que tiene contacto con una lengua extranjera, pasando del 74,1 % en 2011-2012 al 85,9 % en 2021-2022, así como el aumento del alumnado de Educación Primaria que estudia una segunda lengua extranjera, al pasar del 6,1 % al 14,9 %.

Tabla D1.19
Porcentaje de alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato que cursa lenguas extranjeras. Cursos 2021-2022 y 2011-2012

	Curso 2021-2022				Curso 2011-2012
	Inglés	Francés	Otras lenguas extranjeras	Total	Total
Primera lengua extranjera					
Educación Infantil (2.º ciclo)	85,1	0,5	0,3	85,9	74,1
Educación Primaria ¹	98,9	0,7	0,4	100,0	99,1
Educación Secundaria Obligatoria ¹	98,3	1,4	0,4	100,0	99,8
Bachillerato ²	94,8	1,4	0,4	96,7	97,4
Segunda lengua extranjera					
Educación Primaria	0,7	13,1	1,1	14,9	6,1
Educación Secundaria Obligatoria	1,3	34,5	4,8	40,6	41,9
Bachillerato	1,4	18,9	2,2	22,5	24,1

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.

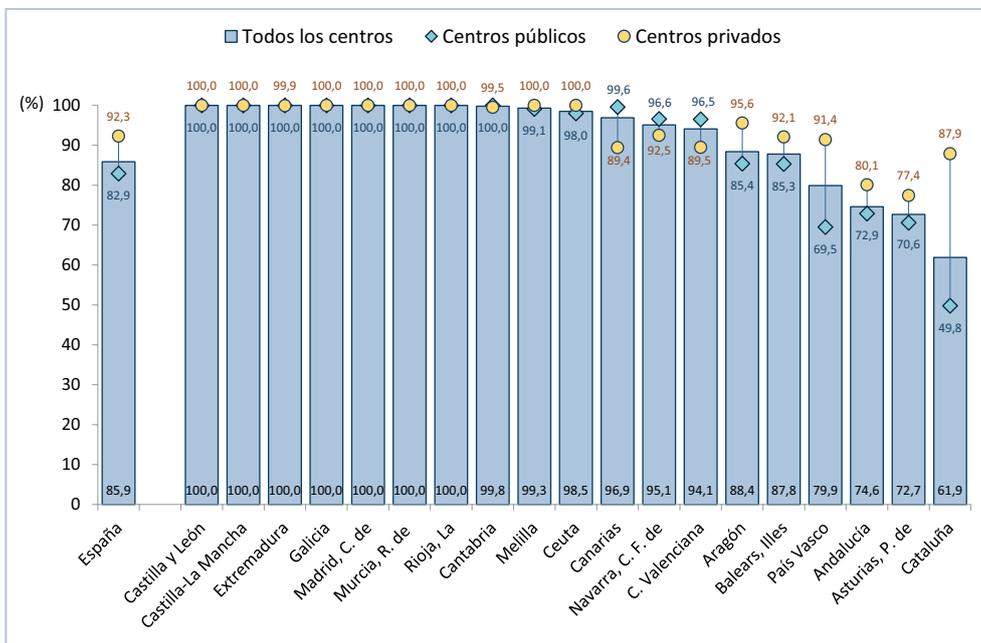
Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Al analizar los datos por etapas educativas, en el caso del segundo ciclo de Educación Infantil (**figura D1.43**), se observa que un 82,9 % del alumnado en centros públicos y un 92,3 % en centros privados aprendía una lengua extranjera. Por Comunidades y Ciudades Autónomas, llegaron al 100 %: Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia, la Comunidad de Madrid, la Región de Murcia y La Rioja. La mayoría superaron 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 2021-2022 en esta etapa educativa, cabría destacar los valores de Canarias (36,8 %), la Región de Murcia (30,7 %) y Aragón (27,5 %), ya que presentaron porcentajes por encima del 25 %. Los datos de Andalucía están incompletos, lo que afecta también a los valores mostrados del total nacional (ver **figura D1.44**).

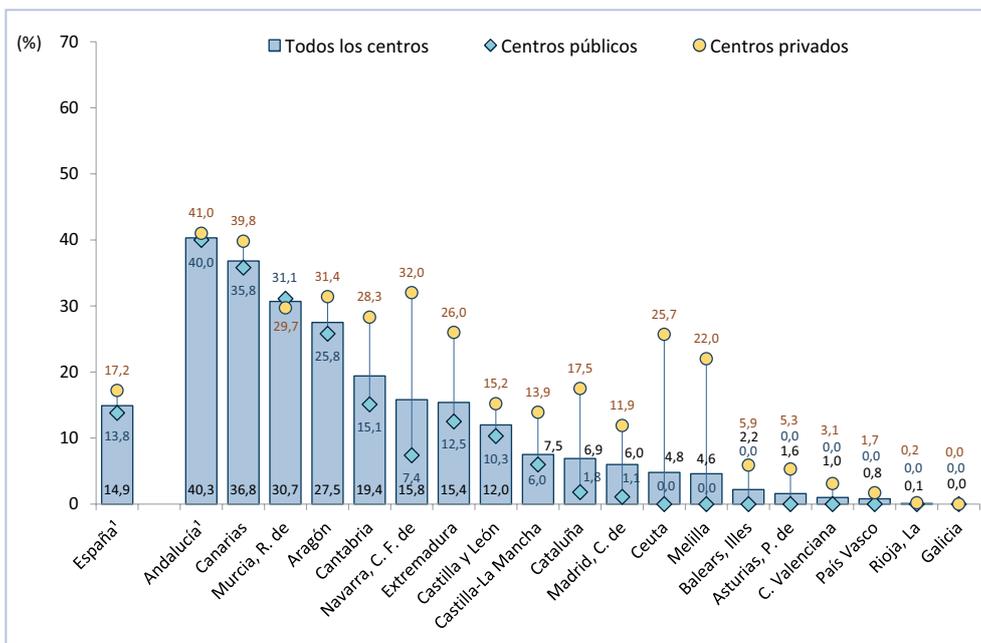
A
B
C
D
E
F

Figura D1.43
Porcentaje de alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil que cursa lengua extranjera según la titularidad del centro, 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 y Formación Profesional.

Figura D1.44
Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Educación Primaria según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022

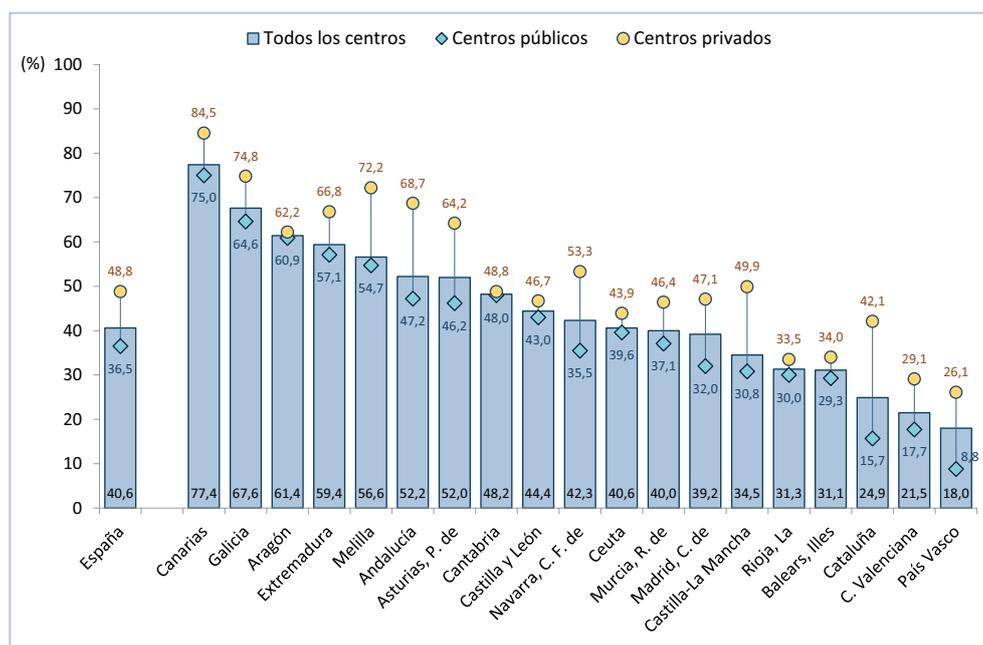


1. La cobertura de la información recogida para los cursos de 3.º y 4.º de Educación Primaria en Andalucía es incompleta, lo que afecta a los resultados obtenidos.

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

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, la primera lengua extranjera es también una materia troncal obligatoria, por lo que en el curso 2020-2021 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 36,5 % de los centros públicos y un 48,8 % de los centros privados) y fue la lengua francesa la más elegida. En la **figura D1.45** se aprecia que Canarias (77,4 %), Galicia (67,6 %), Aragón (61,4 %), Extremadura (59,4 %), Melilla (56,6 %), Andalucía (52,2 %) y el Principado de Asturias (52,0 %) fueron las Comunidades o Ciudades Autónomas con un porcentaje igual o superior al 50 % de estudiantes que aprendían una segunda lengua.

Figura D1.45
Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria, según la titularidad del centro, 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 y Formación Profesional.

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 22,5 % de los estudiantes cursaron enseñanzas de segunda lengua extranjera, del que un 22,3 % era alumnado de centros públicos y un 23,2 % de centros privados, siendo el francés la más demandada. En la **figura D1.46** se puede observar que las Comunidades Autónomas con porcentajes más altos de alumnado que cursaron una segunda lengua extranjera fueron: Andalucía (61,7 %) y, a cierta distancia, Navarra (22,1 %) y Galicia (20,1 %).

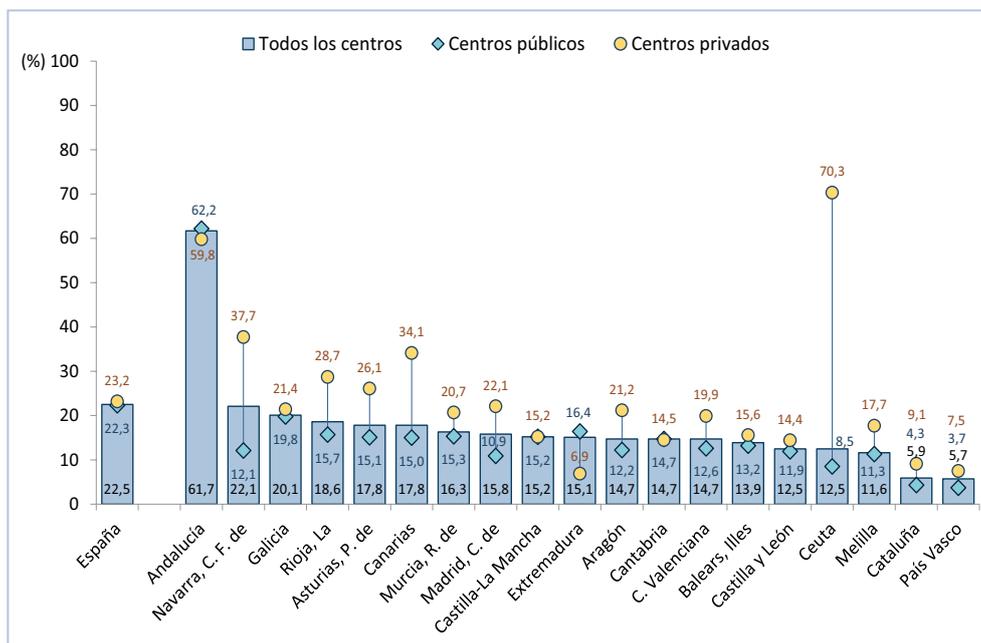
La enseñanza de otras materias en lengua extranjera

La **tabla D1.20** muestra que en el curso 2021-2022, 1.807.646 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 1.535.941 alumnos y alumnas, de los que 1.029.725 estuvieron matriculados en centros públicos, 484.784 en centros privados concertados y 21.432 en centros privados no concertados.

Figura D1.46

Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Bachillerato, según la titularidad del centro, 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 y Formación Profesional.

Tabla D1.20

Alumnado que estudia algún área o materia en una lengua extranjera diferente a la de la propia lengua extranjera. Curso 2021-2022

	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	579.001	386.520	53.926	2.458	7.820	1.029.725
Centros privados concertados	346.622	133.997	3.552	335	278	484.784
Centros privados no concertados	12.921	7.276	918	290	27	21.432
Total A	938.544	527.793	58.396	3.083	8.125	1.535.941
B. Otras experiencias de profundización en el conocimiento de una lengua extranjera¹						
Centros públicos	55.584	26.585	3.876	1.092	3.208	90.345
Centros privados concertados	36.652	34.066	1.004	114	504	72.340
Centros privados no concertados	3.548	3.358	2.654	420	577	10.577
Total B	95.784	64.009	7.534	1.626	4.289	173.242
C. Centros extranjeros²						
Total C	42.986	26.391	10.912	–	–	98.463
Total (A+B+C)	1.077.314	618.193	76.842	4.709	12.414	1.807.646

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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Participaron en otras experiencias de profundización en conocimiento de una lengua extranjera 173.242 estudiantes; 90.345 asistieron a centros públicos, 72.340 a centros privados concertados y 10.557 a centros privados no concertados.

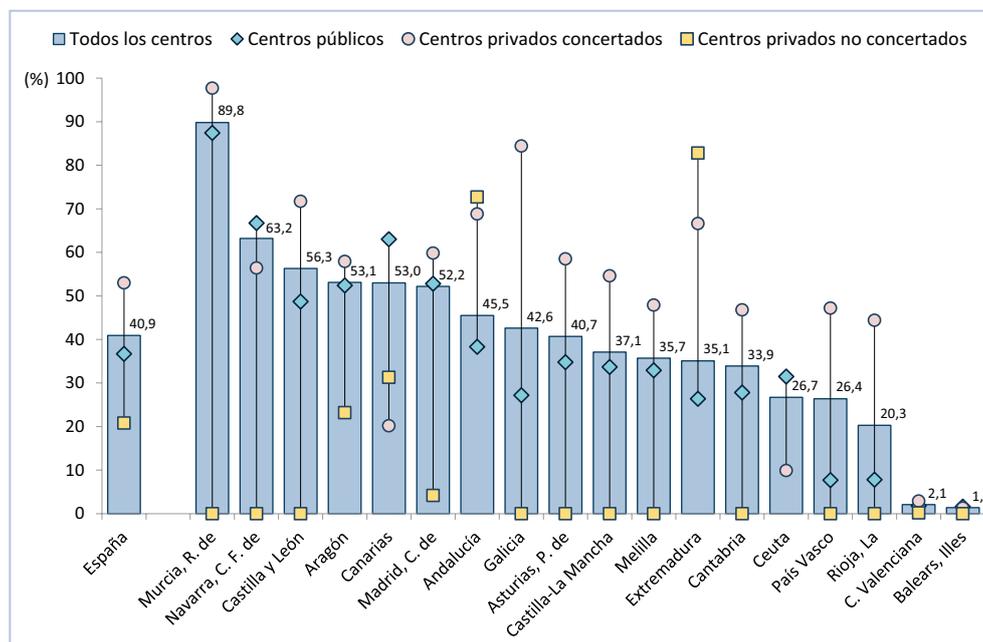
Por último, un total de 98.463 alumnos y alumnas asistieron a centros extranjeros radicados en España y utilizaron lenguas extranjeras como lengua vehicular.

El estudio por Comunidades y Ciudades Autónomas en Educación Primaria (**figura D1.47**), 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 Comunitat Valenciana e Illes Balears. En la Región de Murcia (89,8 %), Navarra (63,2 %), Castilla y León (56,3 %), Aragón (53,1 %), Canarias (53,0 %) y la Comunidad de Madrid (52,2 %) cursaron estos programas más de la mitad de los estudiantes.

En Educación Secundaria Obligatoria fueron menores los porcentajes del alumnado que sigue programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera debido al carácter progresivo de la implantación y la proporción global, sin los datos de Cataluña por no estar disponibles, ascendía al 31,3 % (véase la **figura D1.48**). En el curso que se analiza en el INFORME fueron más las Comunidades Autónomas que superan el 20 %, quedando por debajo Galicia, Melilla, La Rioja, la Comunidad Foral de Navarra, Ceuta, Comunitat Valenciana e Illes Balears.

En Bachillerato, los porcentajes de alumnado que sigue este tipo de programas fueron bajos (10,1 % de promedio). Situadas por encima de este promedio estaban la Comunidad de Madrid (27,0 %), la Región de Murcia (16,1 %), Andalucía (12,7 %) y País Vasco (10,8 %) (**figura D1.49**).

Figura D1.47'
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 2021-2022



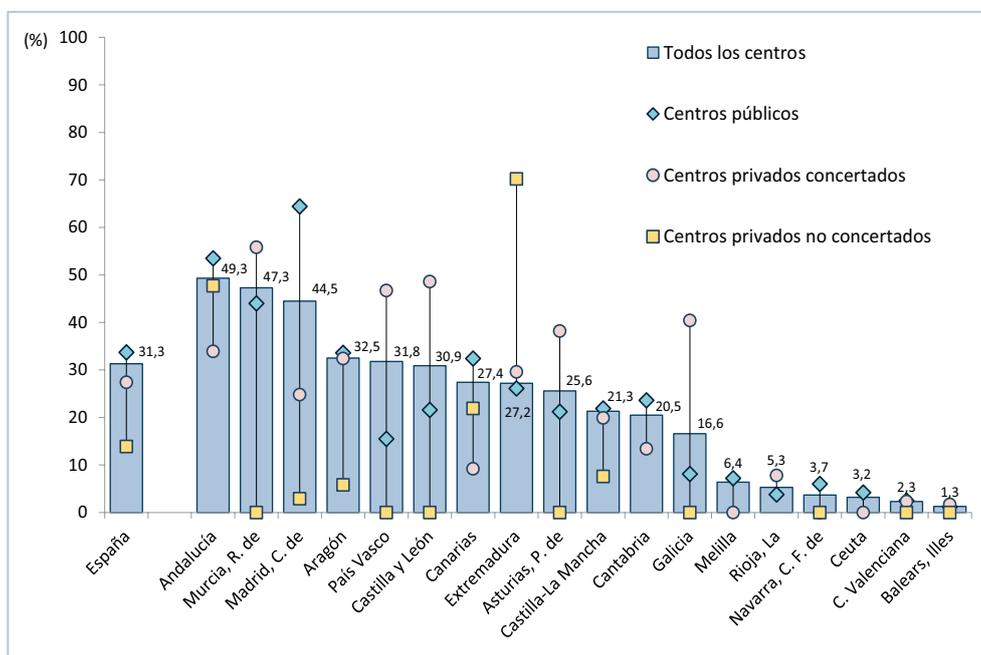
1. No se dispone de los datos de Cataluña lo que afecta a los resultados globales de España.

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

A
B
C
D
E
F

Figura D1.48¹

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 2021-2022

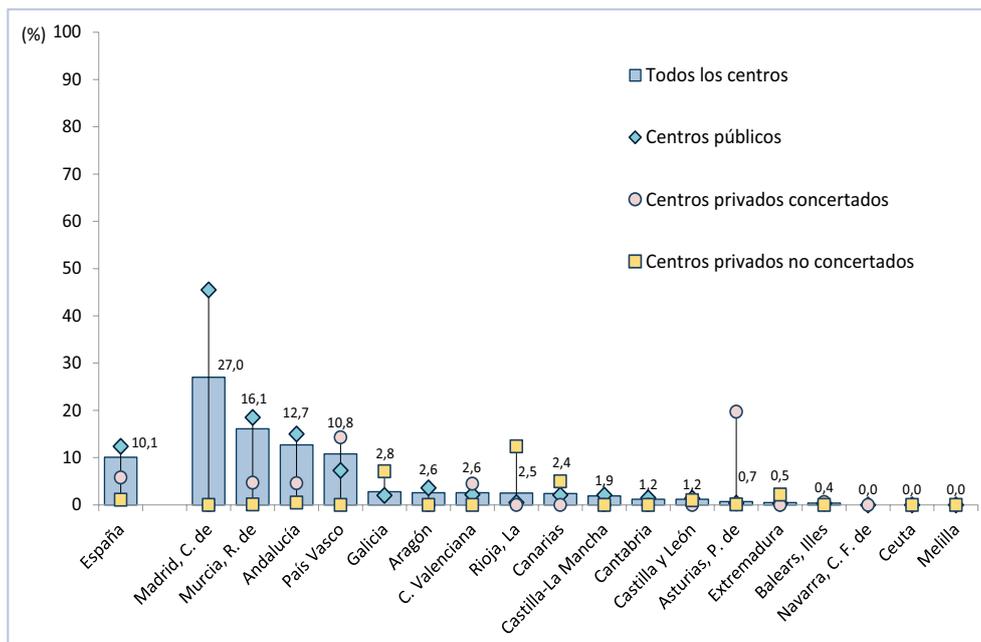


1. No se dispone de los datos de Cataluña lo que afecta a los resultados globales de España.

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

Figura D1.49¹

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 2021-2022



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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

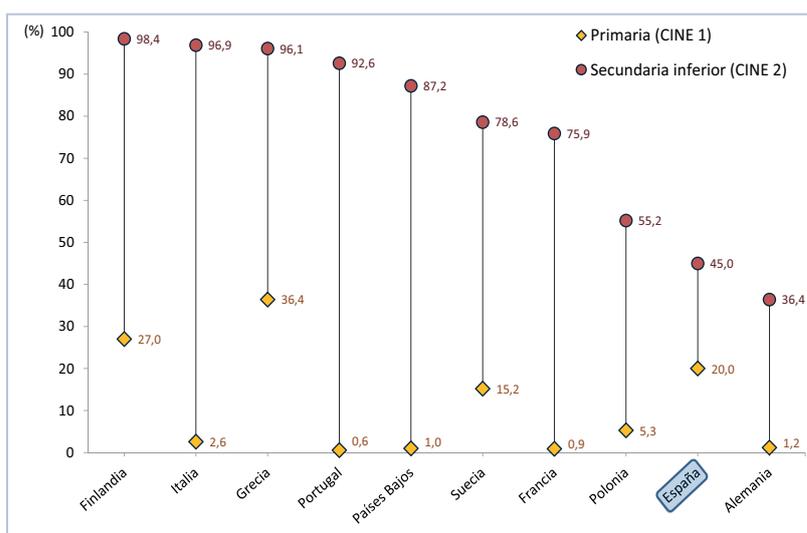
El aprendizaje de lenguas en la Unión Europea

A finales de 2012, la Comisión Europea remitió al Consejo una propuesta de indicadores y puntos de referencia en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras, que fue finalmente aprobado. El documento preveía que, para el año 2020, el 75 % de los alumnos y alumnas de primer ciclo de educación secundaria debía estar matriculado al menos en dos lenguas extranjeras. Asimismo, el 50 % del alumnado que finalizase esta etapa, que es obligatoria en todos los sistemas educativos de la Unión Europea, debería alcanzar el nivel B1 o superior en la primera lengua extranjera.

Cumplido el horizonte temporal, la **figura D1.50** 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 2021. En ella se puede observar que España en el primer ciclo de Educación Secundaria (CINE 2) obtuvo un porcentaje del 45,0 % lo que supone que se encontraba a 30,0 puntos porcentuales del punto de referencia marcado del 75 %. La proporción correspondiente a la Educación Primaria (20,0 %) se mantuvo en un valor cercano al del año anterior (20,2 %).

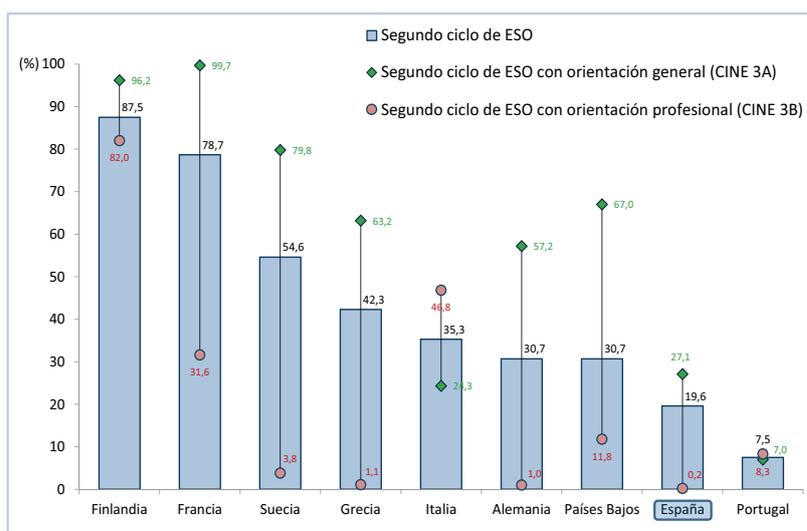
La **figura D1.51** muestra el porcentaje de alumnado de segundo ciclo de Enseñanza Secundaria (CINE 3), matriculado en dos o más lenguas extranjeras en distintos países de la Unión Europea, diferenciando los datos según el alumnado opte por los estudios de carácter general (CINE 3A) o por la opción profesional (CINE 3B). También en esta ocasión España presenta proporciones muy bajas: un 19,6 % en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, 27,1 % en CINE 3A y 0,2 % en CINE 3B.

Figura D1.50
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 2021



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

Figura D1.51
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 2021



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 2021-2022 hubo 325.328³⁷⁴ personas estudiando estas enseñanzas.

El número de estudiantes de los distintos idiomas en todos los niveles en la modalidad presencial ascendió a 292.064 y los de las enseñanzas a distancia –que se desarrollan únicamente en inglés– a 34.244. En el nivel básico presencial se matricularon 97.899 alumnos y alumnas, en el nivel intermedio presencial hubo 141.546 personas y en el nivel avanzado presencial 52.619 (se matricularon 41.544 estudiantes en el nivel C1 y 11.075 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 (1.803), gallego (800), euskera (9.239) y valenciano (4.375). En el número total de estudiantes matriculados en las Escuelas Oficiales de Idiomas están incluidas los 9.841 de español para extranjeros.

El inglés fue la lengua más demandada durante el año académico 2021-2022 y hubo 175.668 matrículas presenciales, a las que se deben agregar 34.244 matrículas del alumnado que cursó enseñanzas a distancia.

En la **tabla D1.21** 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 (175.668 personas), seguido a distancia del francés (40.929) y el alemán (24.400).

Tabla D1.21'
Alumnado matriculado en enseñanzas de Escuelas Oficiales de Idiomas en modalidad presencial por lengua y nivel de enseñanza. Curso 2021-2022

	Nivel A1	Nivel A2	Nivel B1	Nivel B2	Nivel C1	Nivel C2	Total
Inglés	15.165	25.705	42.564	54.783	29.379	8.072	175.668
Francés	9.913	10.158	8.335	8.325	3.760	438	40.929
Alemán	7.685	6.768	4.531	3.852	1.344	220	24.400
Italiano	3.916	2.675	1.972	2.403	1.050	217	12.233
Portugués	743	1.140	818	776	433	108	4.018
Árabe	859	693	431	207	0	0	2.190
Chino	830	643	408	151	0	0	2.032
Japonés	731	709	277	83	0	0	1.800
Ruso	626	420	373	141	0	0	1.560
Griego	96	71	75	81	0	0	323
Neerlandés	77	37	52	48	13	0	227
Coreano	87	48	43	0	0	0	178
Danés	31	16	27	23	0	0	97

Continúa

374. El alumnado que cursa más de un idioma está contabilizado solo una vez.

Tabla D1.21¹ continuación
Alumnado matriculado en enseñanzas de Escuelas Oficiales de Idiomas en régimen presencial por lengua y nivel de enseñanza. Curso 2021-2022

	Nivel A1	Nivel A2	Nivel B1	Nivel B2	Nivel C1	Nivel C2	Total
Sueco	39	17	16	15	0	0	87
Polaco	39	13	33	0	0	0	85
Finés	34	12	21	3	0	0	70
Rumano	16	9	12	12	0	0	49
Otros idiomas extranjeros	25	10	12	13	0	0	60
Castellano	2.020	2.910	2.214	1.859	713	125	9.841
Euskera	859	802	1.112	3.383	3.083	0	9.239
Valenciano	602	0	395	963	1.153	1.262	4.375
Catalán	325	175	234	270	394	405	1.803
Gallego	7	143	60	140	222	228	800
Todas las lenguas	44.725	53.174	64.015	77.531	41.544	11.075	292.064

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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La **figura D1.52** 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. 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. Las Escuelas Oficiales de Idiomas que matricularon a un mayor número de estudiantes fueron: Comunitat Valenciana (50.820, 48.336 en modo presencial), la Comunidad de Madrid (40.993, 34.880 en modo presencial), Andalucía (39.549, 30.204 en modo presencial) y Cataluña (36.548, 34.994 en presencial).

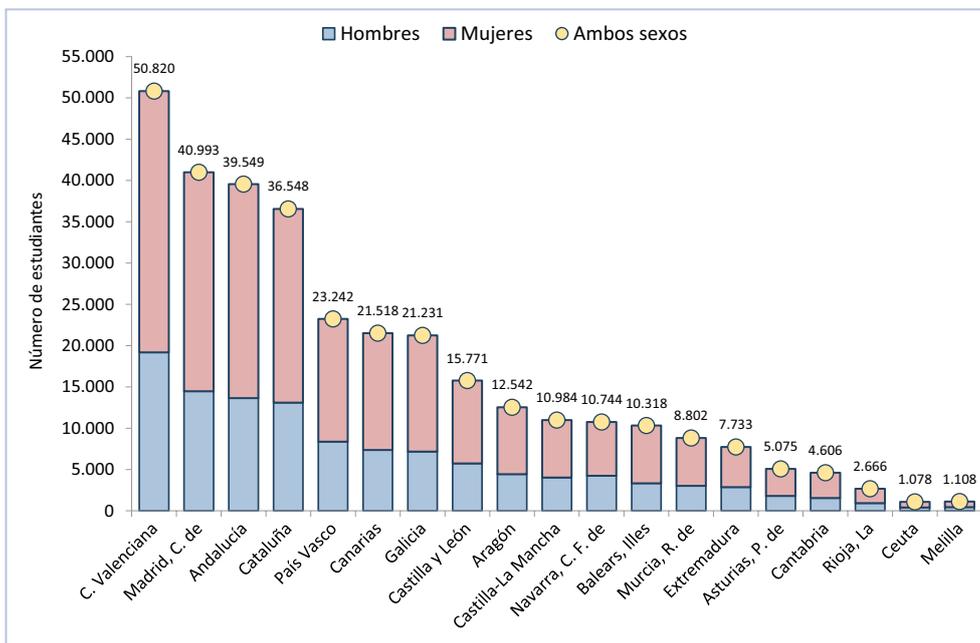
La enseñanza de la religión

En el conjunto de España, el porcentaje de estudiantes que cursaron enseñanzas de religión en el curso 2020-2021 fue del 60,5 % en Educación Primaria, del 56,6 % en Educación Secundaria Obligatoria y del 35,7 % en Bachillerato.

La **figura D1.53** desglosa los porcentajes de estudiantes de Educación Primaria que cursaron enseñanzas de religión en el curso 2021-2022 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 48,1 %, en los centros privados concertados 85,1 % y en los centros privados no concertados del 61,2 %. En las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas los porcentajes de estudiantes de Educación Primaria que cursaron enseñanzas de religión oscilaron entre el 12,8 % y el 96,4 % en los centros públicos, entre el 38,1 % y el 97,8 % en los privados concertados y entre el 0 % y el 100 % en los centros privados que no tienen enseñanzas concertadas.

A
B
C
D
E
F

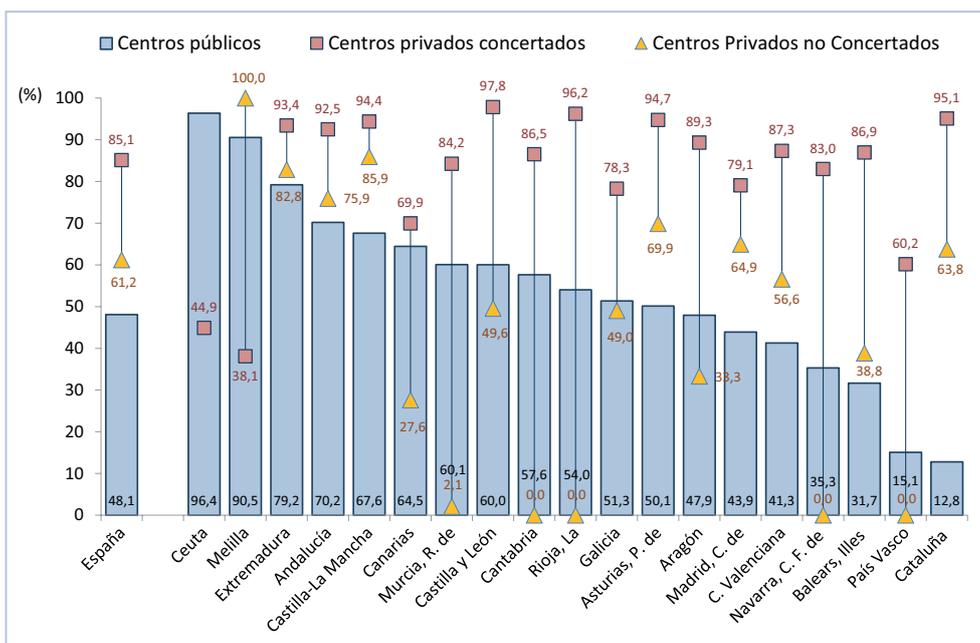
Figura D1.52'
Alumnado de todas las modalidades matriculado en enseñanzas de idiomas por sexo y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

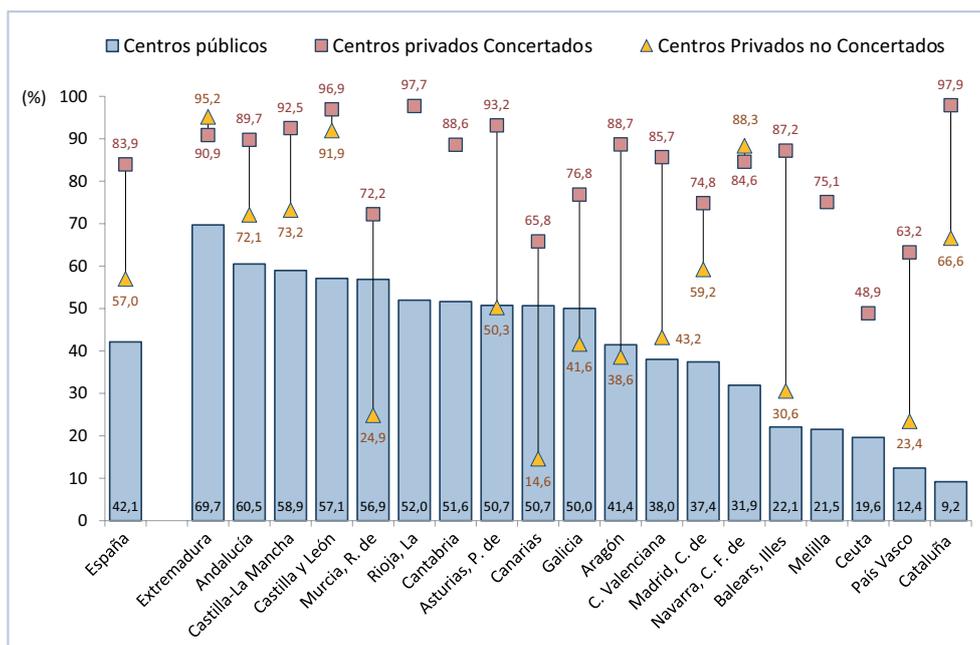
Figura D1.53
Porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Educación Primaria según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



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

En la **figura D1.54**, 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 9,2 % y el 69,7 %, en los privados concertados entre el 48,9 % y el 97,9 %, y en los centros privados sin enseñanzas concertadas entre el 0,0 % y el 95,2 %. Los porcentajes a nivel nacional fueron del 42,1 % en los centros públicos, del 83,9 % en los privados concertados y del 57,0 % en los privados no concertados.

Figura D1.54
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 2021-2022



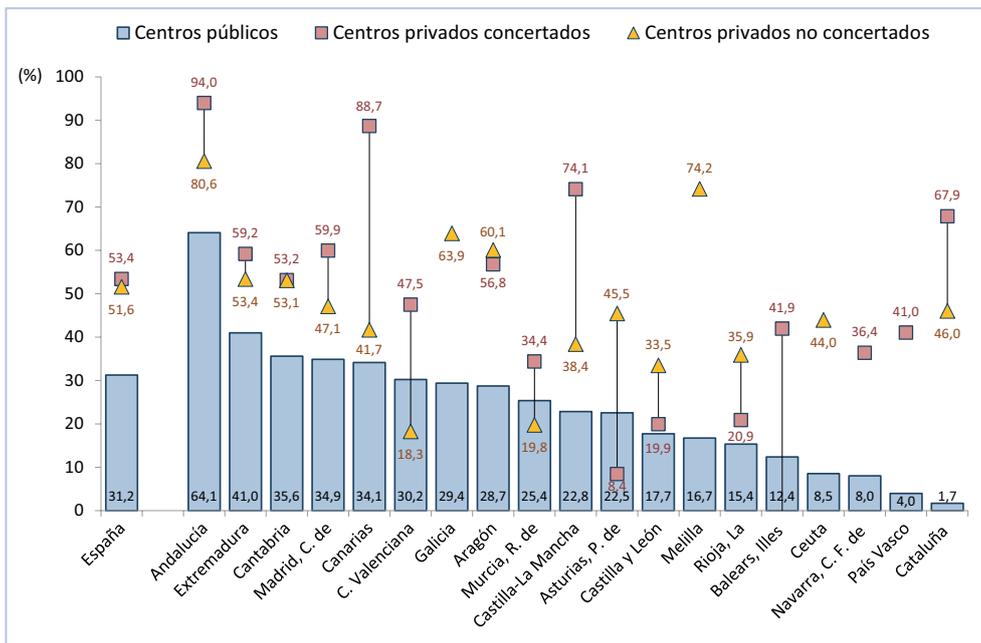
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Respecto al alumnado de Bachillerato, el 31,2 % de los estudiantes de centros públicos cursó enseñanzas de religión; este porcentaje asciende a un 53,4 % en el caso del alumnado de centros privados con enseñanzas concertadas y a un 51,6 % en el de los centros privados no concertados. Por Comunidades y Ciudades Autónomas los porcentajes variaron entre el 1,7 % y el 64,1 % en los centros públicos, entre el 8,4 % y el 94,0 % en los centros privados concertados, y entre el 0 % y el 80,6 % en lo centros privados no concertados (ver **figura D1.55**).

En la **figura D1.56** se presentan las evoluciones de los porcentajes de los estudiantes que cursaron enseñanzas de religión en las tres etapas educativas, entre los cursos 2012-2013 y 2021-2022. La evolución en las diferentes etapas ha sido diferente: en Educación Primaria se observa una disminución continuada con una reducción de 11,3 puntos porcentuales durante el decenio analizado –de un 72,6 % en el curso 2012-2013 a un 59,3 % en el curso 2021-2022–; en Educación Secundaria Obligatoria se observa un incremento entre los cursos 2014-2015 y 2018-2019 y, posteriormente, una reducción hasta alcanzar en 2021-2022 la cifra de 55,3 %; En Bachillerato la cifra de estudiantes que cursaron religión entre el primer y el último de los cursos analizados aumentó de un 33,1 % a un 36,1 % (+3,0 puntos).

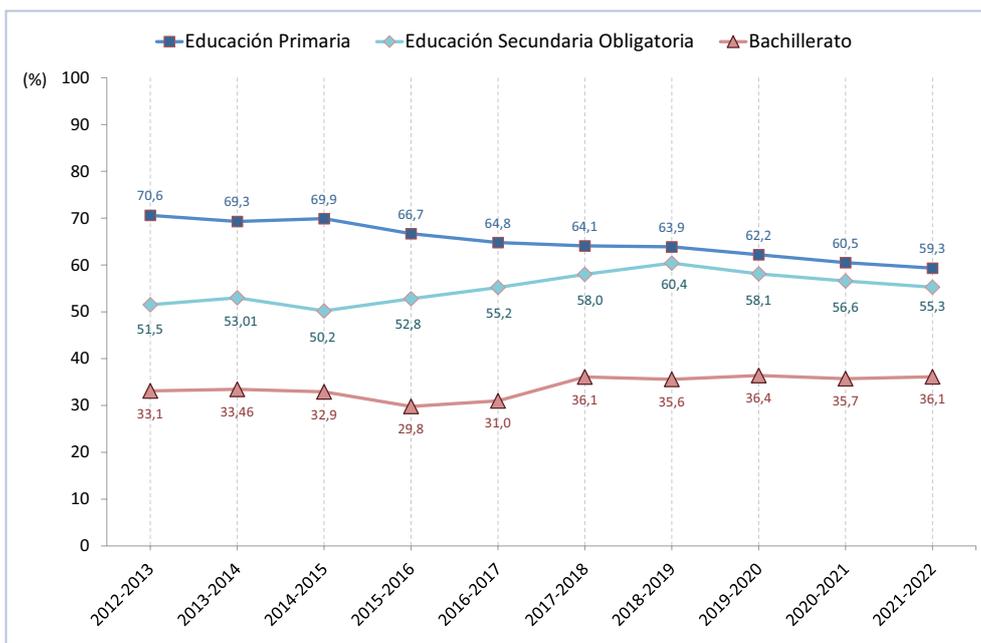
A
B
C
D
E
F

Figura D1.55
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 2021-2022



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

Figura D1.56
Evolución del porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022



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

D2 Resultados académicos: finalización, graduación, titulación y transición

Los resultados académicos que se presentan y analizan en los siguientes apartados se refieren a los últimos datos consolidados (curso 2020-2021) 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 463/463/2020, de 14 de marzo³⁷⁵. En el ámbito educativo y de la formación, estas medidas se materializaron en el artículo 9 de dicho Real Decreto de 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 epígrafes B2.1, B2.2 o E1.1 de este INFORME.

El número de alumnas y alumnos españoles que finalizaron la Educación Primaria en 2021 fue 492.273, y el de los estudiantes que finalizaron la Educación Secundaria Obligatoria y obtuvieron el título de Graduado en Educación Secundaria ascendió a 410.109. Asimismo, 31.841 personas más consiguieron este título a través de la Educación de Personas Adultas.

Finalizaron el Bachillerato 268.870 estudiantes, a los que hay que sumar 158 que obtuvieron el mismo título mediante la realización de las pruebas libres.

Concluyeron los estudios de Formación Profesional de Grado Medio 127.564 y 165.590 terminaron los estudios superiores de Formación Profesional, obteniendo el título de Técnico Superior. Finalmente, en relación con las Enseñanzas de Régimen General, 22.966 estudiantes obtuvieron el certificado de Formación Profesional Básica.

En las Enseñanzas de Régimen Especial, 24.014 estudiantes concluyeron sus estudios del nivel avanzado de idiomas en las Escuelas Oficiales de Idiomas (19.683 el nivel C1 y 4.331 el nivel C2).

El número de estudiantes que finalizaron estudios de Grado Superior de Artes Plásticas y Diseño ascendió a 3.277 y 2.197 finalizaron Estudios Superiores de Diseño.

Terminaron estudios de Música en sus diferentes niveles 16.597 estudiantes (8.923 en Enseñanzas Elementales, 7.324 en Enseñanzas Profesionales y 1.849 en Estudios Superiores). En los estudios de Danza, terminaron el nivel elemental 1.033 estudiantes, en Enseñanzas Profesionales 722 y en Enseñanzas Superiores 179.

En las Enseñanzas Deportivas finalizaron el Grado Medio 3.855 alumnos y alumnas y 623 el Grado Superior.

D2.1 Educación Primaria

La **tabla D2.1** presenta el número de estudiantes que finalizaron los estudios de Educación Primaria en el curso 2020-2021 y muestra su desagregación en función de las variables sexo del alumnado, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Finalizaron la Educación Primaria 492.273 estudiantes, el 68,5 % en centros públicos, el 28,2 % en centros privados concertados y el 3,3 % en centros privados no concertados. El porcentaje de promoción de las alumnas (98,6 %) superó al de los alumnos (98,1 %) en 0,5 puntos porcentuales.

En el conjunto del territorio nacional, finalizó la Educación Primaria el 98,3 % de los estudiantes evaluados en sexto curso, presentándose ligeras las diferencias entre Comunidades Autónomas. En la mayoría, los porcentajes del alumnado que finalizó Educación Primaria variaron moderadamente con respecto al promedio nacional. En la Comunitat Valenciana, Cataluña, Principado de Asturias, Comunidad Foral de Navarra, e Illes Balears 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 o iguales a un punto porcentual, salvo en Melilla (1,1) (ver **figura D2.1**).

375. < BOE-A-2020-3692 >



Tabla D2.1

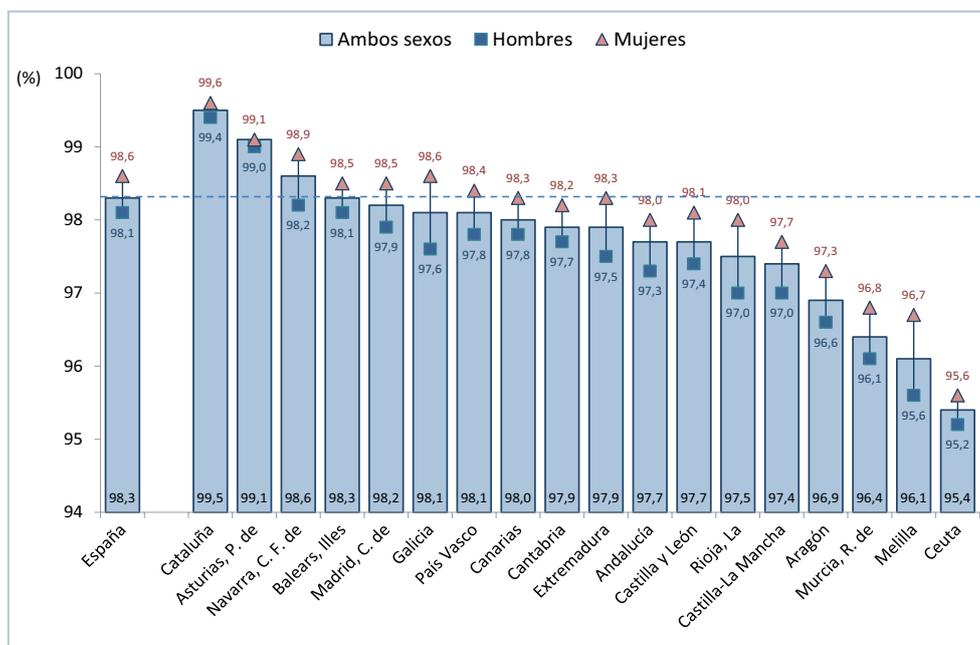
Alumnado que finaliza la etapa de Educación Primaria en España, según el sexo, titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Curso 2020-2021

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Hombres	175.492	70.728	8.201	254.421
Mujeres	161.793	68.172	7.887	237.852
Ambos sexos	337.285	138.900	16.088	492.273

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D2.1'

Porcentaje de alumnado que finaliza la etapa de Educación Primaria con respecto al número de estudiantes evaluados, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021

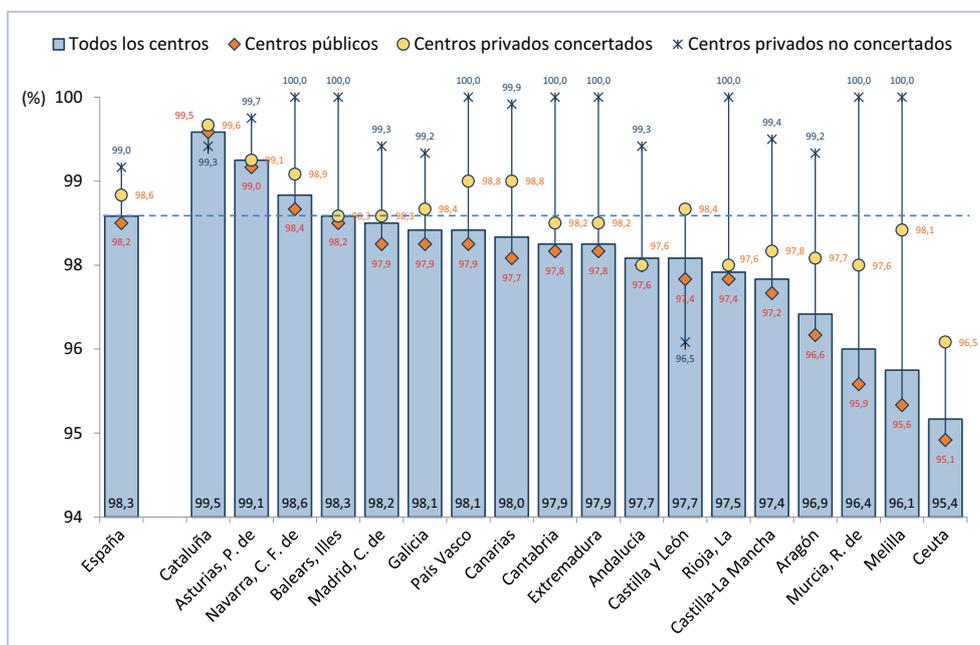


1. Los datos de la Comunitat Valenciana no están disponibles.

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

En relación con la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, cabría señalar que en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas el número de estudiantes que promocionaron a la Educación Secundaria Obligatoria fue superior al 95,0 %, tanto en los centros privados como en los centros públicos. Las diferencias entre los porcentajes de promoción fueron reducidas en la mayoría de las Comunidades y Ciudades Autónomas, siendo los porcentajes de alumnos y alumnas que promocionaron para el conjunto del Estado un 98,2 % en los centros públicos, un 98,6 % para los centros privados concertados y un 99,0 % para los centros privados que no tenían la enseñanza concertada (véase la **figura D2.2**).

Figura D2.2¹
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 2020-2021



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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

D2.2. Educación Secundaria Obligatoria

En la **tabla D2.2** se muestra el número de estudiantes que, al término del curso 2020-2021, obtuvieron el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por haber finalizado el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o por terminar los estudios de Educación Secundaria de Personas Adultas (modalidades presencial, a distancia y de superación de las pruebas libres).

El número total de estudiantes que en 2021 obtuvieron el graduado en Educación Secundaria fue de 441.950, de los cuales 410.109 (92,8 %) lo hicieron a través de la promoción de cuarto curso de ESO y 31.841 (7,2 %) por medio de la Educación Secundaria de Personas Adultas. La desagregación por sexo indica que en 2020 el 48,7 % de los graduados fueron hombres y el 51,3 % mujeres.

Tabla D2.2
Alumnado que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España, según el tipo de enseñanza y el sexo. Curso 2020-2021

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Finalizan Educación Secundaria Obligatoria	200.433	209.676	410.109
Finalizan Educación Secundaria de Personas Adultas	14.793	17.048	31.841
Total	215.226	226.724	441.950

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A
B
C
D
E
F

La graduación por la finalización del cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria

La **tabla D2.3** refleja que en el curso 2020-2021 finalizaron los estudios de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria 410.109 alumnas y alumnos; 260.006 en centros públicos (63,4 %) y 150.103 en centros de titularidad privada (36,6 %) –un 32,1 % en centros privados concertados y un 4,5 % en centros privados no concertados–.

Tabla D2.3
Alumnado que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España por la finalización de cuarto curso de ESO, según el sexo, la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Curso 2020-2021

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Hombres	125.875	65.251	9.307	200.433
Mujeres	134.131	66.490	9.055	209.676
Ambos sexos	260.006	131.741	18.362	410.109

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Las evaluaciones extraordinarias de cuarto curso de educación Secundaria Obligatoria se realizan en los meses de junio o septiembre. La **figura D2.3** muestra cuándo se realizaron estas evaluaciones en cada territorio en el curso 2020-2021. En ocho Comunidades se llevó a cabo en el mes de junio o julio. En otras siete se realizaron en septiembre. Y en dos Comunidades y en las Ciudades Autónomas no se realizó esta evaluación.

La **figura D2.4** muestra que en el conjunto del territorio nacional, el 88,5 % de los estudiantes evaluados en cuarto 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 94,5 %, y la Ciudad Autónoma de Melilla, con un 78,1 %. En la misma figura se aprecia que en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas este porcentaje fue mayor en los centros privados –tanto concertados (92,5 %) como no concertados (98,0 %)– que en los centros públicos; en las Comunidades Autónomas las diferencias entre los centros públicos y los concertados oscilaron entre los 1,7 puntos de País Vasco y los 9,8 de Madrid. En las Ciudades Autónomas las diferencias fueron de 18,1 puntos porcentuales en Ceuta y 16,8 en Melilla.

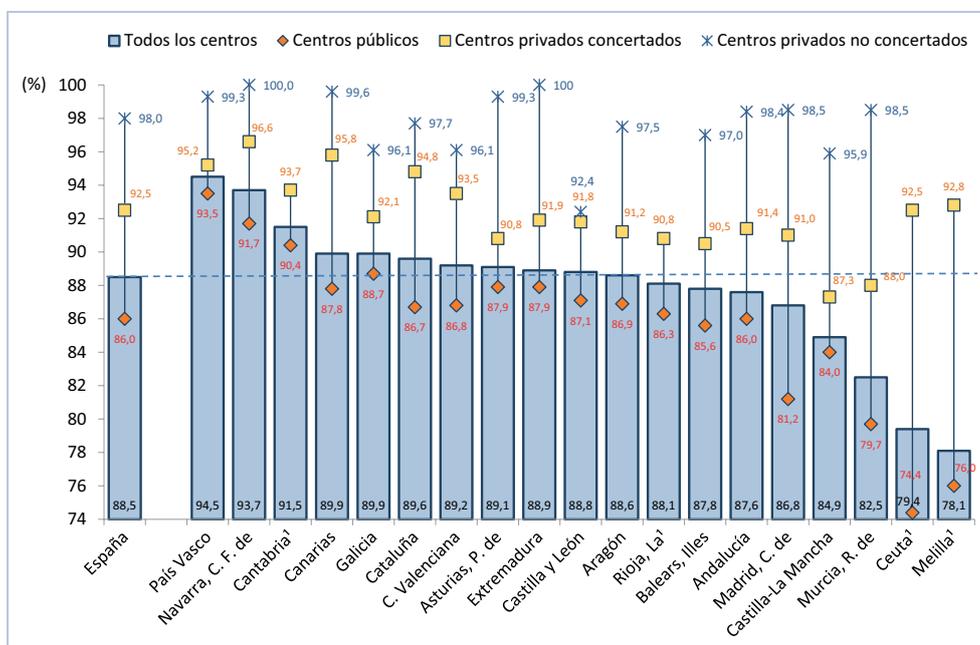
Cabe señalar que el número de estudiantes matriculados en la rama de enseñanzas aplicadas fue muy inferior al de enseñanzas académicas, así como que los chicos eligieron más que las chicas la opción de enseñanzas aplicadas (ver **figura D1.11**). Así, el número de estudiantes que finalizaron estos estudios fue de 56.324 (19,3 %) de enseñanzas aplicadas y de 235.667 (80,7 %) en la rama de enseñanzas académicas. El porcentaje de alumnado que promocionó el curso 2020-2021 en enseñanzas académicas (91,3 %) fue superior al que lo hizo en enseñanzas aplicadas (76,6 %).

Figura D2.3
Mes de realización de las evaluaciones extraordinarias de cuarto curso de ESO en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los Consejos Escolares Autonómicos.

Figura D2.4
Porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO con respecto al número de estudiantes evaluados, que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas.
Curso 2020-2021



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 y Formación Profesional.

Al tener en cuenta la variable sexo, el 89,5 % de los hombres y el 93,0 % de las mujeres lo hizo en la modalidad de enseñanzas académicas, y el 75,4 % de los hombres y el 78,3 % de las mujeres en enseñanzas aplicadas (ver **tabla D2.4**).

Tabla D2.4
Porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España con respecto al número de estudiantes evaluados, según el sexo y el tipo de enseñanza.
Curso 2020-2021

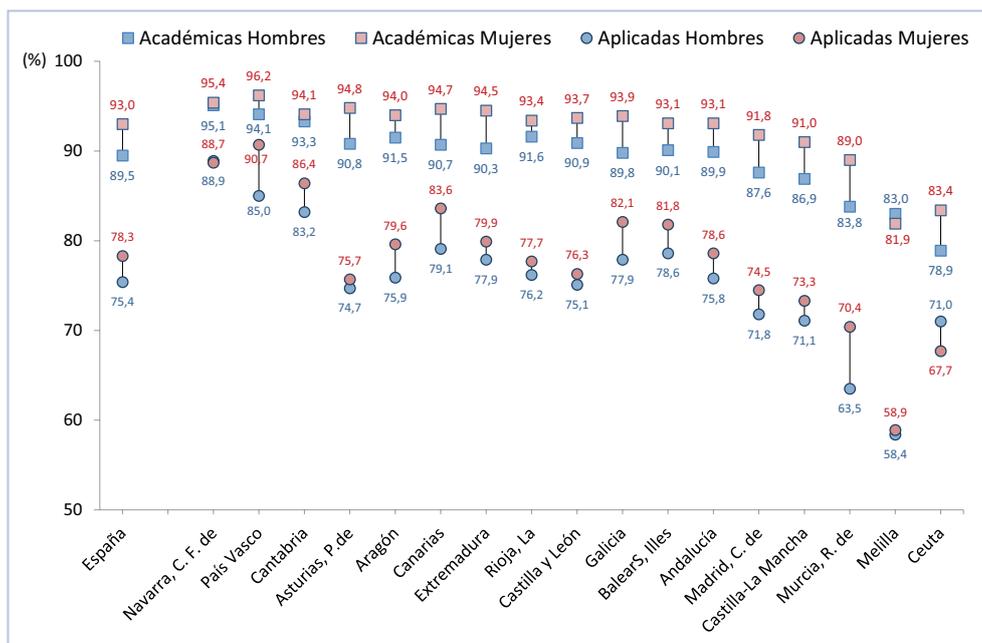
	Enseñanzas académicas	Enseñanzas aplicadas	Total
Hombres	89,5	75,4	86,2
Mujeres	93,0	78,3	90,7
Ambos sexos	91,3	76,6	88,5

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Al hacer análisis por Comunidades y Ciudades Autónomas (**figura D2.5**) se observa que existieron pocas diferencias entre hombres y mujeres en ambas enseñanzas. En académicas se graduaron más mujeres que hombres en todos los territorios menos en Melilla (1,1 punto a favor de los hombres), siendo en la Región de Murcia donde la diferencia fue mayor (5,2 puntos). En aplicadas también se graduaron más alumnas que alumnos, excepto en Navarra (88,9 % de graduados frente a un 88,7 % de graduadas) y en Ceuta (71,0 % de graduados y 67,7 % de graduadas). Como se aprecia en la **tabla D2.5**, el porcentaje de estudiantes que

finalizaron en 2021 la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, con todas las materias superadas con respecto a los evaluados, fue del 70,0 % y el 18,5 % lo hizo con alguna materia pendiente. Destaca el elevado porcentaje de alumnado que promocionó en los centros privados no concertados cuyo valor fue del 90,0 % con todas las materias aprobadas y de un 8,0 % con alguna materia no superada.

Figura D2.5'
Porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España con respecto al número de estudiantes evaluados, según el sexo y el tipo de enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021



1. Los datos de Cataluña y la Comunitat Valenciana no proceden.

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

Tabla D2.5
Porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España con respecto al número de estudiantes evaluados, según la titularidad del centro, la financiación de las enseñanzas y el tipo de promoción. Curso 2020-2021

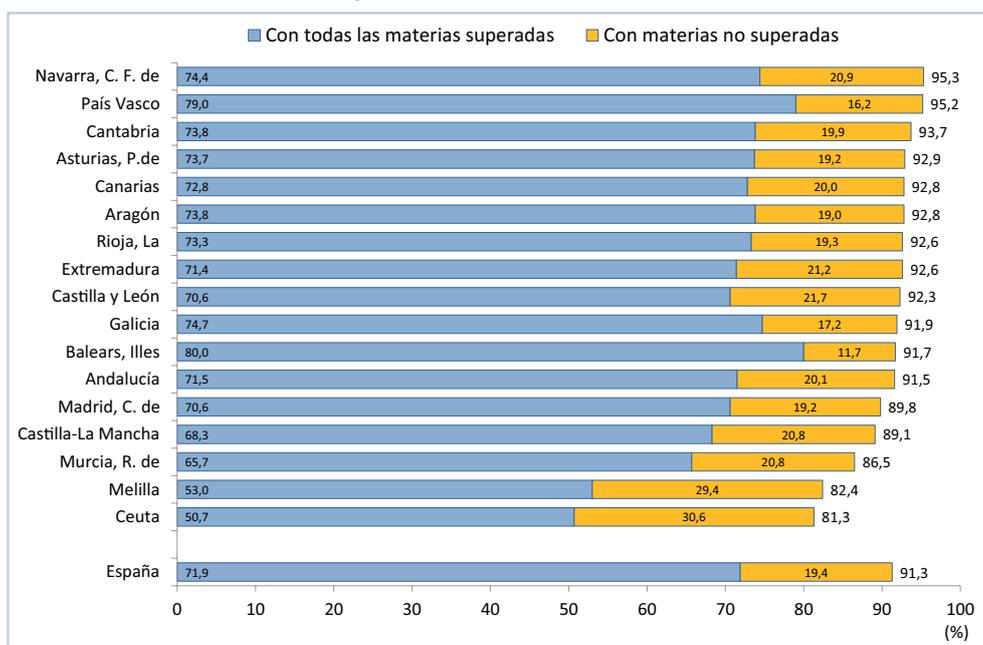
	Con todas las materias superadas	Con materias no superadas	Total
Centros públicos	65,5	20,5	86,0
Centros privados concertados	77,2	15,4	92,5
Centros privados no concertados	90,0	8,0	98,0
Todos los centros	70,0	18,5	88,5

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Estos porcentajes desagregados por el tipo de enseñanza (enseñanzas académicas y enseñanzas aplicadas), quedan representados en las **figuras D2.6** y **D2.7** respectivamente.

Las Comunidades Autónomas que presentaron mayores porcentajes de promoción en la modalidad de enseñanzas académicas fueron la Comunidad Foral de Navarra (95,3 %), País Vasco (95,2 %) y Cantabria (93,7 %). Asimismo, las que tuvieron mayores porcentajes de alumnado que finalizó la etapa con todas las materias superadas fueron Illes Balears (80,0 %), País Vasco (79,0 %) y Galicia (74,7 %) (ver **figura D2.6**).

Figura D2.6¹
Enseñanzas académicas. Distribución del porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria con respecto a los evaluados, según el tipo de promoción, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021



1. Los datos de Cataluña y la Comunitat Valenciana no proceden.

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

En lo que respecta a las Enseñanzas Aplicadas (**figura D2.7**) la mayoría de las Comunidades superaron la media nacional (76,6 %). Navarra (88,8 %) y País Vasco (87,5,8 %) obtuvieron un porcentaje de graduados y graduadas superior al 85 %. 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 43,8 % y los de las Comunidades y Ciudades Autónomas oscilaron entre el 21,0 % de Melilla y el 63,1 % de Illes Balears. El promedio de los que promocionaron con materias no superadas en el conjunto del Estado español fue del 32,8 % y los valores de los distintos territorios se situaron entre el 16,8 % de Illes Balears y el 42,5 % de Extremadura.

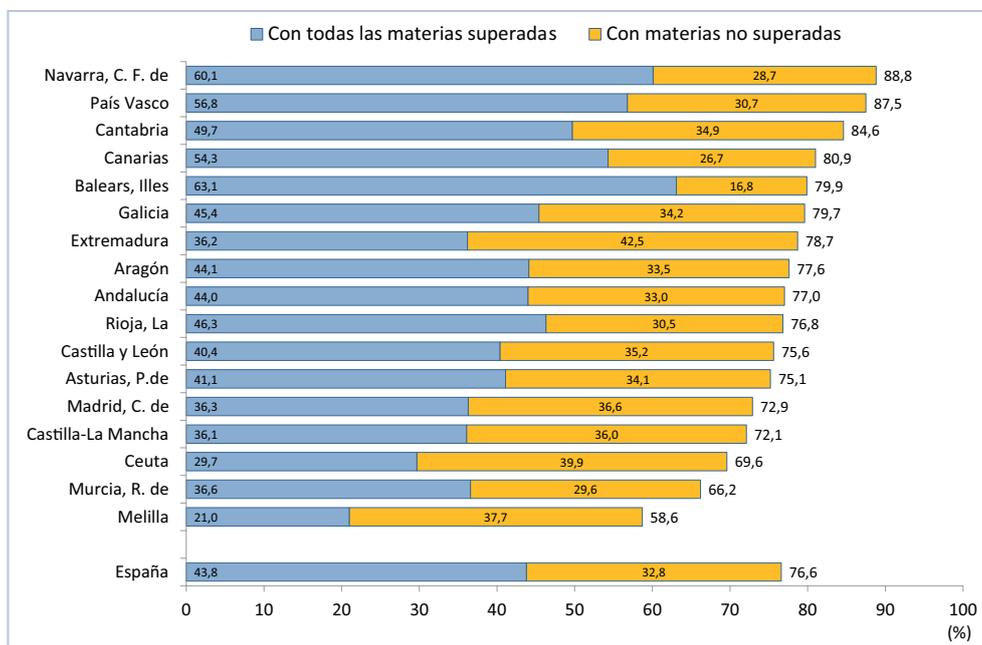
En la **figura D2.8** se muestran, ordenadas de mayor a menor, las Comunidades y Ciudades Autónomas según las tasas brutas de población³⁷⁶ que finalizó la Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2020-2021 y que estaba, por tanto, en condiciones de continuar los estudios de educación secundaria superior –Bachillerato o Enseñanzas Profesionales de Grado Medio–. Para el conjunto de España la tasa fue del 82,2 %. En las Comunidades Autónomas las tasas brutas oscilaron entre el 88,7 de País Vasco y el 75,5 de Murcia, lo que supuso una diferencia máxima entre las Comunidades de 13,2 puntos porcentuales. Las tasas para las Ciudades Autónomas fueron de un 60,3 % para Melilla y de un 65,0 % 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.

376. La tasa bruta de población que finaliza los estudios de Educación Secundaria Obligatoria se obtiene como la relación porcentual entre el alumnado que termina el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, independientemente de su edad, y la población de 15 años, que es la «edad teórica» de comienzo del cuarto y último curso de esta enseñanza. Se debe tener en cuenta que el rango de edades de los alumnos y alumnas que finalizan los estudios de Educación Secundaria es amplio, y comprende desde los 15 a los 18 años.

A
B
C
D
E
F

Figura D2.7¹

Enseñanzas aplicadas. Distribución del porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria con respecto a los evaluados, según el tipo de promoción, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021

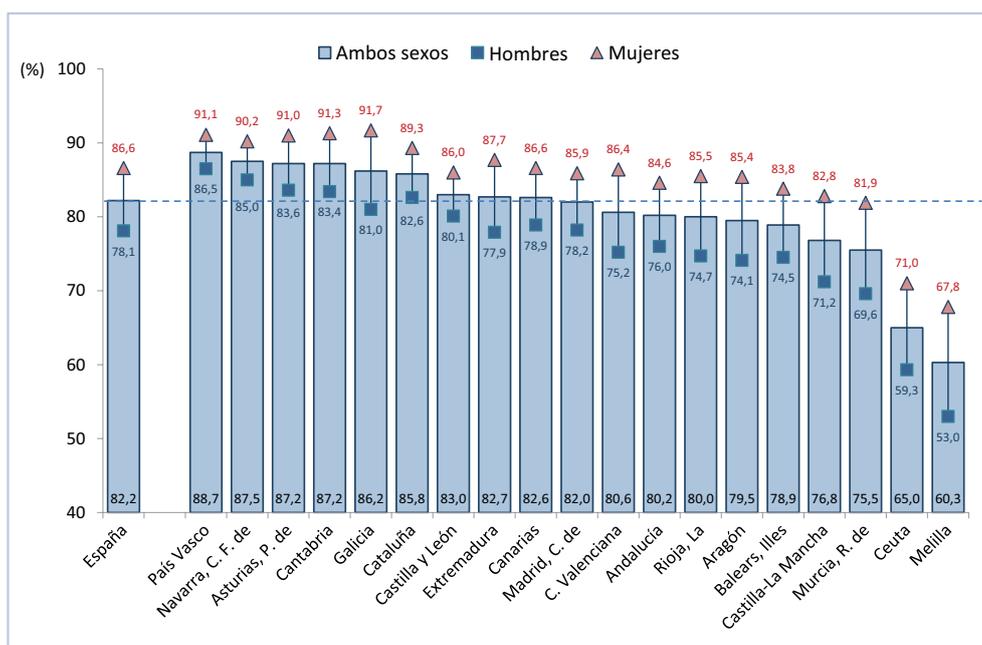


1. Los datos de Cataluña y la Comunitat Valenciana no proceden.

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

Figura D2.8

Tasa bruta de población que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por la finalización de cuarto curso de ESO, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021



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

En el conjunto del territorio nacional existió una diferencia a favor de las mujeres de 8,5 puntos porcentuales. En todas las Comunidades las tasas de las mujeres superaron el 80 %, excepto en las Ciudades Autónomas que fueron de un 67,8 % en Melilla y un 71,0 % en Ceuta. 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 País Vasco (86,5 %), Navarra (85,0 %), Asturias (83,6 %) y Cantabria (83,4 %).

La graduación en Educación Secundaria Obligatoria de Personas Adultas

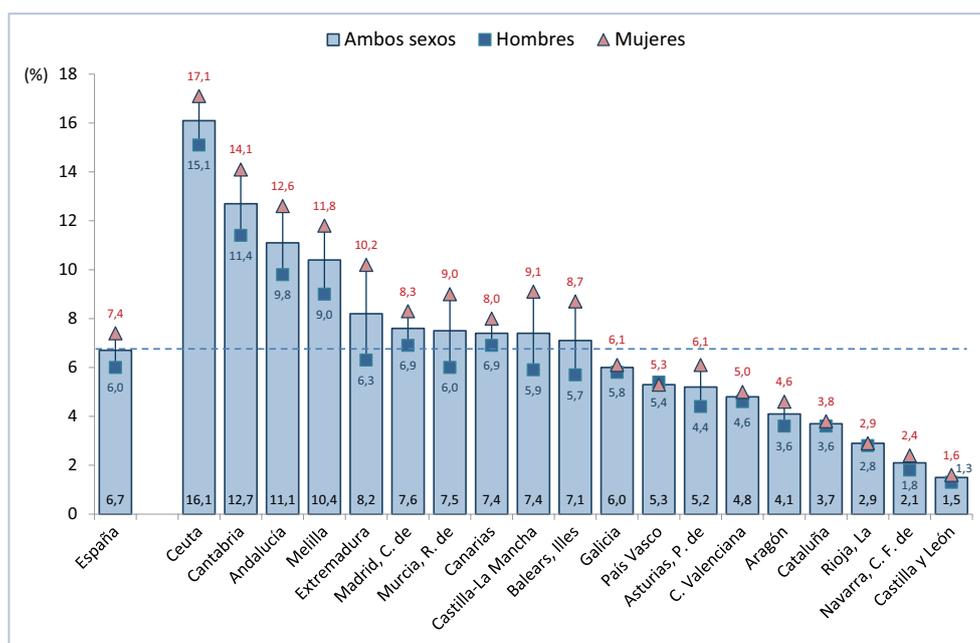
La **tabla D2.6** muestra el impacto, en cuanto a número de alumnos y alumnas, de la graduación en Educación Secundaria Obligatoria por la vía de la Educación de Personas Adultas en sus diferentes modalidades (presencial, a distancia y por superación de las pruebas libres). En 2021 fueron 31.841 los estudiantes que lograron el título por esta vía, de los cuales el 50,5 % correspondieron a la modalidad presencial, el 35,6 % obtuvo el título por la modalidad a distancia y el 14,0 % lo logró mediante la superación de las pruebas libres convocadas a tal efecto. Por otra parte, el 46,5 % del conjunto de estos estudiantes fueron hombres y el 53,5 % fueron mujeres.

Tabla D2.6
Alumnado de Educación Secundaria de Personas Adultas que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, por enseñanza y sexo. Curso 2020-2021

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Educación Secundaria de Personas Adultas – Modalidad presencial	7.521	8.548	16.069
Educación Secundaria de Personas Adultas – Modalidad a distancia	4.654	6.674	11.328
Pruebas libres para la obtención de Graduado en ESO	2.618	1.826	4.444
Total	14.793	17.048	31.841

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D2.9'
Tasa bruta de población que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a través de la Educación Secundaria de Personas Adultas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021



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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A
B
C
D
E
F

En la **figura D2.9** (ver página anterior) aparecen ordenadas las Comunidades y Ciudades Autónomas con arreglo a las tasas brutas de la población que en el curso 2020-2021 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.

Ceuta presentó el porcentaje más alto, un 16,1%, y se situó 9,4 puntos porcentuales por encima del valor correspondiente al conjunto del territorio nacional (6,7%). Asimismo, dos Comunidades Autónomas superaron el 11%: Cantabria (12,7%) y Andalucía (11,1%). En el extremo opuesto, hubo tres cuyas cifras se situaron por debajo de un 3%: La Rioja (2,9%), la Comunidad Foral de Navarra (2,1%) y Castilla y León (1,5%).

En cuanto a las tasas de hombres y mujeres, cabría señalar que la media de las cifras de hombres en España fue de un 6,0% y Ceuta presentó la tasa más elevada (15,1%). Respecto a las mujeres, la tasa a nivel nacional fue del 7,4% y la más elevada también la obtuvo la Ciudad Autónoma de Ceuta (17,1%). En todos los territorios, las tasas de las mujeres fueron superiores a las de los hombres, excepción hecha en País Vasco aunque con una distancia mínima.

La evolución de los resultados

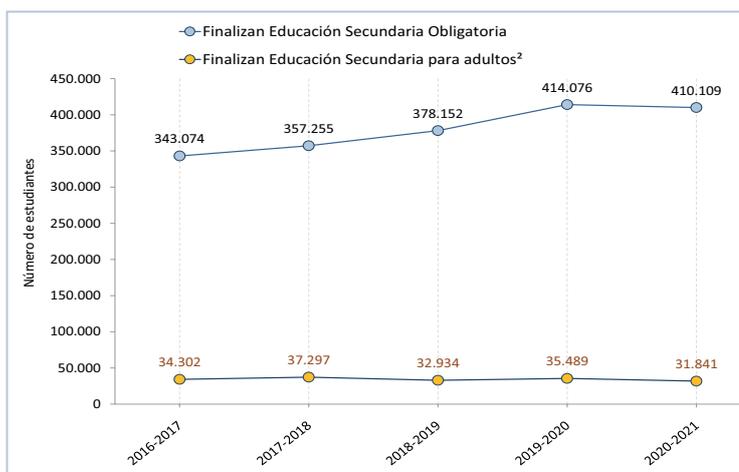
En el periodo comprendido entre los cursos 2016-2017 y 2020-2021, el número total de estudiantes que obtuvo el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por la finalización de cuarto curso de Educación Secundaria se incrementó en un 19,5%, mientras que los que lo hicieron a través de la Educación de Personas Adultas disminuyó en un 7,2% (ver **figura D2.10**).

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 2019-2020 (35.489).

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 D2.11** refleja la evolución de las tasas brutas de graduados y graduadas en Educación Secundaria Obligatoria, desde el curso 2011-2012 al 2020-2021, a través de las vías de enseñanzas ordinarias de ESO, Educación Secundaria de Personas Adultas y superación de los módulos

Figura D2.10¹
Evolución del número de estudiantes que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España, según los estudios que finaliza. Cursos 2016-2017 a 2020-2021



Índice de variación (curso 2016-2017=100)

	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019	Curso 2019-2020	Curso 2020-2021
Finalizan Educación Secundaria Obligatoria	104,1	110,2	120,7	119,5
Finalizan Educación Secundaria de adultos ²	108,7	96,0	103,5	92,8
Total	104,6	108,9	119,1	117,1

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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

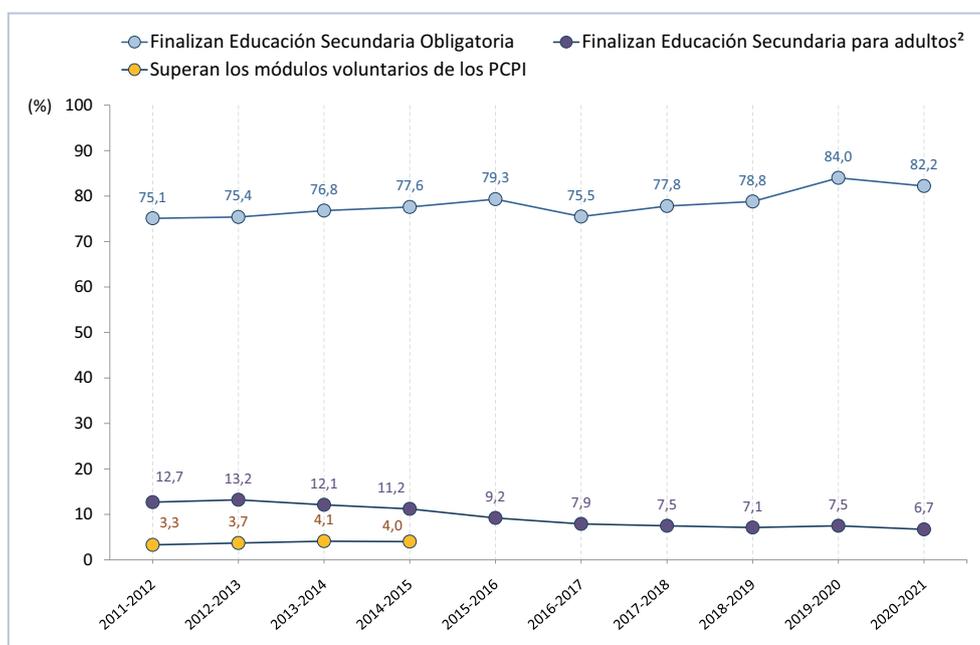
voluntarios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Estos últimos estudios formaron parte del sistema educativo desde el curso 2008-2009 al 2014-2015 y a partir del curso 2015-2016 se sustituyeron por la Formación Profesional Básica³⁷⁷. Estas tres tasas no se pueden acumular porque las 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 de 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 6,7 % del curso 2020-2021.

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 7,1 % entre 2011-2012 y 2020-2021, al pasar de un 75,1 % a un 82,2 %. En el periodo analizado, la mayor tasa se obtuvo en el curso 2019-2020 al alcanzar un 84,0 %.

Figura D2.11'

Evolución de la tasa bruta de población que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España, según las enseñanzas. Cursos 2011-2012 a 2020-2021



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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

D2.3 La Formación Profesional Básica

La superación de los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica

En la **tabla D2.7** se muestran las cifras de la distribución del alumnado que terminó los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica en 2021, por sexo, titularidad del centro y financiación en las enseñanzas. En total, 22.966 estudiantes finalizaron algún ciclo de FP Básica, de los que 17.381 (el 75,7 %) estudiaron en centros públicos, 5.515 (el 24,0 %) en centros privados concertados y 70 (el 0,3 %) en centros privados no concertados. Al respecto cabría señalar que 15.845 fueron hombres, lo que supuso el 69,0 % de los titulados.

377. Los datos de graduados y graduadas en Educación Secundaria Obligatoria por la vía de la Formación Profesional Básica no se encuentran disponibles.

Tabla D2.7

Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica por sexo, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2020-2021

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Hombres	11.995	3.797	53	15.845
Mujeres	5.386	1.718	17	7.121
Ambos sexos	17.381	5.515	70	22.966

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

De los 22.966 estudiantes que terminaron estos estudios, 269 lo hicieron en la modalidad dual (54 mujeres y 215 hombres). El 46,8 % lo hizo en centros públicos y el 53,2 % en centros privados (ver **tabla D2.8**).

En la **figura D2.12** 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 2020-2021. En ella se puede observar que destacan, con más de 2.000 alumnos que terminaron, las Comunidades de Madrid (2.419), Comunitat Valenciana (3.648) y Andalucía (4.655). Las Comunidades y Ciudades Autónomas que registraron unas cifras por debajo de 500 alumnos son aquellas que tienen menor población, es decir, las uniprovinciales, excepto la Comunidad de Madrid y la Región de Murcia.

Tabla D2.8

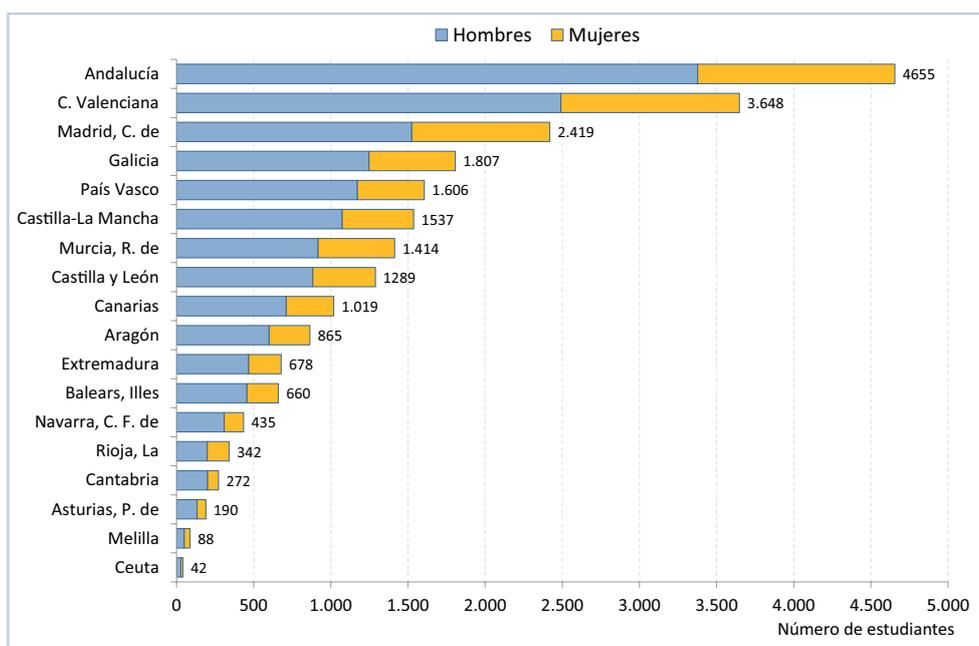
Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica en modalidad dual según el sexo y la titularidad del centro, en España. Curso 2020-2021

	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
Hombres	97	118	215
Mujeres	29	25	54
Ambos sexos	126	143	269

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

Figura D2.12¹

Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021

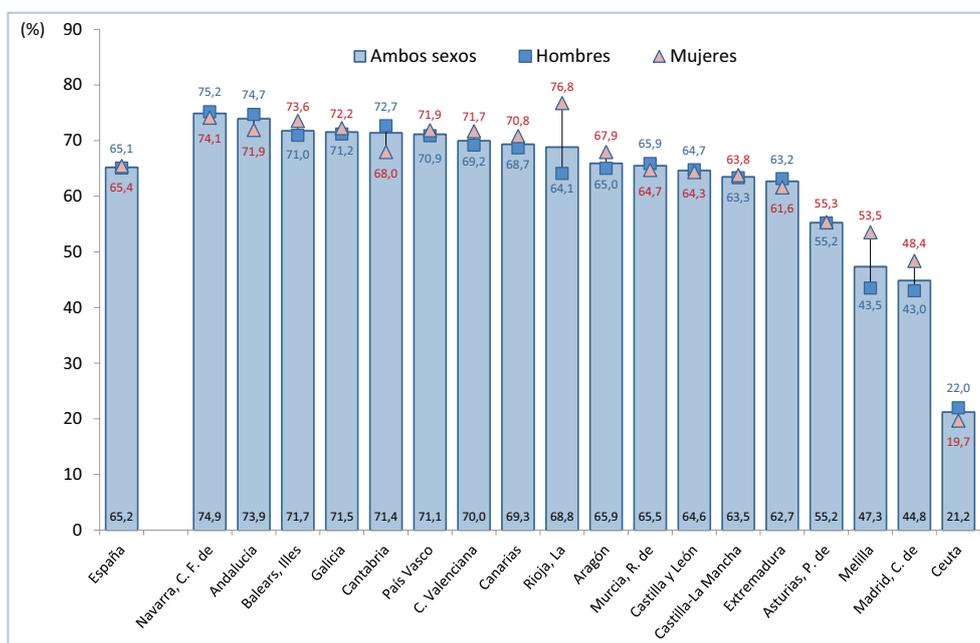


1. Los datos de Cataluña no proceden por no impartirse estos estudios.

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

Figura D2.13¹

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 2020-2021



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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 2020-2021, se observa que en España el porcentaje de chicas que terminó es algo superior (65,4 %) que el porcentaje de los chicos (un 65,1 %). Respecto a los porcentajes en las Comunidades y Ciudades Autónomas, los mayores se dieron en la Comunidad Foral de Navarra (74,9 %), Andalucía (73,9 %), Illes Balears (71,7 %) y Galicia (71,5 %) (ver **figura D2.13**).

Para realizar un seguimiento temporal del alumnado que termina estos estudios, la **figura D2.14** muestra el porcentaje de estudiantes de nuevo ingreso del curso 2016-2017 (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 39,3 % del alumnado; a los tres años el porcentaje desciende hasta el 8,2 %, y a los cuatro años al 1,8 %. Esto da como resultado que el 49,3 % de los alumnos y alumnas que se matricularon en FP Básica en el curso 2016-2017 finalizaron estos estudios transcurridos cuatro años desde que los empezaron.

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 % (55,7 % y 47,2 %, respectivamente), contrastan con los valores de las Ciudades Autónomas que se encuentran por debajo del 20 % (19,8 % en Melilla y 18,3 % en Ceuta).

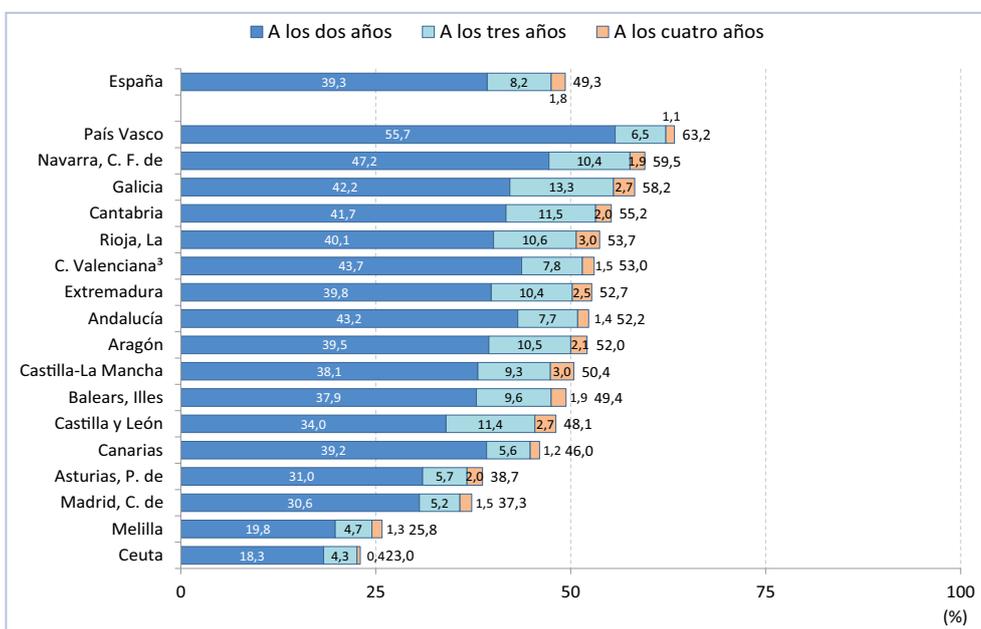
La Formación Profesional Básica por familias profesionales

Por lo que respecta a los estudiantes que terminaron los Ciclos Formativos de la Formación Profesional Básica en el curso 2020-2021 por familias profesionales, a partir de los datos de la **figura D2.15**, se observa que se superó el umbral del 10 % del alumnado en la familias de 'Administración y gestión' (18,1 %), 'Informática y comunicaciones' (16,7 %) y 'Electricidad y electrónica' (12,7 %).

Entre las mujeres, las familias con mayor porcentaje fueron: 'Administración y gestión' (30,7 %), 'Imagen personal' (21,9 %), 'Comercio y marketing' (12,3 %) y 'Hostelería y turismo' (12,1 %). Con relación a los hombres, el mayor número se dio en las familias de 'Informática y comunicaciones' (19,8 %), 'Electricidad y electrónica' (17,8 %), 'Administración y gestión' (12,5 %) y 'Transporte y mantenimiento de vehículos' (12,0 %).

A
B
C
D
E
F

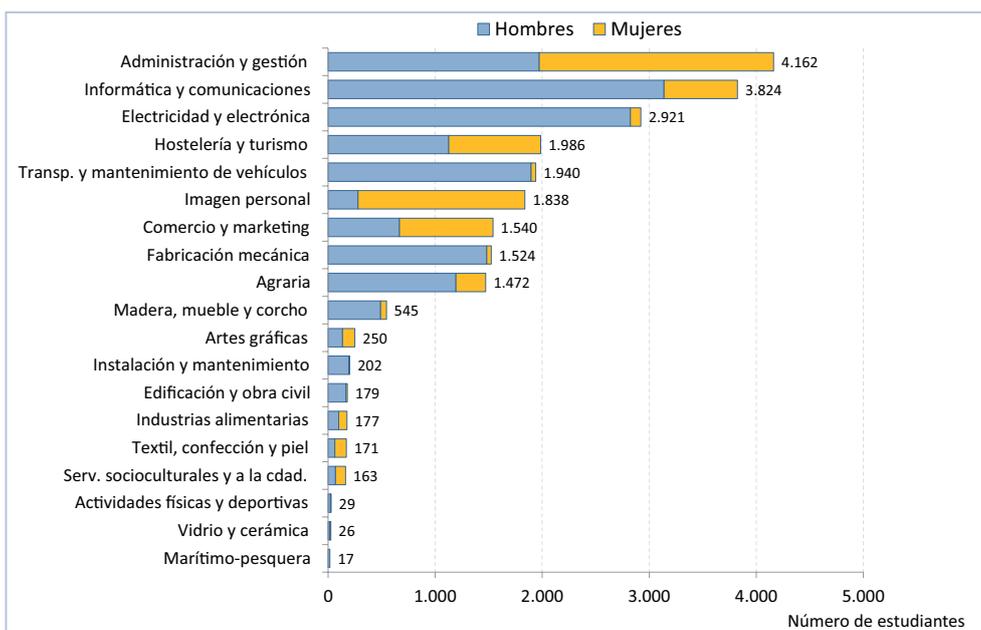
Figura D2.14 ^{1,2}
Porcentaje de alumnado de nuevo ingreso en Formación Profesional Básica que titula (en 4 años) por Comunidades y Ciudades Autónomas y años de duración. Curso 2016-2017



1. Cataluña no tiene alumnado de FP Básica.
2. La información disponible de la Región de Murcia no permite este análisis.
3. La información de la Comunitat Valenciana tiene representatividad limitada.

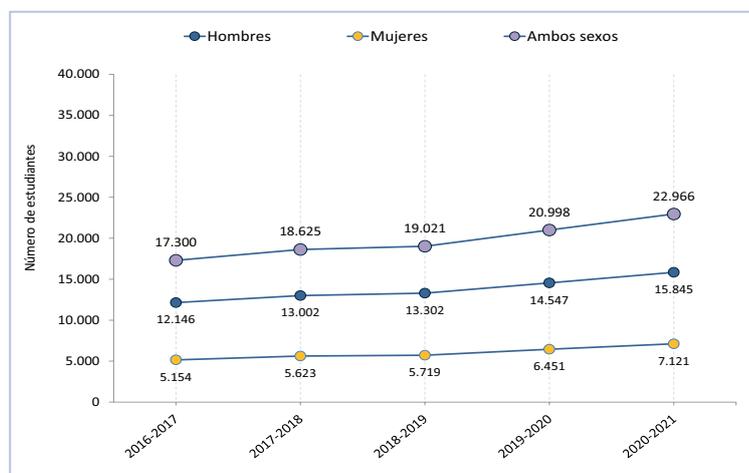
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D2.15
Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, según el sexo, por familias profesionales. Curso 2020-2021



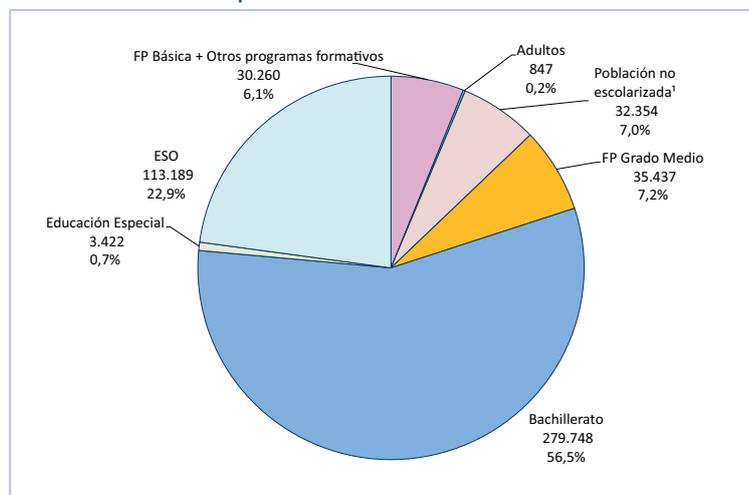
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D2.16
Evolución del número de estudiantes que termina Formación Profesional Básica en España. Cursos 2016-2017 a 2020-2021



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

Figura D2.17
Distribución porcentual de la población de 16 años escolarizada en Enseñanzas de Régimen General y de Adultos según los estudios que cursa. Curso 2020-2021



1. El porcentaje de población no escolarizada se calcula a partir de la diferencia entre el alumnado matriculado en los diferentes programas y la cifra de población de 16 años según los datos del INE a 1 de enero de 2021.

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

Los datos de la distribución del alumnado de 16 años escolarizado en Enseñanzas de Régimen General y de Adultos según los estudios quedan reflejados en la **figura D2.17**. En el curso 2020-2021, el 56,5 % de la población de 16 años estudiaba Bachillerato, mientras el 7,2 % cursaba a esa edad estudios de Formación Profesional de Grado Medio.

La evolución de los resultados

La **figura D2.16** 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 2016-2017 acabaron estos estudios 17.300 estudiantes, cifra que ha ido elevándose a lo largo del periodo analizado hasta llegar, en el curso 2020-2021, al valor de 22.966, lo que supone un incremento de un 32,8 % –el aumento para el caso de los hombres (+3.699 alumnos) ha sido de un 30,5 % y para las mujeres (+1.967 alumnas) de un 38,2 %–.

D2.4 La transición a la educación secundaria superior

En el conjunto de España y en las Comunidades y Ciudades Autónomas

En el sistema educativo español la edad de 16 años marca la edad teórica de inicio de la educación secundaria superior –Bachillerato o enseñanzas de carácter profesional de Grado Medio–. Es decir, a partir de esa edad se inicia la transición a las enseñanzas postobligatorias.

Para estudiar estas transiciones se utilizan las tasas netas de escolarización³⁷⁸ de 15 a 24 años por niveles de enseñanza. Dichas tasas facilitan el seguimiento de las transiciones de los alumnos desde la Educación Secundaria Obligatoria, primero a la educación secundaria superior (Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio, Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio y las Enseñanzas Deportivas de Grado Medio) y, posteriormente, a la educación terciaria o superior (enseñanzas universitarias, Enseñanzas Artísticas Superiores, Formación Profesional de Grado Superior, Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de Grado Superior y las Enseñanzas Deportivas de Grado Superior).

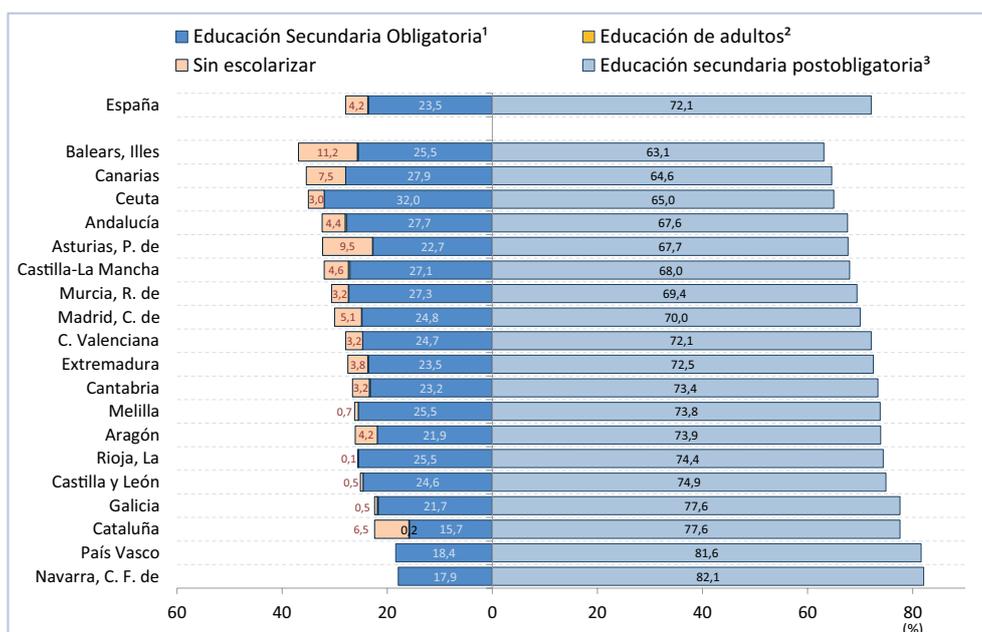
378. Tasa neta de escolarización por edad: relación porcentual entre el alumnado de una enseñanza de esa edad y el total de población de la edad considerada.

A
B
C
D
E
F

En la figura **D2.18** se puede apreciar que a los 16 años³⁷⁹, edad teórica de inicio de la etapa de educación secundaria postobligatoria –Bachillerato o Enseñanzas Profesionales de Grado Medio–, en el curso 2020-2021 la tasa neta de escolarización que cursaba estudios de Educación Secundaria Obligatoria era del 23,5 %, mientras que la tasa de la que estaba escolarizada en primer curso de la educación secundaria postobligatoria era del 72,1 % y la de Educación de Personas Adultas del 4,2 %. 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. Illes Balears es la Comunidad Autónoma que presentaba una tasa neta de escolarización a los 16 años en educación secundaria postobligatoria más baja, con un valor del 63,1%; en el extremo opuesto se situaba Navarra, con un porcentaje de población de 16 años matriculada en estudios de educación secundaria superior del 82,1 %.

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 15,7 % para Cataluña y el 32,0 % en Ceuta.

Figura D2.18
Tasas netas de escolarización a los 16 años en educación obligatoria y postobligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021



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.

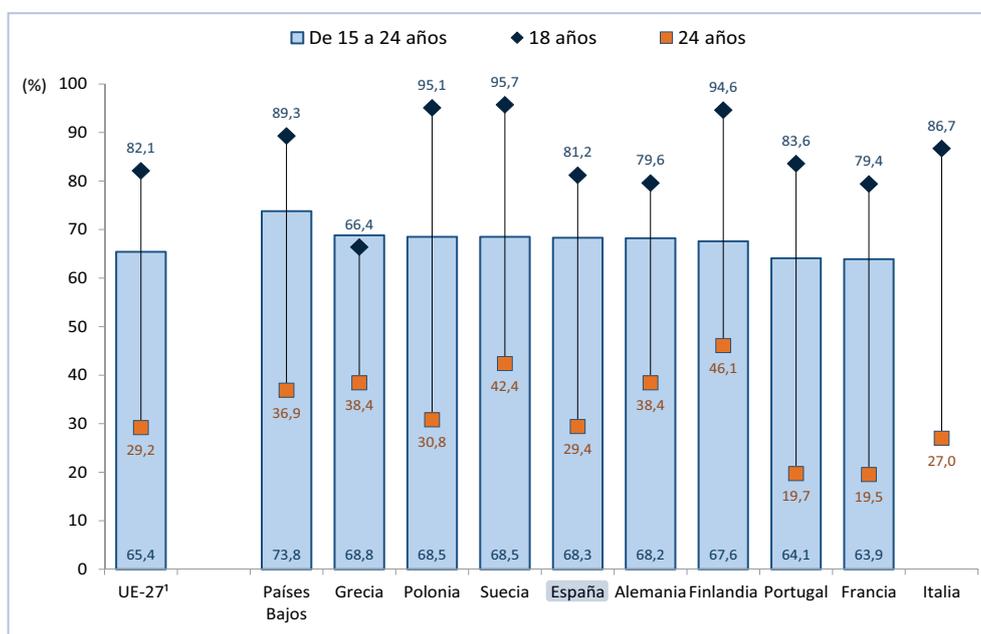
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En los países de la Unión Europea

En la **figura D2.19** se muestra, para la selección de países de la Unión Europea en el año 2021, 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–.

379. La edad del alumnado está referida a 1 de enero de 2019 según las estimaciones intercensales de Población del Instituto Nacional de Estadística.

Figura D2.19
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 2021



1. Los datos de la UE-27 son del año 2020 (último disponible).

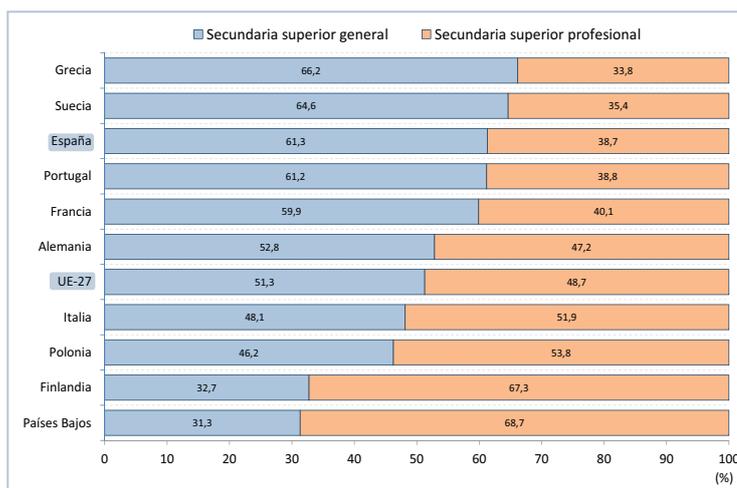
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

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 (68,3 %) que es superior al de países como Alemania (68,2 %), Finlandia (67,6 %) o Portugal (64,1 %), y está por debajo de otros como Países Bajos (73,8 %) o Suecia (68,5 %). A los 18 años España tiene un 81,2 % de estudiantes y un 29,4 % a los 24 años.

La **figura D2.20** aporta información sobre la distribución porcentual del alumnado europeo matriculado en educación secundaria superior (CINE 3) en el año 2021, según el tipo de estudios en el que esté matriculado, bien sea de formación general (CINE 34) –en España, Bachillerato–, o bien de Formación Profesional (CINE 35) –en España, Formación Profesional de Grado Medio o Formación Profesional Básica–. En la figura 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 61,3 % de estudiantes de educación secundaria superior que cursan estudios de formación general, 10,0 puntos por encima de la media de la Unión Europea (51,3 %), y un 38,7 % de estudiantes de educación secundaria superior matriculados en enseñanzas profesionales, mientras que la media de la Unión Europea es un 48,7 %.

Figura D2.20
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 2021



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

D2.5 La titulación en Bachillerato

La finalización del Bachillerato

El número de estudiantes que al término del curso 2020-2021 consiguieron el título de Bachillerato a través de enseñanzas conducentes a obtenerlo fue 268.870. A este número hay que añadirle 158 que titularon superando las pruebas libres.

La cifra de 286.800 es el resultado de la suma de los titulados en sus diferentes modalidades y regímenes de asistencia (ordinario, para adultos o nocturno y a distancia), tal y como se muestra en la **tabla D2.9**. El 96,4 % del alumnado tituló a través del régimen ordinario, un 1,7 % por medio de las Enseñanzas de Personas Adultas y un 1,8 % mediante la fórmula a distancia. La distribución por modalidad de Bachillerato de los titulados en 2021 fue muy similar tanto en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales como en la de Ciencias, que supuso el 46,8 % y el 47,3 %, respectivamente. La cifra de los titulados en la modalidad de Artes supuso el 5,3 % del total.

Tabla D2.9
Alumnado que obtiene el título de Bachillerato en España, según la modalidad y el régimen de asistencia. Curso 2020-2021

	Régimen ordinario	Régimen adultos/nocturno	A distancia	Total
Artes	13.772	234	179	14.185
Ciencias	124.498	1.481	1.170	127.149
Humanidades y Ciencias Sociales	119.365	2.878	3.604	125.847
Sin modalidad	1.689	0	0	1.689
Total	259.324	4.593	4.953	268.870

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla D2.10
Alumnado que obtiene el título de Bachillerato en España, según la modalidad y el sexo. Curso 2020-2021

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Artes	3.587	10.598	14.185
Ciencias	64.790	62.359	127.149
Humanidades y Ciencias Sociales	50.317	75.530	125.847
Sin modalidad	823	866	1.689
Total	119.517	149.353	268.870

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la **tabla D2.10** se observa que en la modalidad de Ciencias titularon 64.790 alumnos (el 54,2 % del total de hombres que obtuvieron el título) y 62.359 alumnas (el 41,8 % de las mujeres tituladas). La modalidad en la que más mujeres obtuvieron el título fue en la de Humanidades y Ciencias Sociales (75.530 alumnas, lo que representa el 50,6 % del total de las mujeres que titularon).

De los estudiantes de régimen ordinario evaluados obtuvo el título un porcentaje superior al 80 % (87,3 % de las mujeres y el 82,7 % de los hombres) (ver **tabla D2.11**).

Respecto a la titularidad del centro en la **tabla D2.12** se observa que de los 263.917 estudiantes que finalizaron el Bachillerato presencial en 2021 (alumnado de régimen ordinario más el de régimen de adultos), el 68,2 % estaba matriculado en centros públicos (179.922 estudiantes).

Tabla D2.11
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 2020-2021

	Artes	Ciencias	Humanidades y Ciencias Sociales	Total
Hombres	73,8	85,6	79,8	82,7
Mujeres	80,8	89,9	86,1	87,3
Ambos sexos	78,9	87,7	83,5	85,2

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla D2.12^{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	3.055	9.297	12.352	444	1.210	1.654	3.499	10.507	14.006
Ciencias	40.581	40.359	80.940	23.547	21.492	45.039	64.128	61.851	125.979
Humanidades y Ciencias Sociales	33.104	53.526	86.630	15.415	20.198	35.613	48.519	73.724	122.243
Sin modalidad	0	0	0	823	866	1.689	823	866	1.689
Total	76.740	103.182	179.922	40.229	43.766	83.995	116.969	146.948	263.917

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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Las evaluaciones extraordinarias de segundo de Bachillerato en el curso 2020-2021 se realizaron en todos los territorios en los meses de junio y julio (ver **figura D2.21**).

En la **figura D2.22** 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 85,2 % del alumnado evaluado en segundo curso de Bachillerato en régimen ordinario obtuvo el título –el 81,9 % de centros públicos y el 93,3 % 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 por-

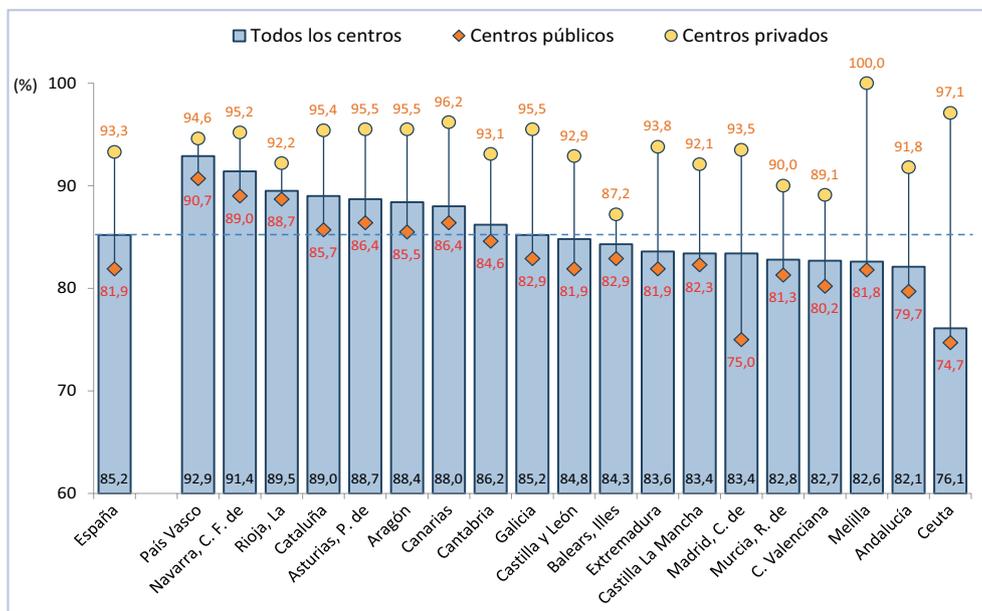
Figura D2.21
Mes de realización de las evaluaciones extraordinarias de segundo curso de Bachillerato, en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los Consejos Escolares Autonómicos.

centajes de promoción de segundo curso de Bachillerato, atendiendo a la titularidad del centro, fue mayor en la Ciudad de Ceuta (22,4) y la Comunidad de Madrid (18,5), y fue menor en La Rioja (3,5) y País Vasco (3,9).

Figura D2.22¹
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 2020-2021



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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

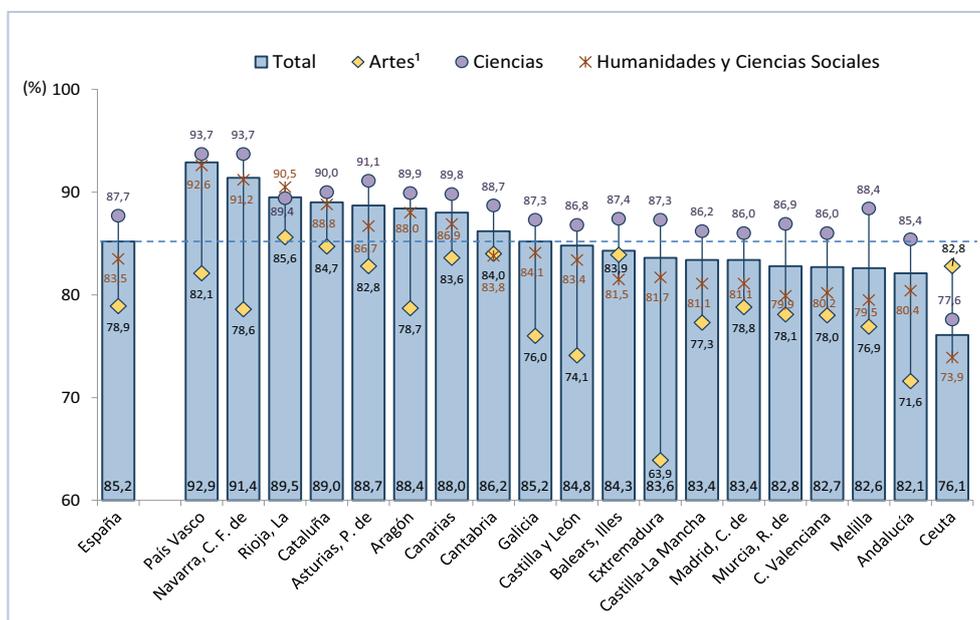
La **figura D2.23** representa el porcentaje de alumnado que finalizó los estudios de Bachillerato en régimen ordinario, según las distintas modalidades, en el curso 2020-2021. Para el conjunto del territorio nacional titularon el 87,7 % de los estudiantes evaluados en la modalidad de Ciencias, el 83,5 % de los evaluados en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y el 78,9 % de los de Arte. Asimismo se observa que en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas los porcentajes más elevados de promoción fueron para el alumnado de Ciencias, excepto en Ceuta, donde el porcentaje de titulados en la modalidad de Artes fue superior, y en La Rioja, donde fue la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Es posible referir los análisis a las tasas brutas de la población que en 2021 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 D2.24** aparecen las tasas brutas de las Comunidades y Ciudades Autónomas, ordenadas con arreglo al valor de este indicador. En 2021 esa tasa bruta fue del 55,0 % en el conjunto de España. El valor para las mujeres (63,1 %) fue superior a la de los hombres (47,4 %), con una diferencia de 15,7 puntos porcentuales.

Las mayores diferencias entre las tasas femeninas y masculinas se dieron en La Rioja con 19,9 puntos y en la Región de Murcia con 18,6. Por el contrario, en la Comunidad de Madrid con 11,7 y la Ciudad de Ceuta con 12,5 se encontraron las menores diferencias.

Los valores de esta tasa bruta en 2021 variaron notablemente entre las distintas Comunidades Autónomas. Así, País Vasco (66,6 %) y Asturias (65,1 %), presentaron unas tasas superiores al 65 %; mientras que Ceuta (40,2 %) e Illes Balears (43,3 %), representaron el porcentaje más bajo.

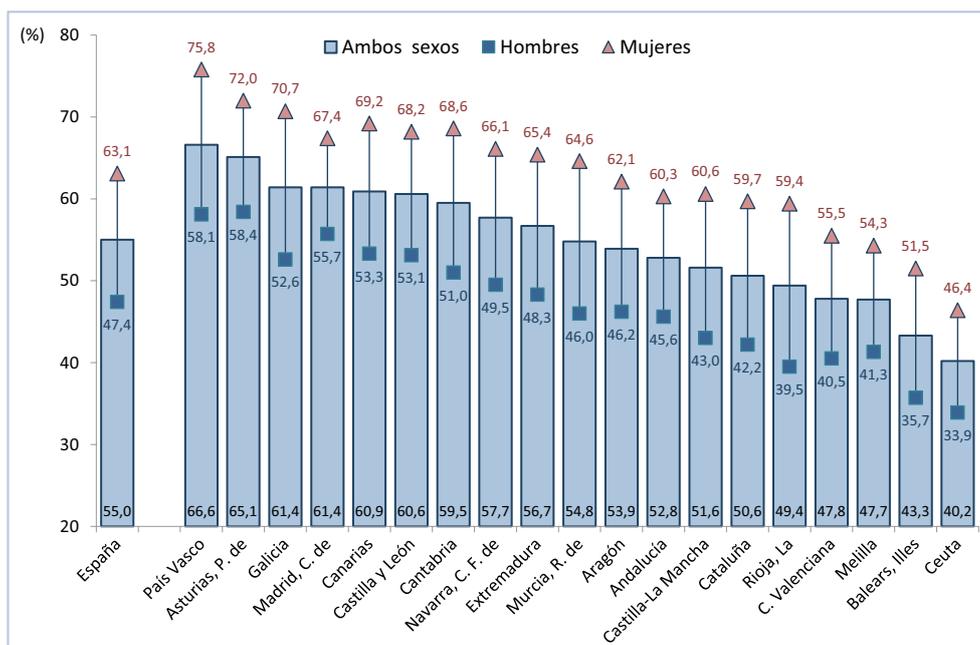
Figura D2.23
Porcentaje de alumnado que obtiene el título de Bachillerato en régimen ordinario con respecto al número de estudiantes evaluados, según la modalidad cursada, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021



1. La modalidad de Artes incluye el alumnado que consigue el título por haber superado las materias comunes y las Enseñanzas Profesionales de Música o Danza.

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

Figura D2.24
Tasa bruta de población que obtiene el título de Bachillerato, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021



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

La evolución de los resultados

En la **figura D2.25** se muestra la evolución del número de nuevos bachilleres entre los cursos académicos 2016-2017 y 2020-2021. En ella se observa que en este periodo se experimentó un incremento del 8,7 % en el número de estudiantes que obtuvieron el Título de Bachiller. Hubo 24.337 titulados más –incremento del 10,2 %– por la finalización de los estudios de las enseñanzas ordinarias de Bachillerato, y 2.741 menos por la vía de los que lo obtuvieron a través de las enseñanzas a distancia –decremento del 35,6 %–.

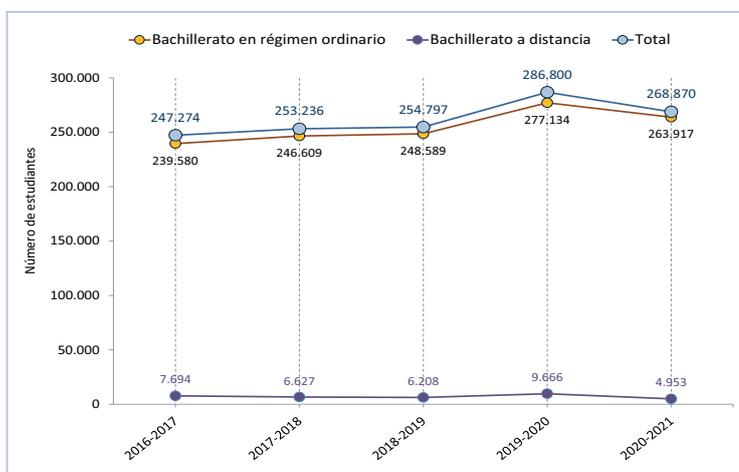
En la **figura D2.26**, que refleja la evolución de las tasas brutas de estudiantes titulados en Bachillerato entre los cursos 2011-2012 y 2020-2021 según el sexo, se aprecia un incremento progresivo de las tasas brutas de la población que consiguió el título de Bachiller hasta el curso 2015-2016 en que empezó a decrecer con la única salvedad del curso 2019-2020. Al comparar los valores registrados en el curso 2011-2012 con los recogidos en el curso 2020-2021, se observa que dicha tasa experimentó un incremento en hombres y mujeres de 1,8 y 4,0 puntos respectivamente.

D2.6 La titulación de Técnico en Enseñanzas de Formación Profesional

La finalización de los Ciclos Formativos de Grado Medio

La **tabla D2.13** muestra las cifras del alumnado que terminó, en el curso 2020-2021, alguna de las Enseñanzas Profesionales de Grado Medio 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 Ciclos Formativos de Grado Medio de Enseñanzas Deportivas. El número total de estudiantes que finalizaron estos estudios fue de 132.102, de los que 61.880 (46,8 %) fueron mujeres. En cuanto a la distribución por la titularidad del centro, 87.135 alumnas y alumnos –el 66,0 %– lo hicieron en centros públicos y 44.967 –el 34,0 % restante– en centros de titularidad

Figura D2.25¹
Evolución del número de estudiantes que obtiene el título de Bachillerato en España. Cursos 2016-2017 a 2020-2021



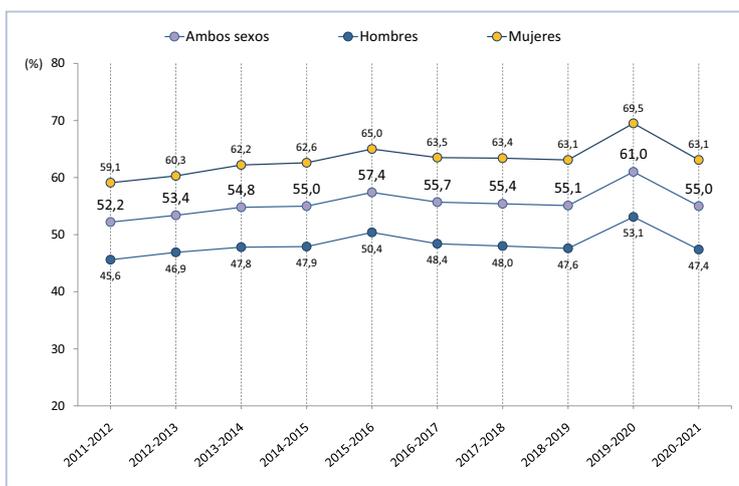
Índice de variación (curso 2016-2017=100)

	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019	Curso 2019-2020	Curso 2020-2021
Bachillerato en régimen ordinario	102,9	103,8	115,7	110,2
Bachillerato a distancia	86,1	80,7	125,6	64,4
Total	102,4	103,0	116,0	108,7

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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D2.26
Evolución de la tasa bruta de población que obtiene el título de Bachillerato en España. Cursos 2011-2012 a 2020-2021



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

privada. En relación con el tipo de enseñanzas, 127.534 estudiantes (el 96,6 % de los titulados) finalizaron los estudios conducentes al título de Técnico en Formación Profesional, 683 (el 0,5 %) al título de Técnico en Artes Plásticas y Diseño y 3.855 (el 2,9 %) al de Técnico en Enseñanzas Deportivas. Asimismo, de los 158.648 estudiantes matriculados en Ciclos Formativos de Formación Profesional en modo presencial y con opción a titular, terminaron 119.789 (75,5 %) –el porcentaje de alumnado que estudió en la enseñanza pública fue superior al que lo hizo en la enseñanza privada, excepto en las Enseñanzas Deportivas, donde la enseñanza privada alcanzó la cifra del 71,2 % de los estudiantes y en los Ciclos Formativos de Grado Medio a distancia con un 58,1 % de los estudiantes en centros privados–.

Tabla D2.13¹
Alumnado que finaliza las enseñanzas profesionales de Grado Medio según la titularidad del centro y el sexo, en España. Curso 2020-2021

	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	44.529	37.614	82.143	19.479	18.167	37.646	64.008	55.781	119.789
Ciclos Formativos de Formación Profesional a distancia	1.094	2.160	3.254	1.444	3.077	4.521	2.538	5.237	7.775
Total A	45.623	39.774	85.397	20.923	21.244	42.167	66.546	61.018	127.564
B. Enseñanzas de Régimen Especial									
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño	287	341	628	21	34	55	308	375	683
Enseñanzas Deportivas	947	163	1.110	2.421	324	2.745	3.368	487	3.855
Total B	1.234	504	1.738	2.442	358	2.800	3.676	862	4.538
Total (A+B)	46.857	40.278	87.135	23.365	21.602	44.967	70.222	61.880	132.102

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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Respecto a 127.564 estudiantes que finalizaron Ciclos Formativos de Formación Profesional, 5.014 lo hicieron en la modalidad dual. El 68,5 % se formaron en centros públicos y el 31,5 % restante en centros privados. En esta modalidad acabaron 1.867 mujeres y 3.147 hombres (ver **tabla D2.14**).

En la **figura D2.27** aparecen ordenadas las Comunidades y Ciudades Autónomas con arreglo a las tasas brutas de la población que, en 2021, obtuvieron el título de Técnico en cualquiera de las enseñanzas profesionales. Como en casos anteriores, la tasa bruta es la relación porcentual entre el total de los estudiantes (independientemente de cuál sea su edad) que finalizan Ciclos Formativos de Grado Medio (Formación Profesional, Artes Plásticas y Diseño, y Enseñanzas Deportivas) y la población de 17 años, que es la edad teórica del comienzo del segundo curso y último de estos estudios.

Tabla D2.14
Alumnado que finaliza los Ciclos formativos de Formación Profesional de Grado Medio en modalidad dual, según el sexo y la titularidad del centro, en España. Curso 2020-2021

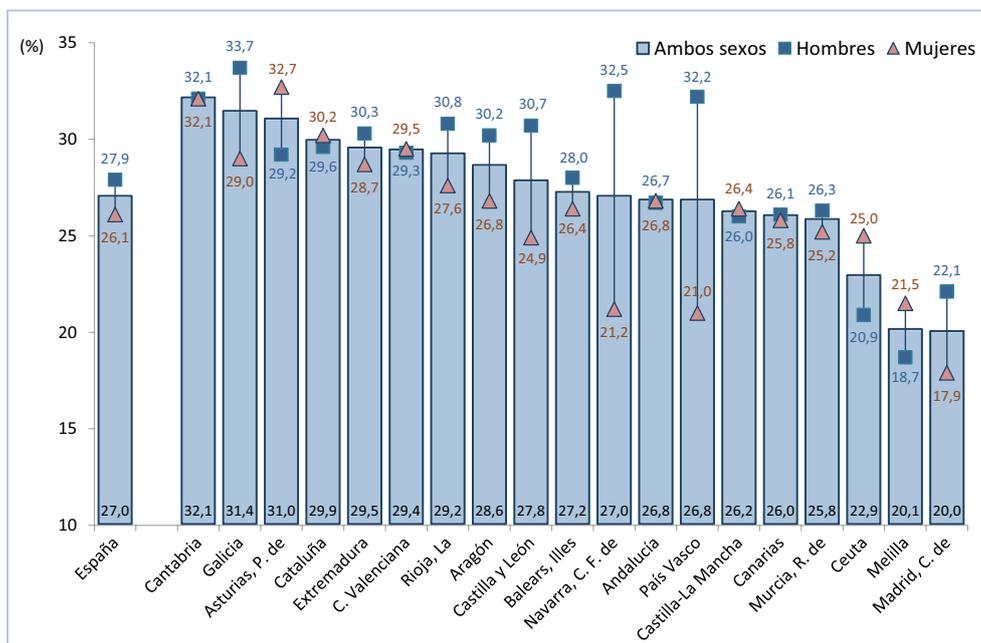
	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
Hombres	2.158	989	3.147
Mujeres	1.275	592	1.867
Ambos sexos	3.433	1.581	5.014

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



Figura D2.27¹

Tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021



1. Incluye al alumnado graduado en Ciclos Formativos de Formación Profesional, de Artes Plásticas y Diseño y en Enseñanzas Deportivas.

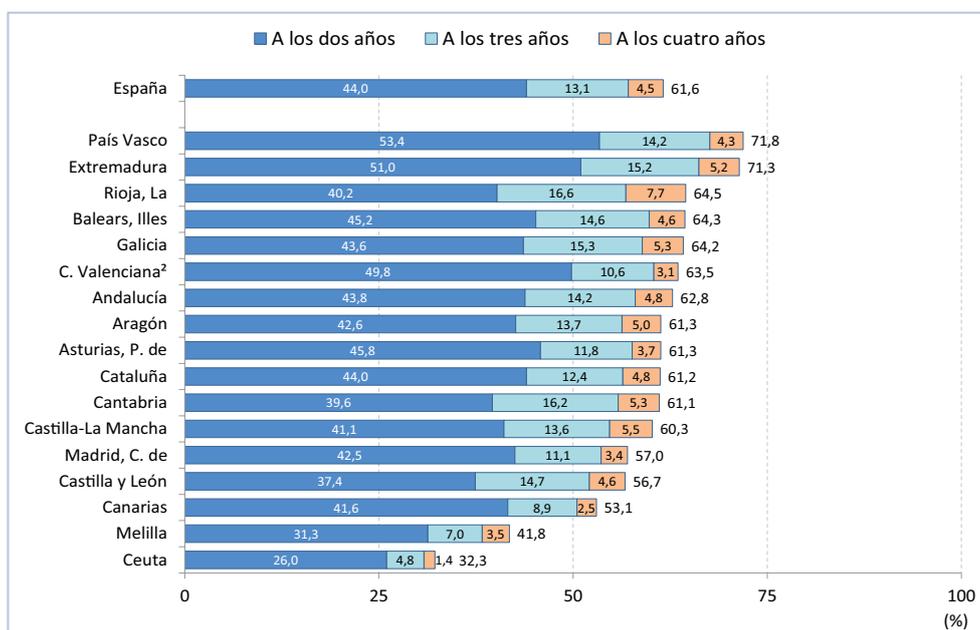
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En el conjunto de España, dicha tasa bruta correspondiente a 2021 fue del 27,9 % para los hombres y del 26,1 % 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 profesionales conducentes al título de Técnico en 2021. Todas las Comunidades lograron una tasa superior al 20 %, destacando las Comunidades Autónomas de Cantabria (32,1 %), Galicia (31,4 %) y Asturias (31,0 %) con tasas superiores al 30 %. En el otro extremo se encuentran la Comunidad de Madrid (20,0 %), la Ciudad Autónoma de Melilla (20,1 %) y la Ciudad Autónoma de Ceuta (22,9 %) cuyas tasas no alcanzaron el 25 %. Conviene señalar que, en la determinación de los valores de dicha tasa no solo influyen los niveles de rendimiento, sino también el reparto del alumnado entre el Bachillerato y las Enseñanzas Profesionales de Grado Medio, propio de cada Comunidad Autónoma, toda vez que ambos indicadores comparten en su definición un denominador común: la población de 17 años.

Para realizar un seguimiento temporal del alumnado que termina los Ciclos Formativos de Grado Medio, la **figura D2.28** muestra el porcentaje de estudiantes de nuevo ingreso del curso 2016-2017 (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 61,6 % del alumnado (el 44,0 % a los dos años, el 13,1 % a los tres años y en el cuarto año el 4,5 %).

Las Comunidades Autónomas con porcentajes más altos de alumnado que termina a los dos años, con valores superiores al 45% son: País Vasco (53,4 %), Comunidad Foral de Navarra (52,3 %), Extremadura (51,0 %), Comunitat Valenciana (49,8 %), Principado de Asturias (45,7 %) e Illes Balears (45,2 %).

Figura D2.28 ¹
 Porcentaje de alumnado de nuevo ingreso en Grados Formativos de Grado Medio que titula (en 4 años) por Comunidades y Ciudades Autónomas y años de duración. Curso 2016-2017



1. La información disponible de la Región de Murcia no permite este análisis.

2. La información de la Comunitat Valenciana tiene representatividad limitada.

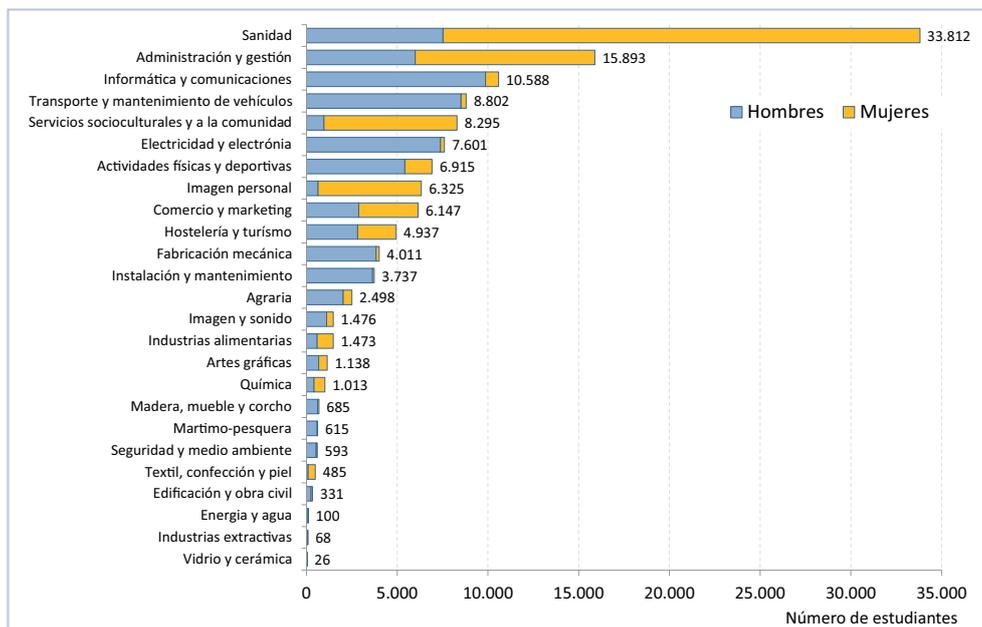
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La titulación de Técnico en Enseñanzas de Formación Profesional 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 (33.812, 15.893 y 10.588 titulados respectivamente). De las 61.018 mujeres que titularon en el curso 2020-2021, el 43,1 % (26.285) lo hicieron en un ciclo de la familia profesional de ‘Sanidad’, el 16,2 % (9.898) en uno de ‘Administración y gestión’, el 12,0 % (7.332) en la familia de ‘Servicios socioculturales y a la comunidad’ y el 9,3 % (5.686) en la familia de ‘Imagen personal’, resultando estas las familias profesionales con mayor presencia de mujeres que obtuvieron el título de Técnico. Las familias con mayor porcentaje de hombres titulados fueron ‘Informática y comunicaciones’ con un 14,8 % (familia profesional en la que titularon el 1,2 % de las mujeres), ‘Transporte y mantenimiento de vehículos’ con el 12,8 % y ‘Sanidad’ con el 11,3 % de hombres (ver **figura D2.29**).

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’ (381 titulados) y ‘Artes aplicadas al libro’ y ‘Cerámica artística’, con 113 ambas. La familia en la que más alumnas obtuvieron el título fue la misma en la que más alumnos titularon: ‘Comunicación gráfica y audiovisual’ (58,1 % de los titulados y el 53,9 % de las tituladas). Respecto a las Enseñanzas Deportivas, las especialidades de ‘Fútbol y fútbol sala’, ‘Deportes de montaña y escalada’ y ‘Baloncesto’ fueron las que acumularon más titulados, siendo en la primera donde obtuvieron el título más hombres y mujeres empatadas a 104 con ‘Hípica’ (ver **tabla D2.15**).

Figura D2.29
Enseñanzas de Régimen General. Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Medio por familias profesionales y sexo, en España. Curso 2020-2021



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

Tabla D2.15
Enseñanzas de Régimen Especial. Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico según la especialidad y el sexo, en España. Curso 2020-2021

	Artes Plásticas y Diseño				Enseñanzas Deportivas		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos		Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Comunicación gráfica y audiovisual	179	202	381	Fútbol y fútbol sala	1.983	104	2.087
Artes aplicadas al libro	32	41	73	Deportes de montaña y escalada	448	32	480
Cerámica artística	26	47	73	Baloncesto	180	34	214
Artes aplicada a la escultura	33	17	50	Vela	159	46	205
Joyería del arte	19	22	41	Salvamento y socorrismo	165	27	192
Artes aplicada a la indumentaria	2	17	19	Atletismo	131	49	180
Artes aplicadas al muro	8	10	18	Deportes de invierno	115	62	177
Textiles artísticos	6	6	12	Hípica	55	104	159
Esmaltes artísticos	2	10	12	Judo	58	10	68
Vidrio artístico	1	3	4	Piragüismo	34	14	48
Total	308	375	683	Espeleología	16	4	20
				Balonmano	13	0	13
				Buceo	10	1	11
				Esgrima	1	0	1
				Total	3.368	487	3.855

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La evolución de los resultados

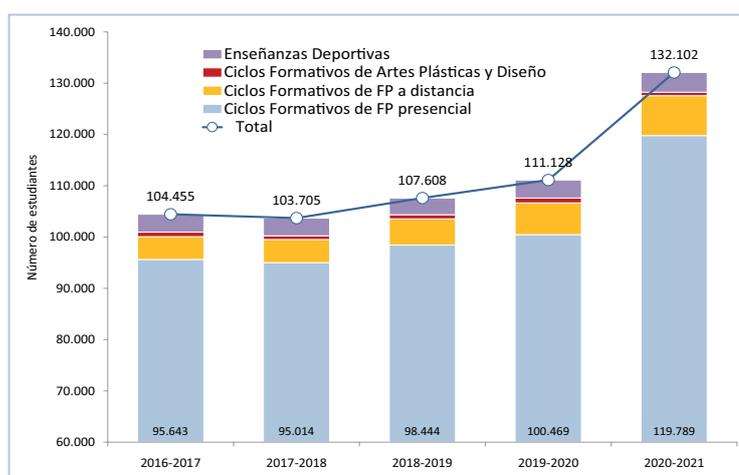
En la **figura D2.30** se muestra la evolución del número de estudiantes que finalizó los estudios de Ciclos Formativos de Grado Medio desde el curso 2016-2017 hasta el curso 2020-2021. La variación del número total de titulados en estas enseñanzas durante el periodo considerado fue de +26,5 %. Salvo en los Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño que descendieron un -23,5 % los titulados, en el resto de enseñanzas aumentaron considerablemente: un 25,2 % en los Ciclos Formativos de Formación Profesional presenciales; un 10,4 % en las Enseñanzas Deportivas; y, finalmente, en los Ciclos Formativos de Grado Medio a distancia, aumentaron los titulados un 75,7 % respecto del curso 2016-2017, dato que vuelve a poner de relieve la importancia de la formación mediante las nuevas tecnologías.

La **figura D2.31** refleja la evolución, considerando la variable sexo, de la tasa bruta de población que finalizó las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico, entre los cursos 2011-2012 y 2020-2021. 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 22,4 % en el curso 2011-2012 a un 27,0 % en el 2020-2021, lo que supuso un incremento del 20,5 %. La tasa de las mujeres fue superior a la de los hombres hasta 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; en ambos periodos las diferencias entre ambas tasas de hombres y mujeres no superan los 2 puntos porcentuales.

Cuando se compara la **figura D2.31** con su homóloga referida al Bachillerato (**figura D2.26**), 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 2020-2021 (55,0 %), la tasa de la población que finaliza las enseñanzas profesionales correspondientes a título de Técnico, (27,0 %), se obtuvo un porcentaje total del 82,0 %.

Figura D2.30
Evolución del número de estudiantes que finaliza los estudios de Ciclos Formativos de enseñanzas profesionales de Grado Medio en España. Cursos 2016-2017 a 2020-2021

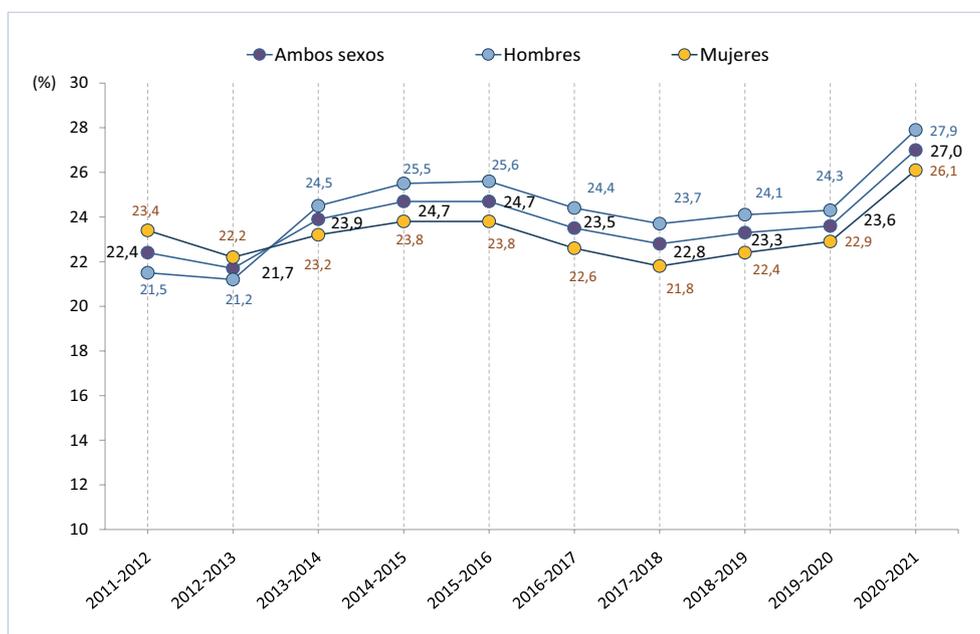


Índice de variación (curso 2016-2017=100)

	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019	Curso 2019-2020	Curso 2020-2021
Ciclos Formativos de FP presencial	99,3	102,9	105,0	125,2
Ciclos Formativos de FP a distancia	101,9	115,4	139,7	175,7
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño	80,6	91,2	108,2	76,5
Enseñanzas Deportivas	99,1	92,9	100,5	110,4
Total	99,3	103,0	106,4	126,5

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

Figura D2.31'
Evolución de la tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico en España, según el sexo. Cursos 2011-2012 a 2020-2021



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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

D2.7 La titulación de Técnico Superior en Enseñanzas de Formación Profesional

La finalización de los Ciclos Formativos de Grado Superior

La **tabla D2.16** presenta el alumnado que finalizó, en el curso 2020-2021, los estudios correspondientes a las Enseñanzas Profesionales de Grado Superior para la obtención del título de Técnico Superior: de Régimen General, Ciclos Formativos de Formación Profesional, tanto en la modalidad presencial como a distancia; y de Régimen Especial, Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas. El número total de estudiantes que culminaron con éxito estos estudios fue de 169.490 alumnas y alumnos y con un número muy similar de estudiantes de ambos sexos. Del número total de titulados, el 97,7 % (165.590 estudiantes) obtuvieron el Título de Técnico Superior en Formación Profesional, el 1,9 % (3.277) obtuvieron el Título de Técnico Superior en Artes Plásticas y Diseño, y el 0,4 % restante (623) el de Técnico Superior en Enseñanzas Deportivas. Asimismo, de los 203.292 estudiantes matriculados en Ciclos Formativos de Formación Profesional en modo presencial y con opción a titular, terminaron 149.804 (73,7 %).

En cuanto a la distribución por la titularidad del centro de este alumnado, asistieron a centros públicos 110.450 (65,2 %) y a centros privados 59.040 (34,8 %). En todas las enseñanzas el porcentaje de alumnos que estudiaron en la enseñanza pública es superior a los que lo hicieron en la privada, excepto en las Enseñanzas Deportivas, donde el 77,94 % de los alumnos pertenecían a la enseñanza privada, y en los Ciclos Formativos de Formación Profesional a distancia con un 67,2 %.

Tabla D2.16¹

Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Superior en España, según la enseñanza, 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
A. Enseñanzas de Régimen General									
Ciclos Formativos de Formación Profesional presencial	52.436	49.626	102.062	24.412	23.330	47.742	76.848	72.956	149.804
Ciclos Formativos de Formación Profesional a distancia	1.788	3.385	5.173	3.763	6.850	10.613	5.551	10.235	15.786
Total A	54.224	53.011	107.235	28.175	30.180	58.355	82.399	83.191	165.590
B. Enseñanzas de Régimen Especial									
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño	1.026	2.048	3.074	65	138	203	1.091	2.186	3.277
Enseñanzas Deportivas	127	14	141	456	26	482	583	40	623
Total B	1.153	2.062	3.215	521	164	685	1.674	2.226	3.900
Total (A+B)	55.377	55.073	110.450	28.696	30.344	59.040	84.073	85.417	169.490

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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la **tabla D2.17** se observa que de los 165.590 estudiantes que finalizaron Ciclos Formativos de Formación Profesional, 9.830 lo hicieron en la modalidad dual (4.093 mujeres y 5.737 hombres). El 69,2 % se formaron en centros públicos y el 30,8 % restante en centros privados.

En la **figura D2.32** aparecen ordenadas las Comunidades y Ciudades Autónomas con arreglo a las tasas brutas de la población que en 2021 obtuvieron el título de Técnico Superior, (relación porcentual entre el total de los alumnos que, independientemente de su edad, finalizaron los Ciclos Formativos de Grado Superior –Formación Profesional, Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas– y la población de 19 años, que es la edad teórica del comienzo del último curso de estos estudios). En el conjunto del territorio nacional, el valor de la tasa bruta de mujeres que titularon fue del 36,9 % y la de los hombres del 33,9 %. Esto supuso una diferencia de 3 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, 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 el Principado de Asturias con una tasa bruta del 44,6 %, seguida del País Vasco (43,5 %) y Galicia (42,3 %). Por el contrario en Ceuta (19,6 %) y en Illes Balears (21,1 %) el valor de dicha tasa bruta no alcanzó el 25 %.

Para realizar un seguimiento del alumnado que termina estos estudios, la **figura D2.33** muestra el porcentaje de estudiantes de nuevo ingreso del curso 2016-2017, 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

Tabla D2.17
Alumnado que finaliza los Ciclos formativos de Formación Profesional de Grado Superior en modalidad dual, según el sexo y la titularidad del centro, en España. Curso 2020-2021

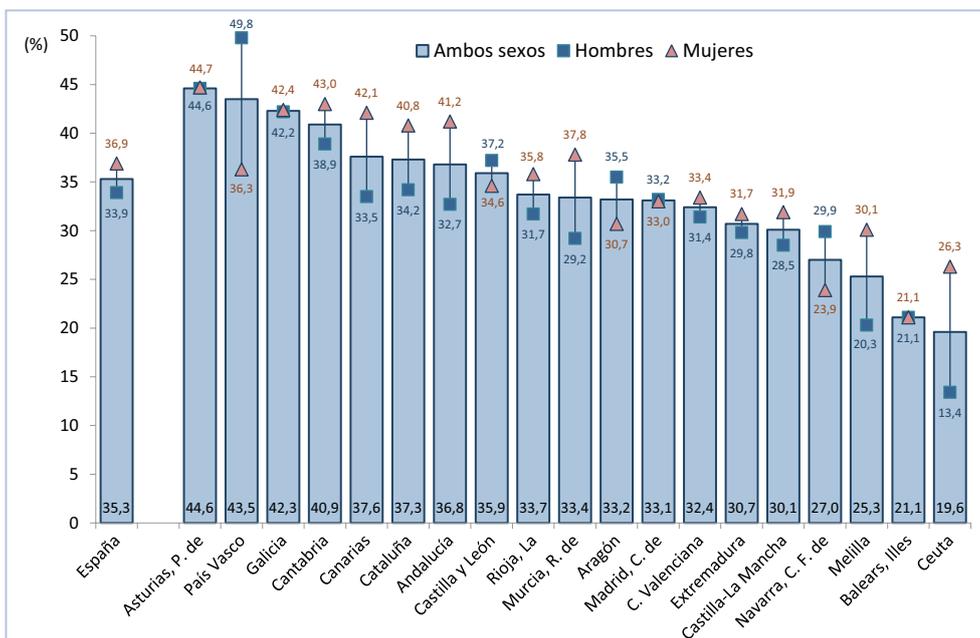
	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
Hombres	4.028	1.709	5.737
Mujeres	2.773	1.320	4.093
Ambos sexos	6.801	3.029	9.830

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



Figura D2.32¹

Tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico Superior, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021

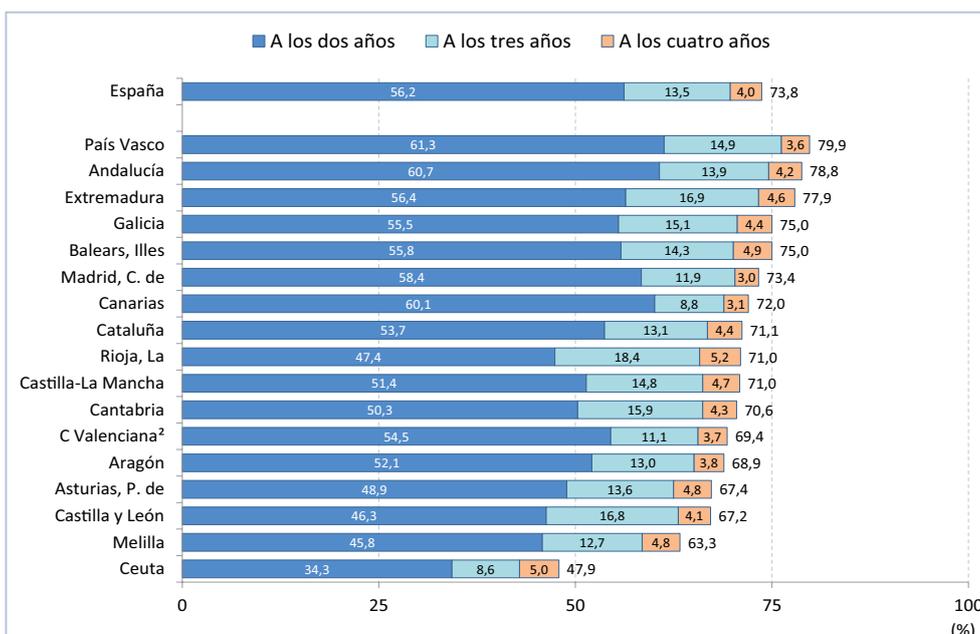


1. Incluye al alumnado graduado en Ciclos Formativos de Formación Profesional, de Artes Plásticas y Diseño y en Enseñanzas Deportivas.

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

Figura D2.33¹

Porcentaje de alumnado de nuevo ingreso en Grados Formativos de Grado Superior que titula (en 4 años) por Comunidades y Ciudades Autónomas y años de duración. Curso 2016-2017



1. La información disponible de la Región de Murcia no permite este análisis.

2. La información de la Comunitat Valenciana tiene representatividad limitada.

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

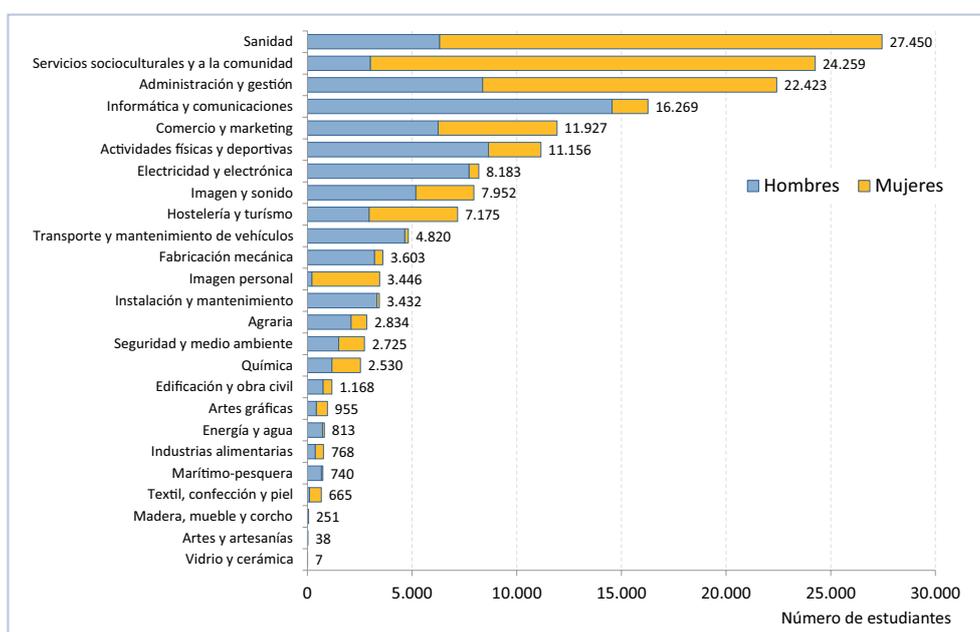
el 56,2 % del alumnado; a los tres años el porcentaje es del 13,5 %, y a los cuatro años del 4,0 %. Esto da como resultado que el 73,8 % de los alumnos y alumnas que se matricularon en Ciclos Formativos de Grado Medio en el curso 2016-2017, finalizaron estos estudios transcurridos cuatro años desde que los empezaron.

Al analizar los resultados por territorios se aprecia que País Vasco, Andalucía y Canarias fueron las Comunidades Autónomas con los porcentajes más altos de alumnado que termina a los dos años: un 61,3 %, un 60,7 % y un 60,1 % respectivamente; y otras nueve superaron el 50 %: Comunidad de Madrid, Navarra, Extremadura, Illes Balears, Galicia, Comunitat Valenciana, Cataluña, Aragón, Castilla-La Mancha y Cantabria.

La titulación de Técnico Superior en Enseñanzas de Formación Profesional 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 las familias en las que más estudiantes titularon en el curso 2020-2021 (**figura D2.34**) fueron las de ‘Sanidad’ (27.450 titulados), ‘Servicios socioculturales y a la comunidad’ (24.259) y ‘Administración y gestión’ (22.423). De las 83.190 mujeres que titularon en estos estudios el 25,5 % (21.250) lo hicieron en un ciclo de la familia profesional de ‘Servicios socioculturales y a la comunidad’, el 25,4 % (21.135) en uno de Sanidad y el 16,9 % (14.054) 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. Las familias con mayor porcentaje de hombres titulados fueron Informática y comunicaciones con un 17,7 % (familia profesional en la que titularon el 2,1 % de las mujeres), ‘Actividades físicas y deportivas’ con un 10,5 % y ‘Administración y gestión’ con el 10,2 %.

Figura D2.34
Enseñanzas de Régimen General. Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Superior por familias profesionales y sexo, en España. Curso 2020-2021



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

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’ (1.706 titulados), ‘Diseño de interiores’ (392), ‘Artes aplicadas de la escultura’ (311) y ‘Diseño gráfico’ (193). La familia en la que más alumnas obtuvieron el título fue la misma en la que más alumnos titularon: ‘Comunicación gráfica y audiovisual’ (52,1 % de los titulados y el 56,5 % de las tituladas). Respecto a las Enseñanzas Deportivas, la especialidad de ‘Fútbol y fútbol sala’ fue la que acumuló más titulados, tanto en hombres como en mujeres (ver **tabla D2.18**).

Tabla D2.18
Enseñanzas de Régimen Especial. Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico Superior según la especialidad y el sexo, en España.
Curso 2020-2021

	Artes Plásticas y Diseño				Enseñanzas Deportivas		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos		Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Comunicación gráfica y audiovisual	616	1.090	1.706	Fútbol y fútbol sala	481	19	500
Diseño de interiores	85	307	392	Baloncesto	33	4	37
Artes aplicadas a la escultura	150	161	311	Salvamento y socorrismo	31	5	36
Diseño gráfico	70	123	193	Deportes de invierno	17	7	24
Artes aplicadas a la indumentaria	32	155	187	Atletismo	10	0	10
Joyería del arte	32	111	143	Hípica	4	3	7
Cerámica artística	21	98	119	Piragüismo	4	1	5
Diseño industrial	34	35	69	Vela	2	1	3
Artes aplicadas al libro	18	42	60	Balonmano	1	0	1
Artes aplicadas al muro	23	28	51	Total	583	40	623
Textiles artísticos	2	21	23				
Vidrio artístico	5	11	16				
Esmaltes artísticos	3	4	7				
Total	1.091	2.186	3.277				

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La evolución de los resultados

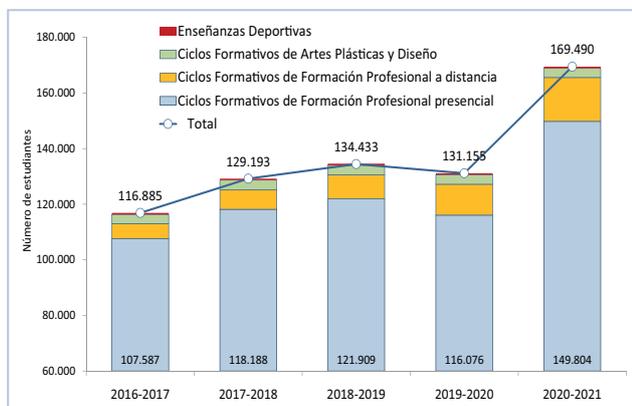
La evolución del número de estudiantes que finalizaron las enseñanzas profesionales conducentes a la obtención de título de Técnico Superior entre los cursos 2016-2017 y 2020-2021 se muestra en la **figura D2.35**. En el conjunto de los cinco cursos analizados el incremento fue de 52.605 alumnos y alumnas (45,0 %), siendo los valores más destacables el incremento del 189,5 % en los titulados a distancia mientras que los titulados en Ciclos formativos de Artes Plásticas y Diseño han sufrido una reducción del 0,5 %.

En la **figura D2.36** se refleja la evolución desde el curso 2011-2012 al curso 2020-2021 referida a la tasa bruta de la población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico Superior, desagregada según la variable sexo. Dicha tasa bruta tuvo una evolución creciente hasta el curso 2014-2015, 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 y se incremento notablemente en el último curso analizado, alcanzando el valor del 35,3 %.

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 como ha ocurrido en otras enseñanzas postobligatorias anteriormente consideradas, pasando de una diferencia de 4,0 puntos porcentuales en el curso 2011-2012 a 3,0 puntos en el curso 2020-2021. Estos datos de evolución apuntan a un aumento destacado en el último año de la población joven española que sigue la enseñanza superior profesional orientada al empleo.



Figura D2.35
Evolución del número de estudiantes que finaliza los estudios de Ciclos Formativos de enseñanzas profesionales de Grado Superior en España. Cursos 2016-2017 a 2020-2021

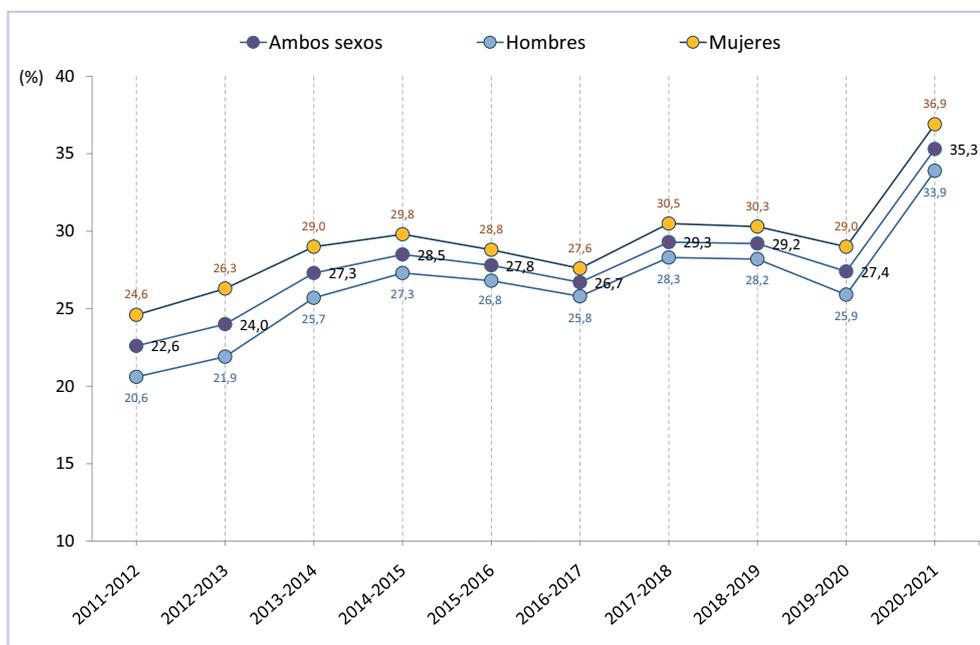


Índice de variación (curso 2016-2017=100)

	Curso 2012-2013	Curso 2014-2015	Curso 2016-2017	Curso 2018-2019
CF de FP presencial	110,6	122,2	115,8	130,9
CF de FP a distancia	98,3	176,5	246,5	399,5
CF de Artes Plásticas y Diseño	96,2	118,8	91,9	95,8
Enseñanzas Deportivas	108,2	235,7	281,1	287,2
Total	109,8	123,5	118,2	135,9

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

Figura D2.36¹
Evolución de la tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico Superior en España, según el sexo. Cursos 2011-2012 a 2020-2021



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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

D2.8 La finalización de estudios en Enseñanzas de Régimen Especial

Las Enseñanzas de Régimen Especial comprenden las Enseñanzas Artísticas, las Enseñanzas de Idiomas y las Enseñanzas Deportivas. En este epígrafe se analiza la finalización de estudios en las Enseñanzas Artísticas y 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 profesionales conducentes al título de Técnico o de Técnico Superior.

Enseñanzas Artísticas

La **tabla D2.19** 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 2020-2021 finalizaron estudios de Enseñanzas Elementales de Música y Danza 9.956 estudiantes del conjunto del territorio nacional, de los que 8.923 (89,6 %) correspondían a estudios de Música y 1.033 (10,4 %) a Danza. Cabe destacar en cuanto a la distribución por sexo que finalizaron estos estudios 5.986 mujeres (60,1 %) y 3.970 hombres (39,9 %).

Tabla D2.19

Estudiantes que finalizan las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música y Danza, según el tipo de enseñanza 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
A. Enseñanzas Elementales									
Música	3.391	4.272	7.663	524	736	1.260	3.915	5.008	8.923
Danza	48	788	836	7	190	197	55	978	1.033
Total A	3.439	5.060	8.499	531	926	1.457	3.970	5.986	9.956
B. Enseñanzas Profesionales									
Música	3.068	3.542	6.610	271	443	714	3.339	3.985	7.324
Danza	67	583	650	5	67	72	72	650	722
Total B	3.135	4.125	7.260	276	510	786	3.411	4.635	8.046

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por otro lado, de los 8.046 estudiantes que finalizaron en España las Enseñanzas Profesionales de Música y Danza, el 91,0 % (7.324 alumnos) cursaban estudios de Música y el 9,0 % (722 alumnos) estudios de Danza. Por sexo se distribuyeron del siguiente modo: 4.635 estudiantes que finalizaron estas enseñanzas fueron mujeres (el 57,6 %) y 3.411 hombres (el 42,4 %).

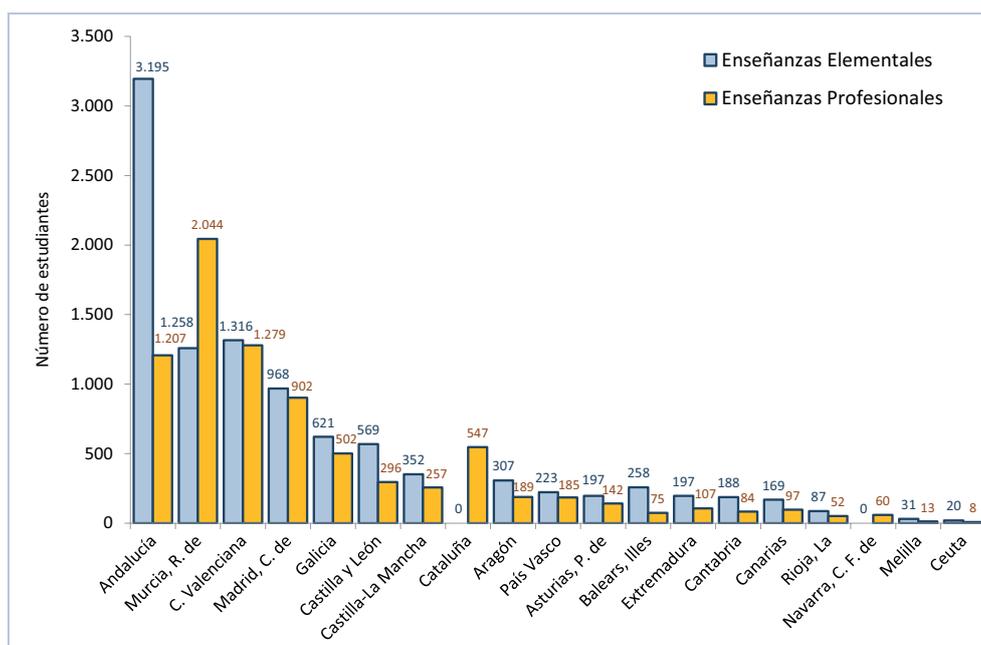
En cuanto a la titularidad del centro, cabe señalar que la mayoría de estos estudiantes lo hicieron en centros públicos –8.499 estudiantes (el 85,4 %) de Enseñanzas Elementales y 7.260 estudiantes (el 90,2 %) de Enseñanzas Profesionales–.

Las Comunidades Autónomas con más estudiantes matriculados en este tipo de enseñanzas fueron Andalucía, con 3.195 estudiantes en Enseñanzas Artísticas Elementales y 1.207 en Profesionales, y la Región de Murcia, con 1.258 en Elementales y 2.044 en Enseñanzas Artísticas Profesionales (ver figura **D2.37**).

Al igual que en las Enseñanzas Elementales y Profesionales, los estudios de Enseñanzas Artísticas Superiores se realizaban principalmente en centros públicos (el 71,7 %). En la **tabla D2.20** y la **figura D2.38** se muestra la distribución del alumnado que finalizó en el curso 2020-2021 los estudios superiores de Enseñanzas Artísticas, equivalentes a todos los efectos a estudios de educación universitaria.

De los 4.933 alumnas y alumnos que obtuvieron el título de Grado Superior en alguna de las Enseñanzas Artísticas, el 44,5 % cursaban Estudios Superiores de Diseño, el 37,5 % estudiaban Estudios Superiores de Música, el 11,6 % Arte Dramático, el 3,5 % Estudios Superiores de Danza, Conservación y Restauración el 2,6 % y el 0,2 % Estudios Superiores de Artes Plásticas (ver **figura D2.38**). Además, tal y como se muestra en la **tabla D2.21**, 236 estudiantes finalizaron los estudios de Máster en Enseñanzas Artísticas.

Figura D2.37
Alumnado que finaliza las Enseñanzas Elementales y Profesionales por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021



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

Tabla D2.20¹
Alumnado que finaliza las Enseñanzas Artísticas Superiores en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2020-2021

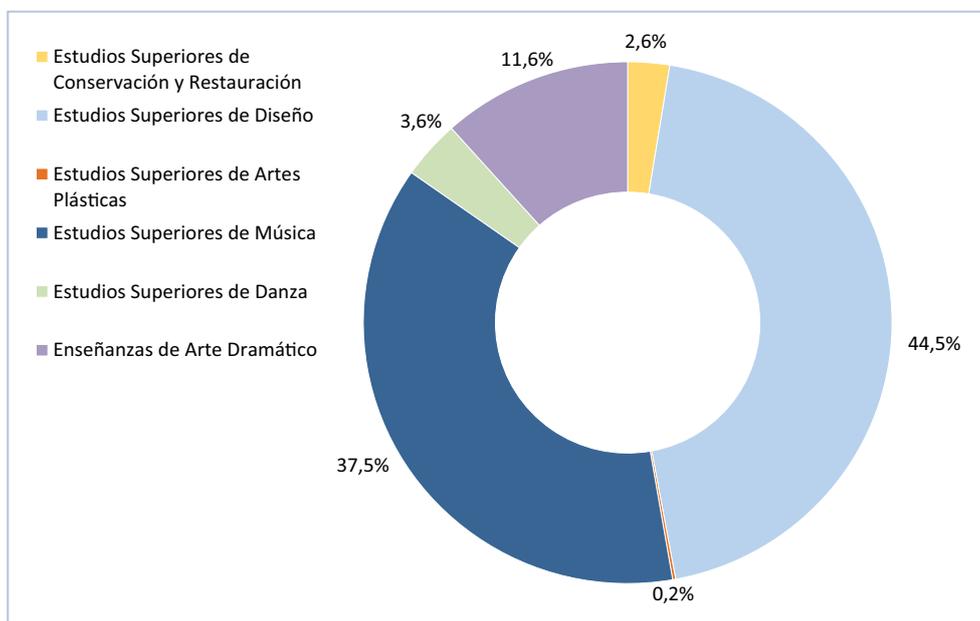
	Centros públicos			Centros privados			Todos los centros		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Estudios Superiores de Conservación y Restauración	19	107	126	0	0	0	19	107	126
Estudios Superiores de Diseño	473	1.115	1.588	160	449	609	633	1.564	2.197
Estudios Superiores de Artes Plásticas	4	5	9	0	0	0	4	5	9
Estudios Superiores de Música	670	522	1.192	411	246	657	1.081	768	1.849
Estudios Superiores de Danza	18	148	166	3	10	13	21	158	179
Enseñanzas de Arte Dramático	160	294	454	33	86	119	193	380	573
Total	1.344	2.191	3.535	607	791	1.398	1.951	2.982	4.933

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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A
B
C
D
E
F

Figura D2.38
Distribución porcentual del alumnado que finaliza las Enseñanzas Artísticas Superiores en España, según la enseñanza. Curso 2020-2021



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

Tabla D2.21
Alumnado que finaliza los estudios de Máster en Enseñanzas Artísticas por titularidad de centro y sexo. Curso 2020-2021

	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
Hombres	64	64	128
Mujeres	68	40	108
Ambos sexos	132	104	236

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Enseñanzas de nivel avanzado en las Escuelas Oficiales de Idiomas

El número de estudiantes que finalizaron el nivel avanzado C1 en las distintas Escuelas Oficiales de Idiomas durante el curso 2020-2021 fue de 19.683, y el nivel C2 de 4.331. Las cifras más altas correspondieron al inglés: 12.900 estudiantes finalizaron el nivel avanzado C1 y 2.664 en nivel C2 (ver **tabla D2.22**).

Tabla D2.22
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	188	332	520	20	28	48
Castellano	91	216	307	18	58	76
Catalán	74	119	193	61	159	220
Euskera	616	1.141	1.757	0	0	0
Francés	505	1.122	1.627	58	156	214
Gallego	117	354	471	34	62	96
Inglés	4.659	8.241	12.900	885	1.778	2.663
Italiano	165	340	505	16	42	58
Neerlandés	3	1	4	0	0	0
Portugués	76	166	242	27	49	76
Rumano	1	4	5	0	0	0
Ruso	1	0	0	0	0	0
Valenciano	375	776	1.151	243	637	880
Total	6.871	12.812	19.683	1.362	2.969	4.331

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

D2.9 Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU)

La 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 homologada 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 única 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 las pruebas 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 febrero³⁸⁰, del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillera-

380. < BOE-A-2022-1778 >

to 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, 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 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 superación de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad.

El presente apartado presenta una visión de conjunto de los datos correspondientes a las distintas modalidades de acceso a la universidad teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- En este INFORME llamamos «Pruebas 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 sólo 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 sólo 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 2022 se presentaron 304.516 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 90,2 %. Se presentaron 3.960 estudiantes menos que el año anterior, bajando ligeramente el porcentaje de aprobados (de un 90,6 % en 2021 a un 90,2 % en 2022). El 57,5 % de los alumnos presentados eran mujeres, que obtuvieron un 90,3 % de aprobados y, del 42,5 % que representaba a los varones, logró el aprobado un 90,1 %.

En las Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas, aprobó el 94,4 % de los 247.228 estudiantes que se presentaron a la convocatoria ordinaria (233.457 aprobados). En la convocatoria extraordinaria, de los 41.390 presentados aprobó el 78,9 % (32.644 aprobados). Entre las dos convocatorias aprobaron 266.101 estudiantes que en términos relativos representan el 92,2 % del alumnado presentado (ver **tabla D2.23**).

A las pruebas de acceso para mayores de 25 años se presentaron 12.753 personas y las superó el 53,7 % (6.846 aprobados). A las pruebas de acceso para mayores de 45 años se presentaron 2.461 personas, de las que aprobó el 54,7 % (1.345 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 311, lo que supone el 45,5 % de los 684 profesionales presentados.

Tabla D2.23
Pruebas de Acceso a la Universidad 2022. 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	97.711	135.746	233.457	94,6	94,3	94,4
Convocatoria extraordinaria	14.540	18.104	32.644	79,1	78,7	78,9
Total A	112.251	153.850	266.101	92,3	92,2	92,2
B. Procedimientos por criterios de edad						
Mayores de 25 años	3.539	3.307	6.846	55,9	51,5	53,7
Mayores de 45 años	538	807	1.345	53,9	55,2	54,7
Profesionales mayores de 40 años	145	166	311	45,2	45,7	45,5
Total B	4.222	4.280	8.502	55,2	51,9	53,5
Total (A+B)	116.473	158.130	274.603	90,1	90,3	90,2

Fuente: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). 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 2022 acudieron 288.618 estudiantes, de los que 220.101 (76,3 %) se presentaron a la fase general y a la fase específica con un resultado de 94,6 % de aprobados: en la convocatoria de junio aprobó el 96,6 % de los 196.231 alumnos presentados y, de los 23.870 alumnos que se presentaron en la convocatoria extraordinaria, aprobó el 77,8 %.

Exclusivamente a la fase general se presentaron 18.699 estudiantes (6,5 %), de los cuales aprobó el 86,0 %. El porcentaje de aprobados respecto a los presentados en la convocatoria ordinaria fue del 90,6 %, y el de la convocatoria extraordinaria del 74,2 %.

En ese curso, 49.818 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 84,1 % 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 (84,5 %) fue similar al obtenido en la convocatoria extraordinaria (82,8 %).

En la **tabla D2.24** 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 2022, según el tipo de matrícula (fases general y específica, solo fase general o solo fase específica), la convocatoria (ordinaria o extraordinaria) y el sexo. Se puede apreciar que el 57,8 % de aprobados en las pruebas genéricas fueron mujeres.

En las Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2022, la diferencia entre el porcentaje de aprobados de los hombres (92,3 %) y el de las mujeres (92,2 %) fue prácticamente nula (véase la **tabla D2.24**).

En la **tabla D2.25** 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 92,1 % de los 183.166 estudiantes presentados superó la prueba. Respecto a los estudiantes de centros privados aprobó un 93,2 % del alumnado que se presentó de centros privados sin enseñanzas concertadas y un 94,4 % del procedente de centros privados con enseñanzas concertadas. El 85,7 % del alumnado cuyo centro de origen se desconoce superó las pruebas genéricas de acceso.

A
B
C
D
E
F

Tabla D2.24

Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2022. 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	80.222	109.313	189.535	96,7	96,5	96,6
Convocatoria extraordinaria	8.915	9.667	18.582	78,5	77,2	77,8
Total A	89.137	118.980	208.117	94,5	94,6	94,6
B. Fase general						
Convocatoria ordinaria	5.567	6.649	12.216	89,6	91,4	90,6
Convocatoria extraordinaria	2.011	1.861	3.872	74,5	73,9	74,2
Total B	7.578	8.510	16.088	85,1	86,9	86,0
C. Fase específica						
Convocatoria ordinaria	11.922	19.784	31.706	84,4	84,6	84,5
Convocatoria extraordinaria	3.614	6.576	10.190	83,6	82,4	82,8
Total C	15.536	26.360	41.896	84,2	84,0	84,1
Total (A+B+C)	112.251	153.850	266.101	92,3	92,2	92,2

Fuente: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

 Tabla D2.25¹
Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2022. Estudiantes presentados y porcentaje de estudiantes aprobados, según el tipo de matrícula, la convocatoria y la naturaleza del centro de procedencia, en España

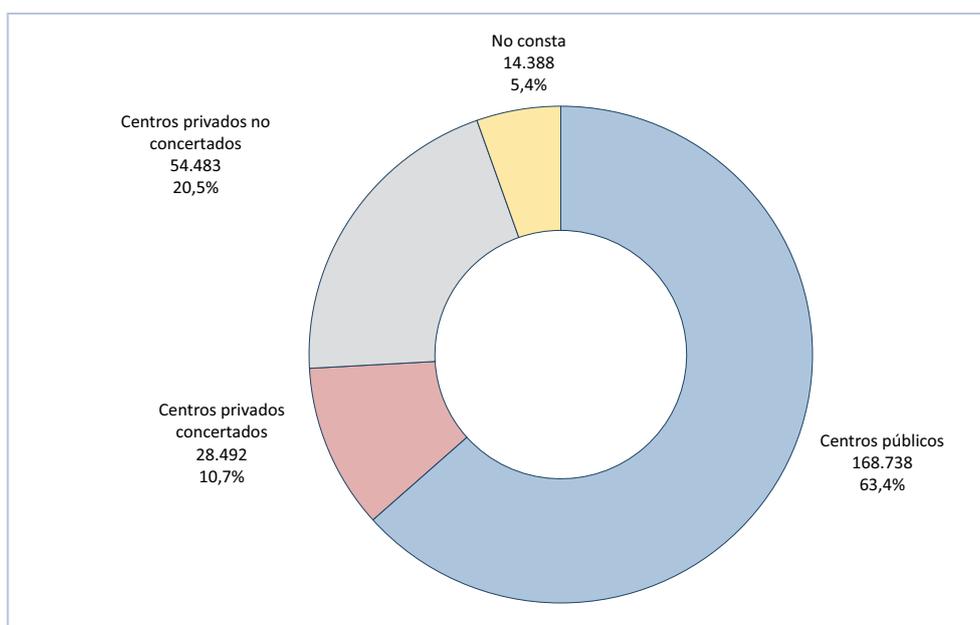
	Centros públicos		Centros privados concertados		Centros privados no concertados		No consta		Todos los centros	
	Presentados	Aptos/ Presentados (%)	Presentados	Aptos/ Presentados (%)	Presentados	Aptos/ Presentados (%)	Presentados	Aptos/ Presentados (%)	Presentados	Aptos/ Presentados (%)
A. Fase general y específica										
Convocatoria ordinaria	129.895	96,1	20.907	97,6	41.444	97,7	3.985	94,0	196.231	96,6
Convocatoria extraordinaria	17.634	76,8	1.944	83,3	3.348	80,4	944	77,3	23.870	77,8
Total A	147.529	93,8	22.851	96,4	44.792	96,4	4.929	90,8	220.101	94,6
B. Fase general										
Convocatoria ordinaria	8.366	89,9	2.731	94,6	2.061	90,2	326	76,4	13.484	90,6
Convocatoria extraordinaria	3.328	72,4	668	81,9	1.006	76,4	213	68,5	5.215	74,2
Total B	11.694	84,9	3.399	92,1	3.067	85,7	539	73,3	18.699	86,0
C. Fase específica										
Convocatoria ordinaria	17.403	85,5	2.769	82,5	7.766	82,4	9.575	85,0	37.513	84,5
Convocatoria extraordinaria	6.540	83,9	1.176	88,7	2.849	80,1	1.740	79,3	12.305	82,8
Total C	23.943	85,1	3.945	84,3	10.615	81,8	11.315	84,1	49.818	84,1
Total (A+B+C)	183.166	92,1	30.195	94,4	58.474	93,2	16.783	85,7	288.618	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 63,4 % procedía de centros públicos, el 20,5 % de centros privados no concertados, el 10,7 % de centros privados concertados y, por último, para el 5,4 % del alumnado restante no hay constancia de la naturaleza del centro de secundaria de procedencia (ver **figura D2.39**).

Figura D2.39¹
Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2022. 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: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). Ministerio de Universidades.

Resultados por Comunidades Autónomas^{381, 382}

En el año 2022 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 2022 fueron Castilla y León (97,0 %), La Rioja (96,8 %), País Vasco (96,7 %) y Navarra (95,4 %). La UNED (83,8 %) y Galicia (87,8 %) obtuvieron los menores porcentajes de aprobados. Por lo que se refiere al sexo del estudiante, en el cómputo general no se aprecian diferencias estadísticamente significativas. En España aprobó un 92,3 % de hombres y un 92,2 % de mujeres, lo que supuso una diferencia de 0,1 puntos porcentuales. Como casos más destacables en los que la diferencia fue superior a un punto porcentual, encontramos, con un valor más elevado en las mujeres, a la UNED (4,3), Illes Balears (1,6) y Canarias (1,2). En el caso contrario La Rioja y Asturias presentaron una diferencia favorable a los hombres de 2 puntos y Extremadura de 1,1. (ver **figura D2.40**).

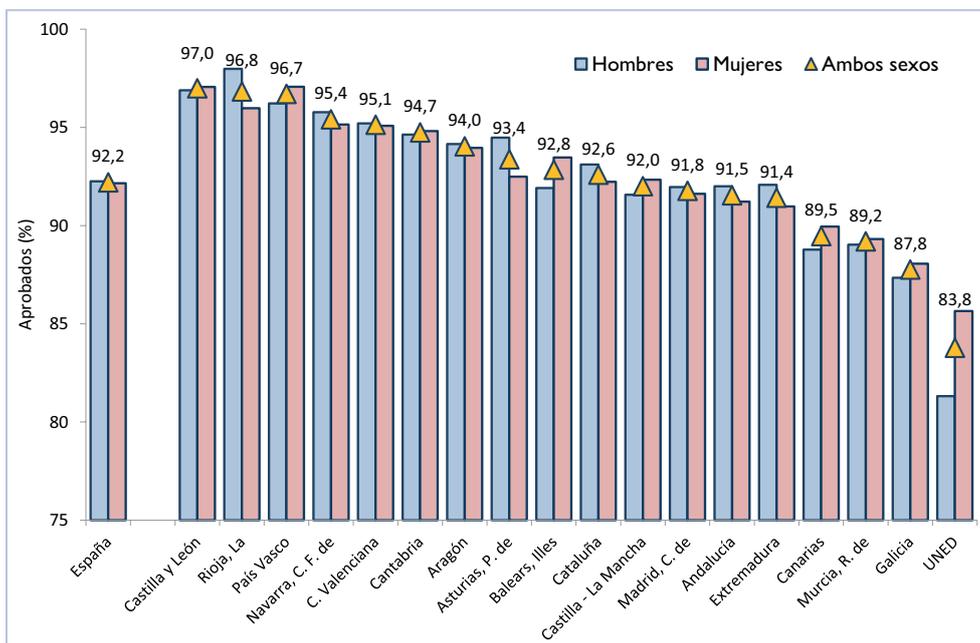
Al tener en cuenta el centro de procedencia, en la **figura D2.41**, que muestra las cifras absolutas de estudiantes (de Bachillerato y Formación Profesional) aprobados para cada una de las Comunidades Autónomas según el centro de origen, se observa que el mayor número de aprobados procedía de centros 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 13 Comunidades Autónomas el valor fue superior en la enseñanza privada (ya sea concertada o no concertada). Los alumnos de centros públicos obtuvieron un porcentaje de aprobado superior al de los procedentes de centros privados en tres Comunidades Autónomas –Castilla-La Mancha (92,3 %), Andalucía (92,1 %) y Extremadura (91,6 %)– (ver **figura D2.42**).

381. Las Ciudades Autónomas dependen de la Universidad de Granada.

382. 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.

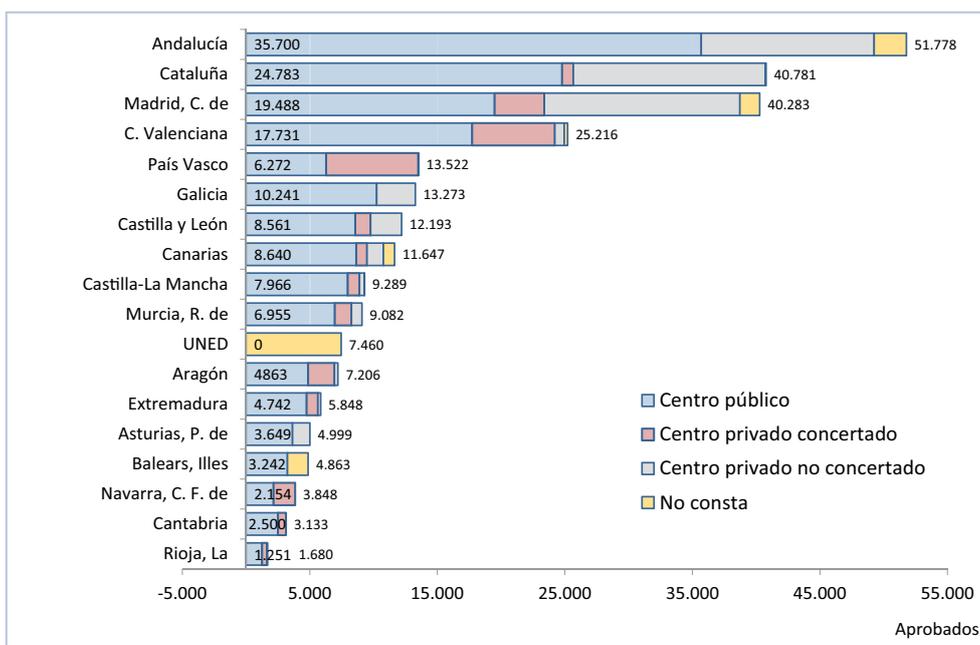


Figura D2.40
Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2022. Porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según el sexo, por Comunidades Autónomas



Fuente: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

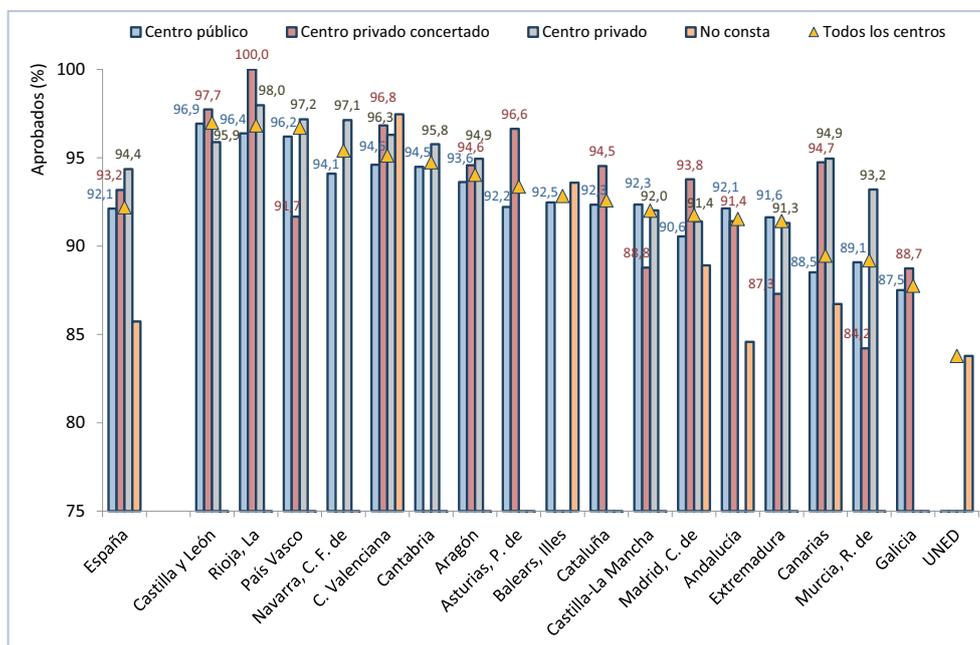
Figura D2.41¹
Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2022. Estudiantes aprobados, según la naturaleza del centro de procedencia, por Comunidades Autónomas



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.

Figura D2.42¹
Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2022. 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: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

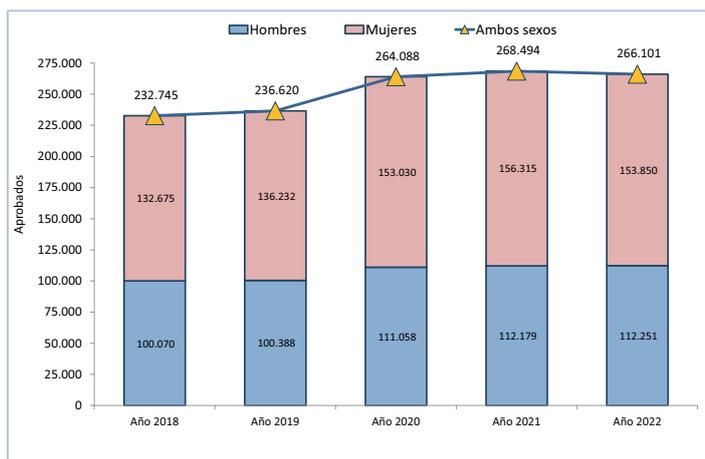
La evolución de los resultados

La **figura D2.43** muestra la evolución del número de estudiantes aprobados, según el sexo, en las Pruebas de Acceso a la Universidad generales en España, entre 2018 y 2022. En ella se aprecia una tendencia creciente a lo largo del periodo, si bien en el último año se ha producido una ligera caída. La tendencia es creciente tanto en el caso de los varones, quienes incluso crecen ligeramente en 2022, como en el de las mujeres.

En la **figura D2.44** se representa la evolución del porcentaje de aprobados con respecto al número de estudiantes presentados³⁸³ desde el año 2018. En el periodo considerado el porcentaje de aprobados de ambos sexos aumentó tanto para los hombres como para las mujeres. El año 2022 presenta una caída respecto del máximo del periodo considerado que se dio en 2021.

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, si bien la diferencia en 2022 es solo de 0,1 puntos.

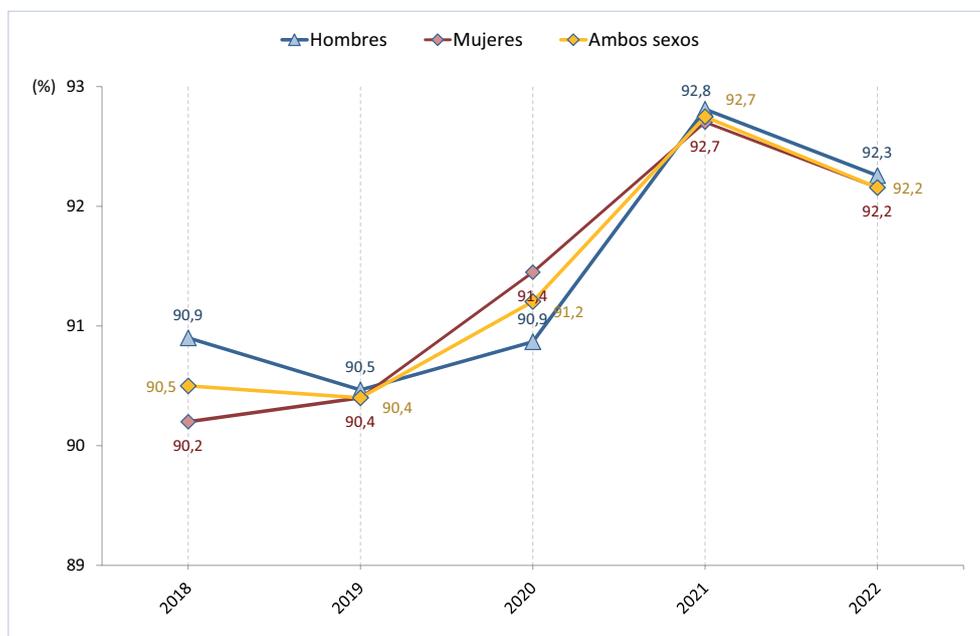
Figura D2.43
Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas. Evolución del número de estudiantes aprobados, según el sexo, en España. Años 2018 a 2022



Fuente: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

383. Hasta el año 2010 la tasa de aprobados se obtenía como el cociente entre la cifra de aprobados y la de matriculados en las pruebas.

Figura D2.44
Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas. Evolución del porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según el sexo, en España. Años 2018 a 2022



Fuente: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

D2.10 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 2018-2019 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 2018-2019 hubo 19.021 titulados en Formación Profesional Básica (13.302 hombres y 5.719 mujeres); El 64,1% se había matriculado en otra enseñanza al año siguiente, a los dos años el 52,1% y pasados tres años el 35,2% (ver **tabla D2.26**).

En la misma tabla se observa que un año después de graduarse, el 61,8 % de los titulados en FP Básica en 2018-2019 accedió a un ciclo formativo 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 49,9 % y en el tercer año este porcentaje disminuyó hasta el 23,7 %, pero un 9,8 % 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 (64,0 %) es prácticamente idéntico al de hombres (64,1 %). En el segundo y tercer año las cifras son favorables a las mujeres (ver **tabla D2.26**).

Tabla D2.26
Porcentaje de graduados en Formación Profesional Básica en el curso 2018-2019 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	62,1	0,0	0,9	0,9	64,1
2 años después	0,1	49,1	0,1	0,9	0,9	51,1
3 años después	0,0	23,4	9,4	0,6	0,7	34,1
B. Mujeres						
1 año después	0,1	61,1	0,0	1,8	1,1	64,0
2 años después	0,1	51,7	0,1	1,7	1,1	54,5
3 años después	0,0	24,6	10,8	1,0	1,3	37,8
C. Ambos sexos						
1 año después	0,1	61,8	0,0	1,2	0,9	64,1
2 años después	0,1	49,9	0,1	1,1	1,0	52,1
3 años después	0,0	23,7	9,8	0,7	0,9	35,2

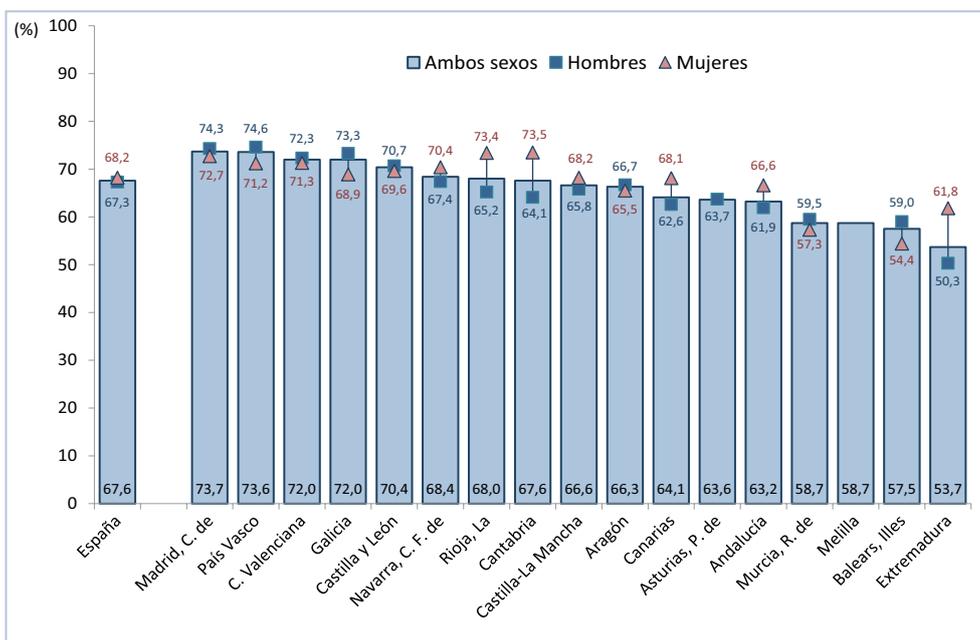
Fuente: Estadística de seguimiento educativo posterior de los Graduados en Formación Profesional. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La **figura D2.45** muestra que, en alguno de los tres años siguientes un 67,6 % de los titulados del curso 2018-2019 inició un Ciclo Formativo de Grado Medio, con unas cifras algo superiores para las mujeres (68,2 %) que para los hombres (67,3 %). Por Comunidades y Ciudades Autónomas el valor más alto correspondió a la Comunidad de Madrid (73,7 %), seguida del País Vasco (73,6 %) y de la Comunitat Valenciana (72,0 %). En el extremo opuesto se situó Extremadura (53,7 %), seguida de Illes Balears (57,5 %) y la Ciudad Autónoma de Melilla (58,7 %).

Por familias profesionales (ver **figura D2.46**), 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' (80,4 %), 'Informática y comunicaciones' (72,2 %), 'Electricidad y electrónica' (71,7 %) y 'Administración y gestión' (71,1 %). Los porcentajes más bajos correspondieron a la familia 'Agraria' (57,0 %) y 'Edificación y obra civil' (58,1 %).



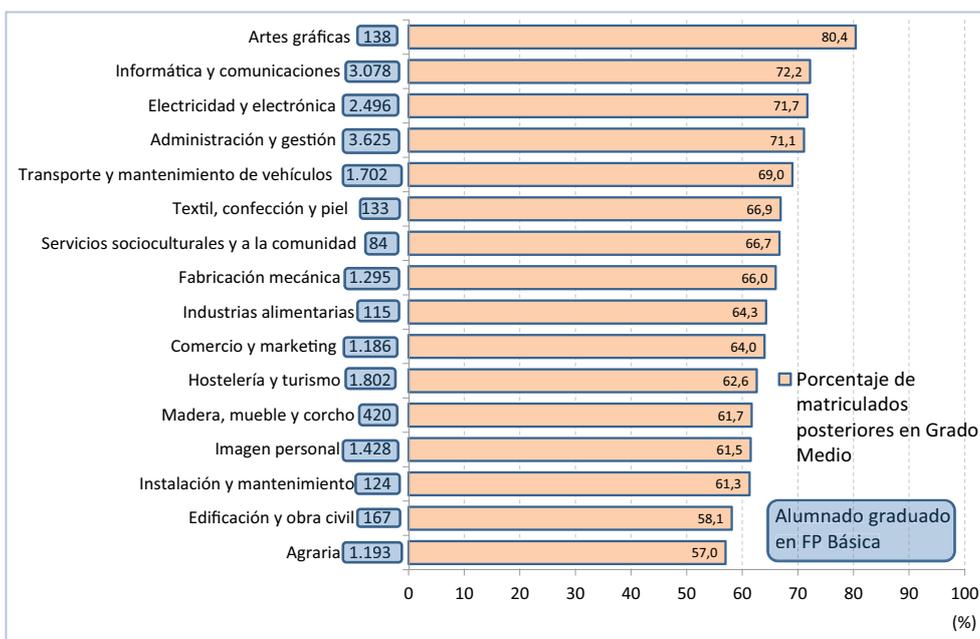
Figura D2.45¹
Porcentaje de graduados en Formación Profesional Básica en el curso 2018-2019 que se matricula en Formación Profesional de Grado Medio en alguno de los tres años siguientes, por sexo



1. Cataluña no dispone de alumnado de FP Básica. Datos sin suficiente representatividad para Ceuta y por sexo en Melilla y para las mujeres de Principado de Asturias.

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 y Formación Profesional.

Figura D2.46¹
Porcentaje de graduados en Formación Profesional Básica en el curso 2018-2019 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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 2018-2019, el número de graduados y graduadas en Formación Profesional de Grado Medio en condiciones de solicitar el Título de Técnico ascendió a 103.734 personas (54.337 hombres y 49.397 mujeres). El 47,8 % se había matriculado en otra enseñanza al año siguiente, el 47,4 % a los dos años y el 27,9 % pasados tres años (ver **tabla D2.27**).

Al curso siguiente de graduarse, el 43,1 % había accedido a un Ciclo Formativo de Grado Superior y el 3,1 % había iniciado otro de Grado Medio. Al segundo curso los porcentajes se mantuvieron siendo un 42,5 % los que se matricularon en una Formación Profesional de Grado Superior. Al tercer año este porcentaje descendió hasta el 19,0 %. En este tercer año el porcentaje de titulados que se matriculó en enseñanzas universitarias alcanzó el 5,2 %.

En la misma tabla se aprecia que en el primer año la matrícula en estudios fue 11,2 puntos porcentuales mayor en los hombres (53,1 %) que en las mujeres (41,9 %). Esta diferencia puede estar fundamentada en los 11,6 puntos de diferencia existente en la matrícula en ciclos de Grado Superior (48,6 % hombres y 37,0 % 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 5,8 en el tercero. Tres años después, el 6,0 % de las mujeres cursó estudios universitarios frente al 4,5 % de los hombres.

Tabla D2.27

Porcentaje de graduados en Formación Profesional de Grado Medio en el curso 2018-2019 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	3,1	48,6	0,5	0,2	0,7	53,1
2 años después	2,9	46,8	0,5	0,4	0,4	51,0
3 años después	2,1	21,8	0,3	4,5	0,8	29,4
B. Mujeres						
1 año después	3,1	37,0	0,7	0,5	0,8	41,9
2 años después	3,6	37,9	0,6	0,7	0,7	43,4
3 años después	2,7	16,0	0,5	6,0	1,1	26,3
C. Ambos sexos						
1 año después	3,1	43,1	0,6	0,3	0,7	47,8
2 años después	3,2	42,5	0,6	0,5	0,6	47,4
3 años después	2,4	19,0	0,4	5,2	0,9	27,9

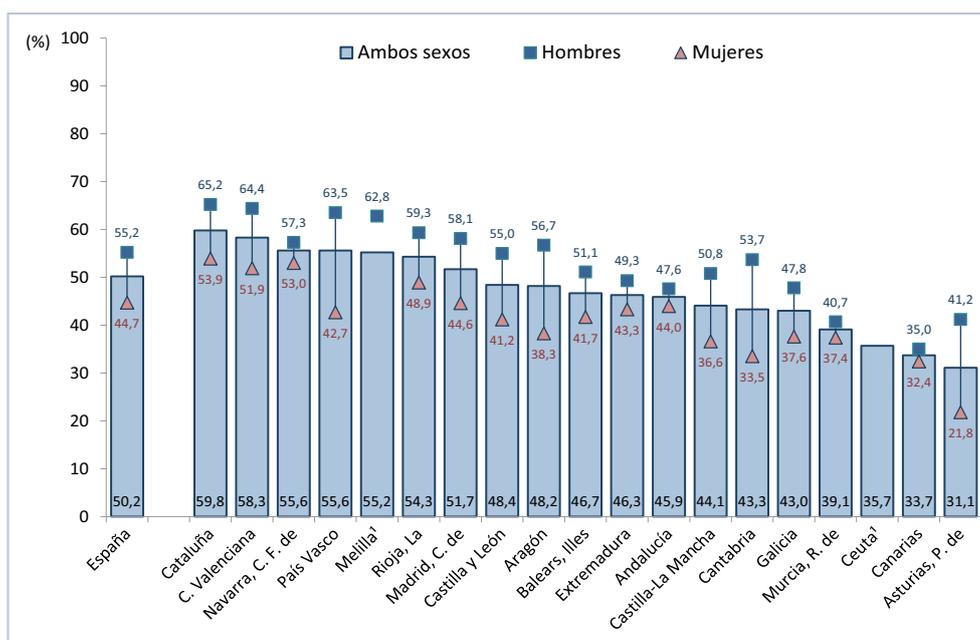
Fuente: Estadística de seguimiento educativo posterior de los Graduados en Formación Profesional. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La **figura D2.47** muestra que, en alguno de los tres años siguientes, un 50,2 % de los titulados del curso 2018-2019 iniciaron un Ciclo Formativo de Grado Superior, siendo este porcentaje 10,5 puntos porcentuales más elevado para los hombres (55,2 %) que para las mujeres (44,7 %). Existen diferencias significativas, entre las Comunidades Autónomas con valores más altos –Cataluña (59,8 %), Comunitat Valenciana (58,3 %) y País

A
B
C
D
E
F

Vasco y Comunidad Foral de Navarra (ambas 50,5 %)— y entre las Comunidades con menores porcentajes —Principado de Asturias (31,1 %) y Canarias (33,7 %)—. En todas las regiones el porcentaje de hombres fue superior al de las mujeres, aunque esta diferencia varía, presentando las mayores diferencias el País Vasco (20,8 puntos), Cantabria (20,2) y Aragón (18,4), y las menores diferencias en Canarias (2,6), la Región de Murcia (3,3) y Andalucía (3,6).

Figura D2.47
Porcentaje de graduados en Formación Profesional de Grado Medio en el curso 2018-2019 que se matricula en Formación Profesional de Grado Superior en alguno de los tres años siguientes, por sexo



1. 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 y Formación Profesional.

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’ (78,5 %), seguida de ‘Imagen y sonido’ (78,1 %), ‘Actividades físicas y deportivas’ (75,8 %) y ‘Química’ (71,9 %). Con los valores más reducidos se encuentran las familias de ‘Seguridad y medio ambiente’ (27,3 %) y ‘Sanidad’ (29,2 %) (ver **figura D2.48**).

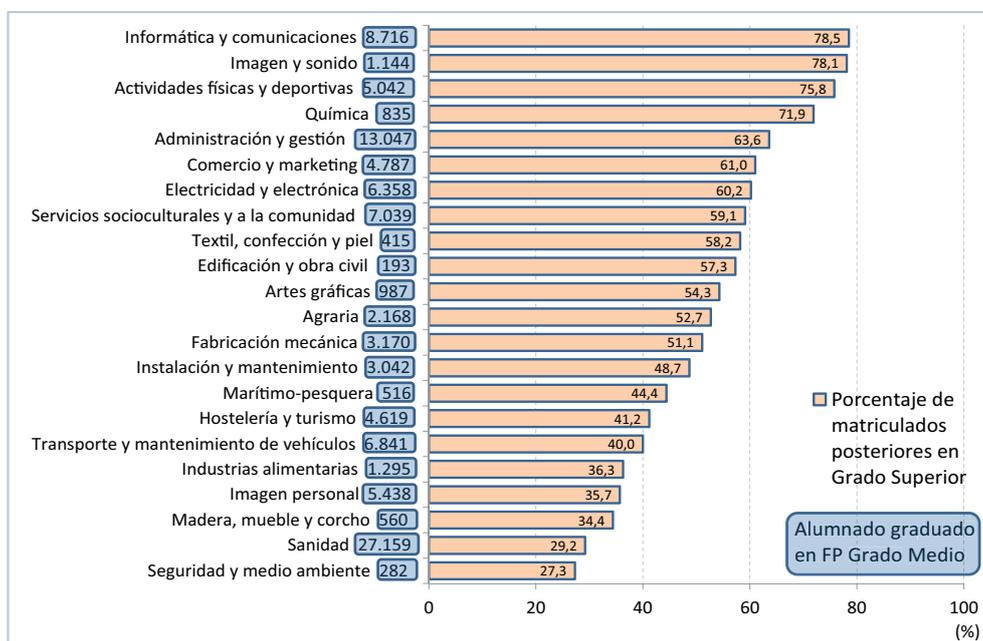
Seguimiento educativo posterior de los graduados y graduadas en Formación Profesional de Grado Superior

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 2018-2019, hubo 130.581 graduados y graduadas en FP de Grado Superior (65.068 hombres y 65.513 mujeres). Al año siguiente, el 29,2 % se había matriculado en otra enseñanza; a los dos años el 31,6 % y pasados tres años el 28,9 % (ver **tabla D2.28**).

Considerando la situación de los graduados y graduadas en FP de Grado Superior de la cohorte 2018-2019 al curso siguiente, se observa que un 18,8 % cursó educación universitaria y el 8,1 % continuó en otro ciclo de Grado Superior. En el segundo año tras la graduación se incrementó la matrícula en enseñanzas universitarias (21,0 %) y decreció la matrícula en otros ciclos de Grado Superior (8,0 %). Al tercer año el porcentaje apenas varió, manteniéndose la matrícula universitaria (21,2 %) y descendiendo 2,6 puntos la matrícula en FP de Grado Superior (5,4 %).

Figura D2.48¹
Porcentaje de graduados en Formación Profesional de Grado Medio en el curso 2018-2019 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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Asimismo, en la **tabla D2.28** se observa una mayor continuidad en el sistema educativo de las graduadas, siendo su participación mayor que la de los hombres el primer año (32,5 % frente al 25,9 %). Las mujeres optaron en mayor proporción por continuar en estudios universitarios (22,3 % mujeres y 15,2 % hombres), mientras que el porcentaje de hombres (8,8 %) que siguieron en otro ciclo de Grado Superior fue más elevado que el de las mujeres (7,4 %). En el segundo año, el porcentaje de matriculación en estudios universitarios de las mujeres se incrementó 3,2 puntos (25,5 %) y el de hombres en 1,3 (16,5 %). En el tercer año la matrícula de las mujeres en enseñanzas universitarias (26,1 %) superó en 9,9 puntos a la de los hombres (16,2 %).

En la **figura D2.49** se observa que el 25,5 % de los titulados en el curso 2018-2019 en FP de Grado Superior iniciaron estudios universitarios, en alguno de los tres años siguientes, siendo este porcentaje 9,6 puntos porcentuales superior para las mujeres (30,3 %) que para los hombres (20,7 %). Al analizar los datos por Comunidades y Ciudades Autónomas, se encuentran diferencias significativas, duplicando casi los valores de las regiones con cifras más altas –Ceuta (41,8 %), Cataluña (34,2 %) e Illes Balears (33,7 %)– a las que obtuvieron cifras más bajas –País Vasco (17,2 %), Castilla-La Mancha (18,2 %) y Cantabria (18,4 %)–.

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 (14,0 puntos porcentuales), Castilla y León (12,2), País Vasco (11,7) y Galicia (11,2). Por otro lado, las diferencias fueron reducidas en La Rioja (2,3), Canarias (5,6) y la Región de Murcia (5,7).

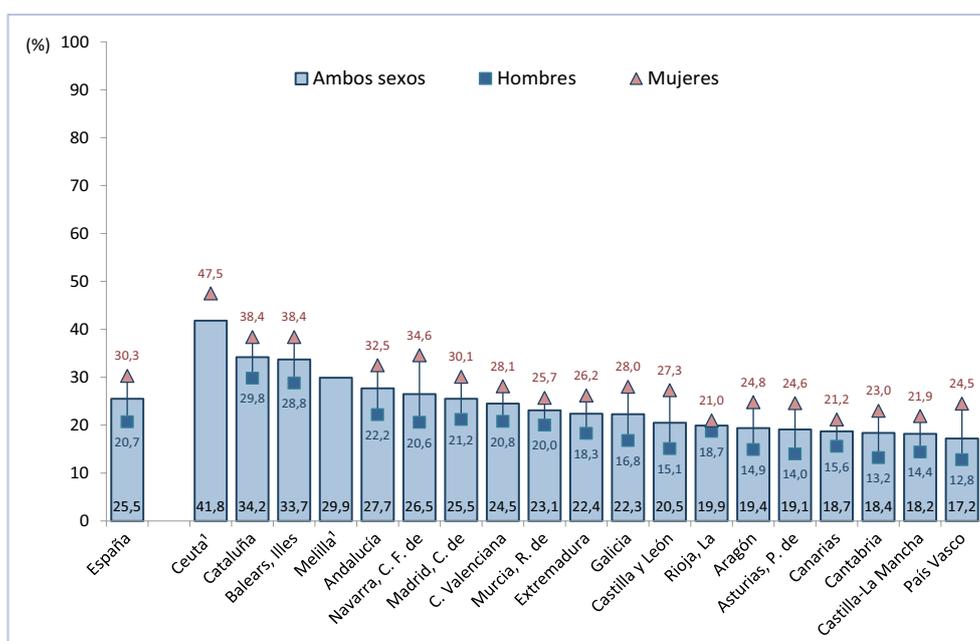
Existen también diferencias por familias profesionales en el porcentaje de graduados y graduadas que cursan enseñanzas universitarias en alguno de los tres años siguientes (ver **figura D2.50**), destacando con los valores más altos las familias de ‘Servicios socioculturales y a la comunidad’ (44,5 %), ‘Actividades físicas y deportivas’ (42,5 %) y ‘Sanidad’ (32,1 %). 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

Tabla D2.28
Porcentaje de graduados en Formación Profesional de Grado Superior en el curso 2018-2019 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	0,5	8,8	0,1	15,2	1,4	25,9
2 años después	0,6	8,5	0,0	16,5	1,3	26,9
3 años después	0,6	5,6	0,0	16,2	1,2	23,6
B. Mujeres						
1 año después	0,8	7,4	0,1	22,3	2,0	32,5
2 años después	1,4	7,5	0,0	25,5	1,9	36,3
3 años después	1,3	5,1	0,0	26,1	1,7	34,2
C. Ambos sexos						
1 año después	0,6	8,1	0,1	18,8	1,7	29,2
2 años después	1,0	8,0	0,0	21,0	1,6	31,6
3 años después	0,9	5,4	0,0	21,2	1,5	28,9

Fuente: Estadística de seguimiento educativo posterior de los Graduados en Formación Profesional. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D2.49
Porcentaje de graduados en Formación Profesional de Grado Superior en el curso 2018-2019 que se matricula en enseñanzas universitarias en alguno de los tres años siguientes, por sexo

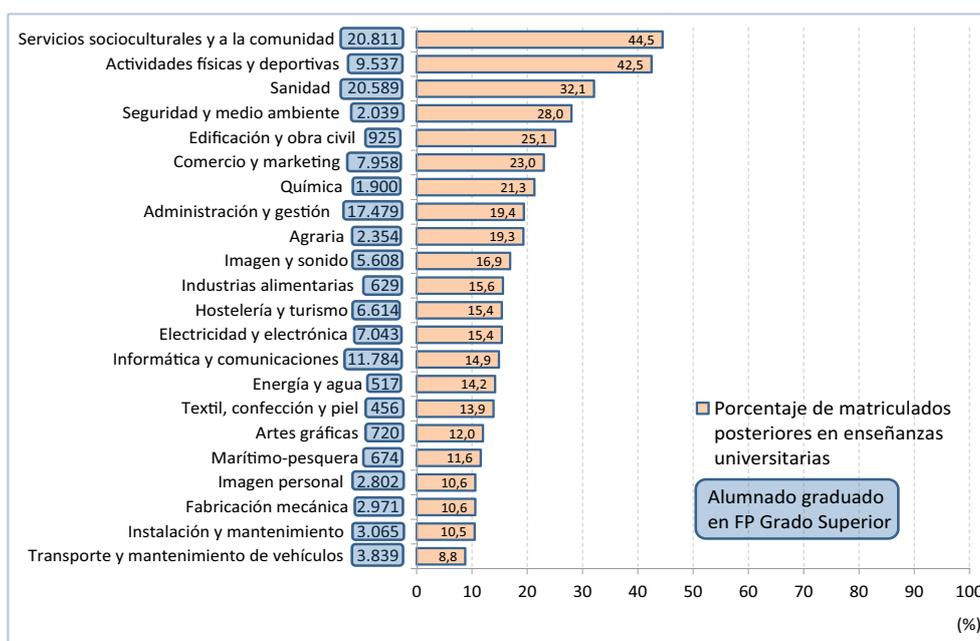


1. Datos sin suficiente representatividad en la desagregación por sexo.

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 y Formación Profesional.

la familia con 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' (8,8 %), 'Instalación y mantenimiento' (10,5 %), 'Fabricación mecánica' (10,6 %), 'Imagen personal' (10,6 %) y 'Marítimo-pesquera' (11,6 %).

Figura D2.50¹
Porcentaje de graduados en Formación Profesional de Grado Superior en el curso 2018-2019 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. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 como resultado 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», que tiene como finalidad conocer la continuidad en el sistema educativo de los graduados y graduadas en FP, especialmente en el grado posterior de FP o en los estudios universitarios para los Técnicos Superiores. 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 2017-2018 en los tres años siguientes a la finalización de los estudios de Formación Profesional correspondientes.

Ciclos formativos de Formación Profesional Básica

La tasa de afiliación media de las personas graduadas en Formación Profesional Básica en el curso 2017-2018 se ha ido incrementando según han transcurrido los años desde su graduación. El primer año alcanzó la cifra del 16,3 %. En el segundo año se aumentó la tasa de afiliación media en 9,2 puntos y en el tercero 7,3 puntos, hasta alcanzar el 32,8 % (ver **tabla D2.29**).

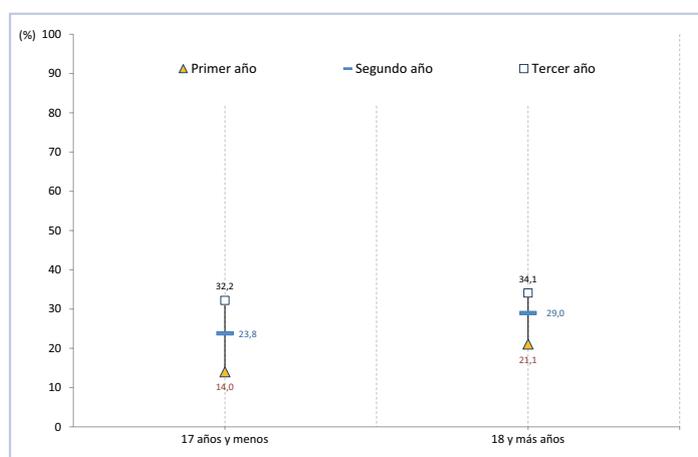
En la misma tabla se observa una mayor tasa de afiliación media para los hombres que para las mujeres: el primer año fue del 17,5 % para los hombres y del 13,7 % para las mujeres, y la diferencia fue incrementándose en los años posteriores hasta llegar a 10,7 puntos porcentuales a favor de los hombres 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 graduados en FP Básica del curso 2017-2018 los hombres representan el 69,8 % y las mujeres el 30,2 % restante).

Tabla D2.29
Formación Profesional Básica. Tasa de afiliación media, por sexo. Cohorte 2017-2018

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Primer año	17,5	13,7	16,3
Segundo año	27,6	20,7	25,5
Tercer año	36,0	25,3	32,8

Fuente: Estadística de la Inserción Laboral de los Graduados en enseñanzas de Formación Profesional. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D2.51
Formación Profesional Básica. Tasa de afiliación media, por edad. Cohorte 2017-2018



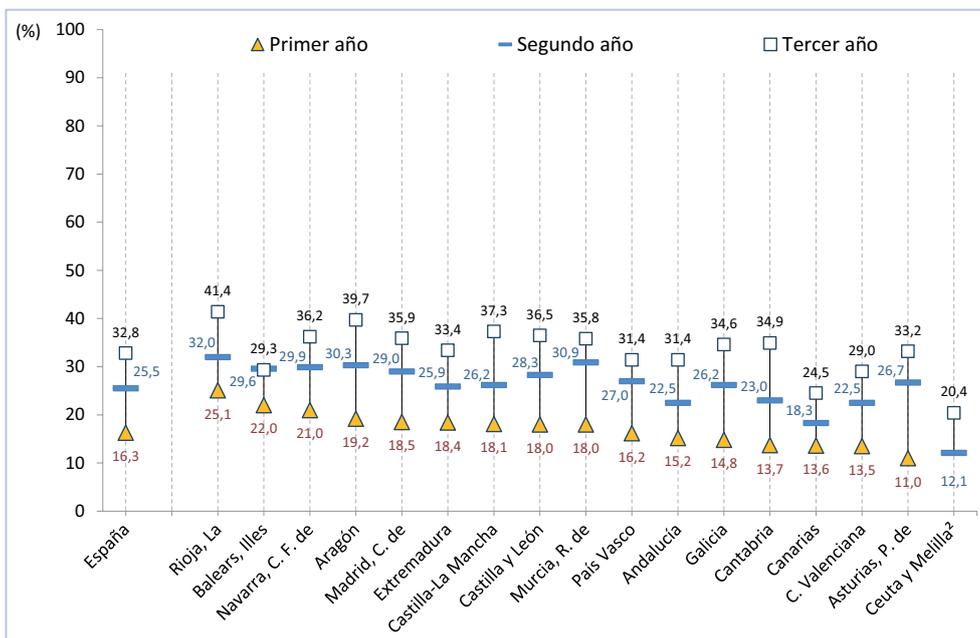
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de Inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la **figura D2.51** 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 –7,1 puntos en el primer año y 5,2 puntos en el segundo–. Esta diferencia se redujo a 1,9 puntos en el tercer año.

La **figura D2.52** muestra las tasas de afiliación media de los graduados y graduadas en FP Básica en 2017-2018 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 La Rioja (25,1 %), Illes Balears (22,0 %), Comunidad Foral de Navarra (21,0 %) y Aragón (19,2 %); en el tercer año el valor más alto continuó siendo el de La Rioja (41,4 %), seguida de Aragón (39,7 %) y Castilla-La Mancha (37,3 %). Los valores más bajos corresponden a las Ciudades Autónomas.

Por familia profesional, las tasas de afiliación media de la cohorte de las personas graduadas de FP Básica 2017-2018 (ver **figura D2.53**), en el primer año tras su graduación, no superaron el 25 %, aproximándose a este porcentaje «Transporte y mantenimiento de vehículos» (23,1 %), «Madera, mueble y corcho» (21,7 %), y ‘Fabricación mecánica’ (21,5 %). En el tercer año, se produjeron incrementos significativos en todas las familias, ocupando la primera posición ‘Transporte y mantenimiento de vehículos’ (44,6 %), seguida de ‘Madera, mueble y corcho’ que también superó el 40 % al alcanzar el 41,3 %. Por el contrario, las tasas más bajas correspondieron a ‘Informática y comunicaciones’ (12,4 % en el primer año y 29,4 % en el tercero) y a ‘Administración y gestión’ (13,4 % y 27,7 % respectivamente). 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).

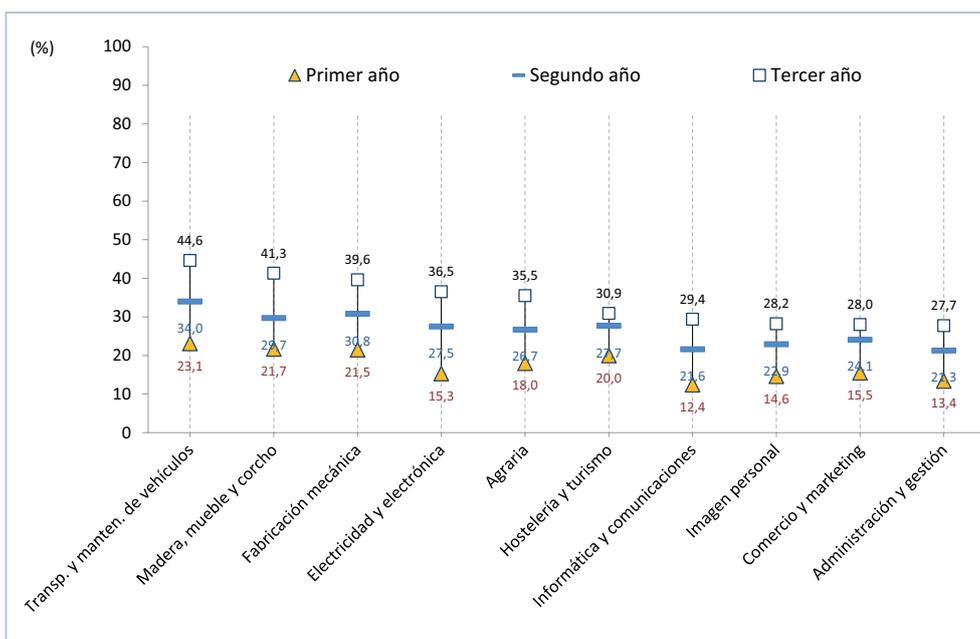
Figura D2.52¹
Formación Profesional Básica. Tasa de afiliación media, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Cohorte 2017-2018



1. Cataluña no dispone de alumnado de FP Básica.
2. Dato del primer año no disponible o con falta de representatividad

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de Inserción Laboral de los Graduados en enseñanzas de Formación Profesional. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D2.53¹
Formación Profesional Básica. Tasa de afiliación media, por familias profesionales. Cohorte 2017-2018



1. Aparecen únicamente aquellas familias para las que la información es representativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de Inserción Laboral de los Graduados en enseñanzas de Formación Profesional. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Afiliación por cuenta ajena con contrato indefinido

En la **tabla D2.30** 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 22,4 % 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 D2.30
Formación Profesional Básica. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta ajena con contrato indefinido, 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	21,4	22,8	18,7	21,7	23,3	17,2	21,5	23,0	18,3
2017-2018	21,5	22,2	22,4	24,1	23,0	21,5	22,2	22,4	22,1
2018-2019	19,2	19,9	22,5	24,1	22,9	25,4	20,5	20,7	23,3
2019-2020	15,9	21,9	–	18,5	27,0	–	16,5	23,4	–

–. 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 y Formación Profesional.

Afiliación por cuenta propia

En la **tabla D2.31** se ofrece el porcentaje de graduados y graduadas de Ciclos de FP Básica afiliados por cuenta propia. El primer año tras la graduación varió entre el 6,6 % 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 D2.31
Formación Profesional Básica. 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	5,5	5,8	5,7	3,3	3,4	3,5	4,9	5,2	5,2
2017-2018	4,5	5,4	6,6	2,6	4,0	5,0	4,0	5,0	6,2
2018-2019	4,9	7,1	5,9	3,3	6,2	3,6	4,5	6,9	5,3
2019-2020	6,6	6,1	–	6,6	4,0	–	6,6	5,6	–

–. 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 y Formación Profesional.

Ciclos formativos de Formación Profesional de Grado Medio

La tasa de afiliación media de los graduados y graduadas en Formación Profesional de Grado Medio en el curso 2017-2018 se fue incrementando según transcurrían los años desde su graduación. El primer año alcanzó la cifra del 39,7 %. En el segundo año se incrementó la tasa de afiliación media en 5,6 puntos porcentuales y en el tercero en otros 8,3 puntos alcanzando el valor del 53,6 % (ver **tabla D2.32**).

Sabiendo que el porcentaje de alumnado de Formación Profesional matriculado en FP dual es muy inferior frente al matriculado en FP no dual (ver tablas D1.1 y D1.2), los datos apuntan a mayores tasas de afiliación media en los titulados en FP dual. En el primer año la tasa fue 9,6 puntos superior al de los graduados y graduadas en FP no dual. Esta diferencia se mantuvo el segundo año y disminuyó hasta los 6,9 puntos porcentuales el tercero.

Tabla D2.32
Formación Profesional de Grado Medio. Tasa de afiliación media, por sexo y modalidad. Cohorte 2017-2018

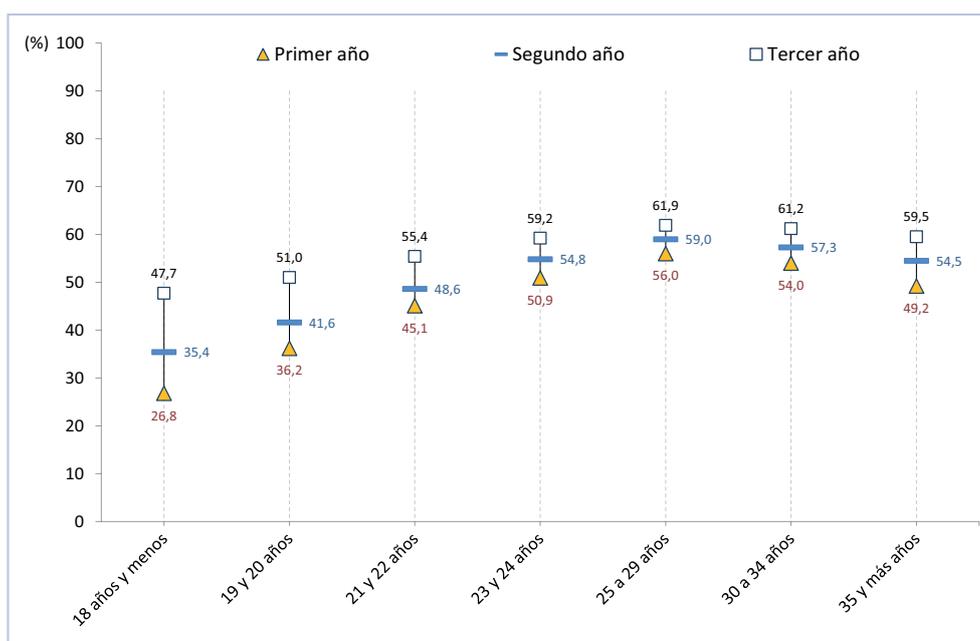
	Hombres			Mujeres			Ambos sexos		
	Dual	No dual	Total	Dual	No dual	Total	Dual	No dual	Total
Primer año	51,5	37,8	38,1	44,7	41,4	41,4	49,1	39,5	39,7
Segundo año	57,9	43,8	44,2	47,2	46,6	46,6	54,1	45,1	45,3
Tercer año	64,2	53,0	53,4	53,2	53,8	53,8	60,3	53,4	53,6

Fuente: Estadística de la Inserción Laboral de los Graduados en enseñanzas de Formación Profesional. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la misma tabla se observa una mayor tasa de afiliación media para las mujeres que para los hombres, en los tres años (+3,3, +2,4 y +0,4 puntos, respectivamente).

En el **figura D2.54** se muestra la evolución de las tasas de afiliación media de la cohorte de personas graduadas en Ciclos Formativos de Grado Medio del curso 2017-2018 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 D2.54
Formación Profesional de Grado Medio. Tasa de afiliación media, por edad. Cohorte 2017-2018

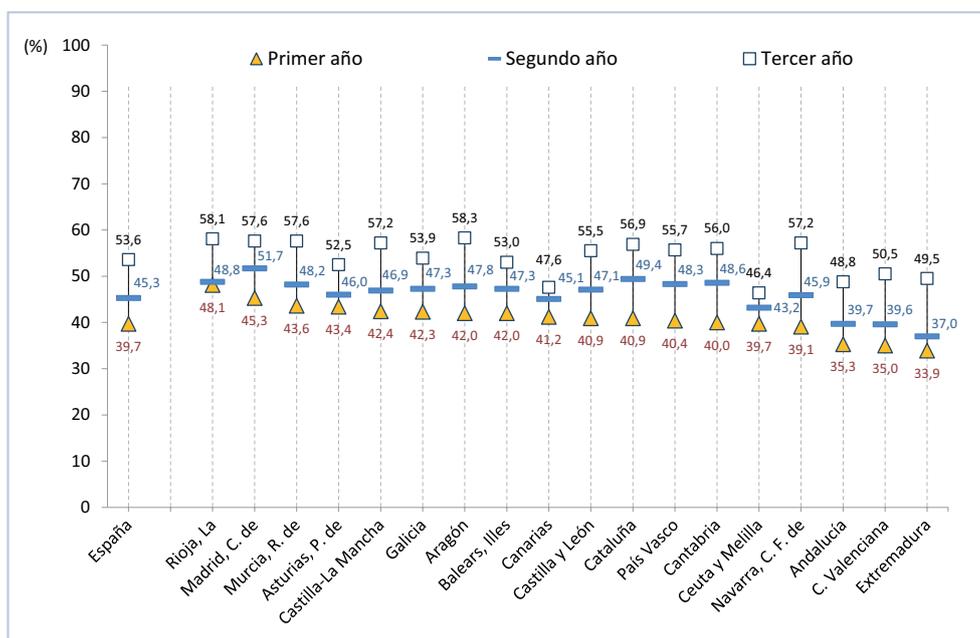


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de Inserción Laboral de los Graduados en enseñanzas de Formación Profesional. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 (+8,6 puntos porcentuales). Entre dos y tres años el aumento también fue mayor en los grupos de edad más jóvenes (incremento de 12,3 puntos porcentuales para los que titulan con menos de 19 años y de 9,4 en los graduados y graduadas de 19 y 20 años, frente al 2,9 para el grupo de edad de 25 a 29 años).

Por Comunidades y Ciudades Autónomas (ver **figura D2.55**), el porcentaje más alto de la tasa de afiliación media tras el primer año correspondió a La Rioja (48,1%), seguida de la Comunidad de Madrid (45,3%) y Murcia (43,6%). En el segundo año destacó el incremento que se produjo en Cataluña (+8,5 puntos porcentuales) hasta situarse en el 49,4%, porcentaje solo superado por el 51,7% de Madrid. En el tercer año también se produjeron aumentos muy significativos, destacando el producido en Extremadura (+12,5 puntos porcentuales). Los porcentajes más elevados en el tercer año correspondieron a Aragón (58,3%) y La Rioja (58,1%).

Figura D2.55
Formación Profesional de Grado Medio. Tasa de afiliación media, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Cohorte 2017-2018



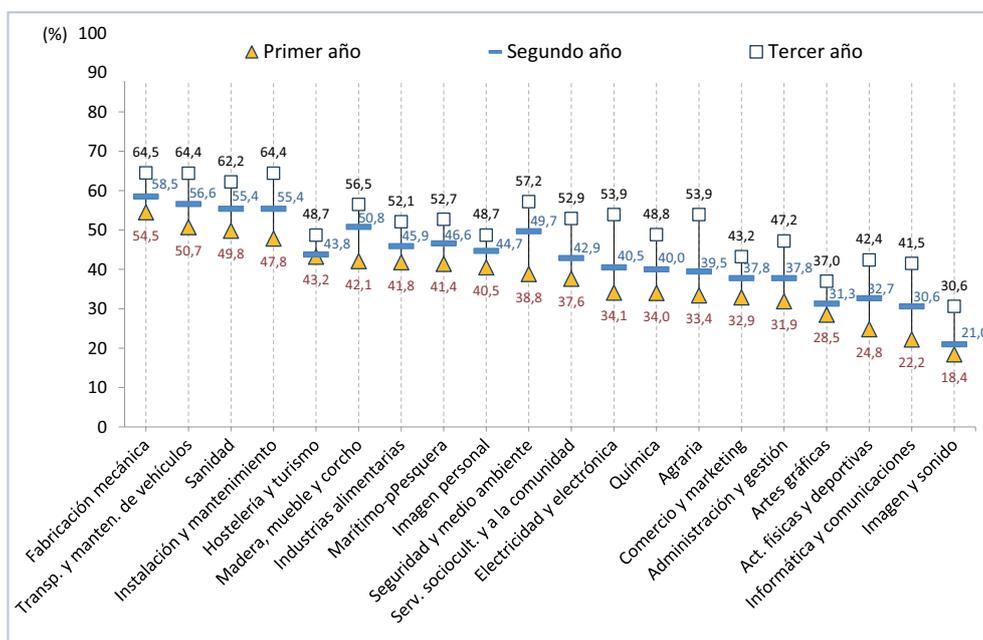
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de Inserción Laboral de los Graduados en enseñanzas de Formación Profesional. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La **figura D2.56** representa la inserción laboral por familias profesionales para la cohorte 2017-2018. En el primer año, los valores más altos de las tasas de afiliación media se observan en «Fabricación mecánica» (54,5%), seguida de ‘Transporte y mantenimiento de vehículos’ (50,7%), ‘Sanidad’ (49,8%), ‘Instalación y mantenimiento’ (47,8%) y ‘Hostelería y turismo’ (43,2%). En los años posteriores, destacó el crecimiento en inserción laboral de la familia ‘Transporte y mantenimiento de vehículos’ –el tercer año alcanzó el 64,4%, una décima menos que ‘Instalación y mantenimiento’– que ocupó el primer puesto. En el extremo opuesto se situaron ‘Imagen y sonido’ (30,6%) y ‘Artes gráficas’ (37,0%) 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 D2.33** 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 tercer año.

Figura D2.56'
Formación Profesional de Grado Medio. Tasa de afiliación media, por familias profesionales. Cohorte 2017-2018



1. Aparecen únicamente aquellas familias para las que la información es representativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de Inserción Laboral de los Graduados en enseñanzas de Formación Profesional. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 similar a la de 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 3,4 puntos el primer año, 6,1 puntos el segundo año y 4,8 el tercer año.

Tabla D2.33
Formación Profesional de Grado Medio. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta ajena con contrato indefinido, por sexo. Cohortes 2014-2015 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
2014-2015	32,5	42,5	47,4	28,5	37,8	41,5	30,5	40,1	44,5
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	22,0	25,3	22,9	18,6	19,2	18,1	20,2	22,1	20,3
2019-2020	20,3	24,0	–	13,4	17,2	–	16,5	20,3	–

–. 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 y Formación Profesional.

Afiliación por cuenta propia

En la **tabla D2.34** 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 3,7 % para la cohorte 2014-2015, manteniéndose en el 3,6 % para la cohorte 2019-2020. 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 D2.34
Formación Profesional de Grado Medio. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta propia, por sexo. Cohortes 2014-2015 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
2014-2015	4,5	4,8	4,9	2,9	3,3	3,4	3,7	4,1	4,2
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	5,1	4,9	1,8	2,6	2,7	2,7	3,9	3,9
2019-2020	4,9	4,7	–	2,5	2,5	–	3,6	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 y Formación Profesional.

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 2017-2018, al igual que los titulados en Grado Medio, se ha ido incrementando según transcurrieran los años desde su graduación. En el primer año la tasa fue del 52,1 %. En el segundo año se incrementó hasta el 56,1 % y en el tercero alcanzó la cifra del 58,6 %, 6,5 puntos más que la tasa del primer año (ver **tabla D2.35**).

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 2017-2018, en el primer año la tasa en los graduados y graduadas en FP dual fue 17,4 puntos superior al de los titulados en FP no dual. Esta diferencia disminuyó en el segundo año hasta los 14,6 puntos (70,1 % en la modalidad dual y un 55,5 % en la modalidad no dual) y en el tercero hasta los 13,5 puntos porcentuales (71,5 % frente al 58,0 %). 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 D2.35
Formación Profesional de Grado Superior. Tasa de afiliación media, por sexo y régimen. Cohorte 2017-2018

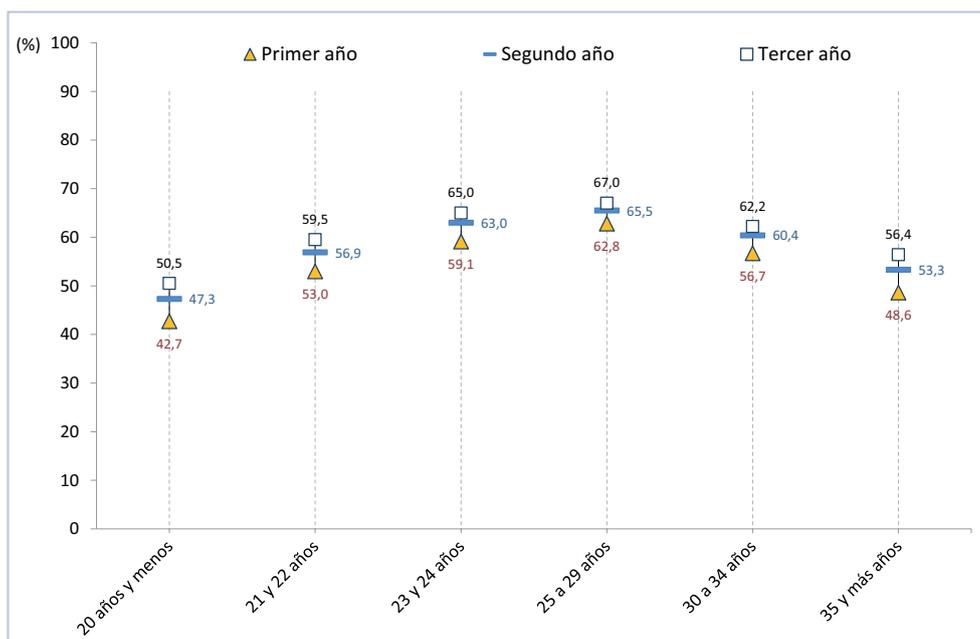
	Hombres			Mujeres			Ambos sexos		
	Dual	No dual	Total	Dual	No dual	Total	Dual	No dual	Total
Primer año	73,1	53,7	54,7	62,0	49,0	49,4	68,7	51,3	52,1
Segundo año	74,6	57,8	58,6	63,2	53,2	53,5	70,1	55,5	56,1
Tercer año	76,2	60,4	61,2	64,3	55,6	55,9	71,5	58,0	58,6

Fuente: Estadística de la Inserción Laboral de los Graduados en enseñanzas de Formación Profesional. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la misma tabla se observa una mayor tasa de afiliación media para los hombres que para las mujeres (5,3 puntos porcentuales de diferencia en el primer año, 5,1 puntos en el segundo y 5,3 en el tercero).

La **figura D2.57** muestra la evolución de las tasas de afiliación media por grupo de edad en Grado Superior. En ella se observa un patrón similar a la de Grado Medio, produciéndose un incremento de la inserción laboral a medida que aumenta la edad hasta el grupo de 25 a 29 años, en el que se alcanzan las tasas más altas (el 62,8 % en el primer año, el 65,5 % en el segundo y el 67,0 % en el tercero). La menor inserción laboral de los grupos más jóvenes ha tendido a mantenerse más en el tiempo que la de los graduados y graduadas de Grado Medio, especialmente en los grupos por debajo de 25 años, situación que puede estar ligada a la continuidad en el sistema educativo de los titulados de menor edad.

Figura D2.57
Formación Profesional de Grado Superior. Tasa de afiliación media, por edad. Cohorte 2017-2018

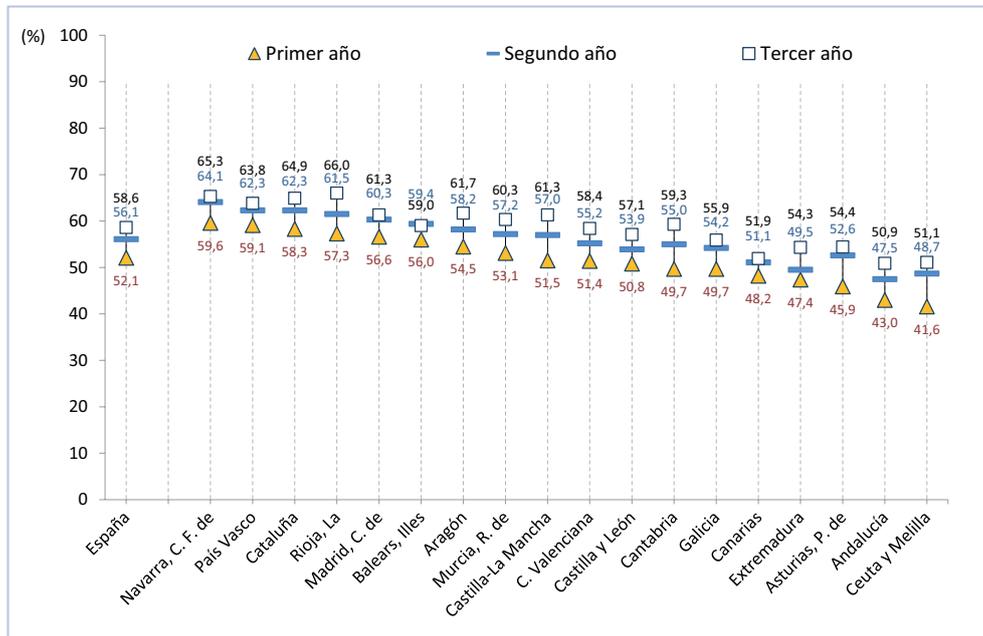


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de Inserción Laboral de los Graduados en enseñanzas de Formación Profesional. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la **figura D2.58** se muestra la evolución de la inserción laboral de la cohorte de titulados 2017-2018 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 Navarra (59,6 %), seguida de País Vasco (59,1 %), Cataluña (58,3 %) y La Rioja (57,3 %). En el segundo año los valores más altos correspondieron de nuevo a la Comunidad Foral de Navarra (64,1 %), País Vasco y Cataluña (ambas con un 62,3 %). Destaca el incremento que se produjo en Ceuta y Melilla conjuntamente (+7,1 puntos porcentuales, que sitúan su tasa en el segundo año en el 48,7 %). En el tercer año también se produjeron aumentos muy significativos que correspondieron a Extremadura (+4,8 puntos) y La Rioja (+4,5 puntos). El mayor porcentaje en este tercer año correspondió a La Rioja (66,0 %), seguida de la Comunidad Foral de Navarra (65,3 %).

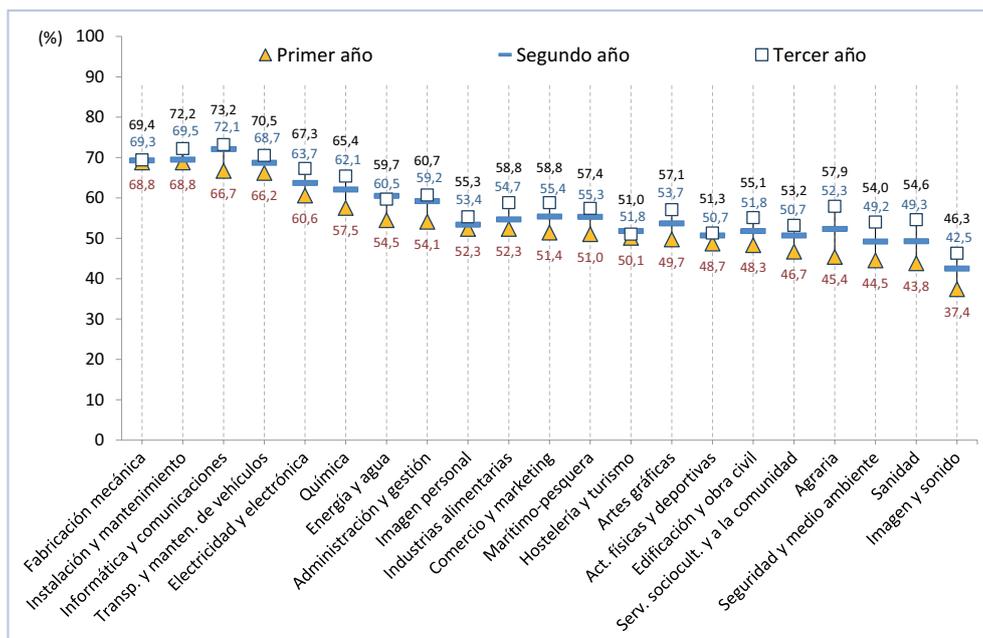
Al realizar el análisis por familias profesionales (ver **figura D2.59**) se observa que, la inserción laboral de los graduados y graduadas en FP de Grado Superior de la cohorte 2017-2018, también presenta diferencias significativas. En el primer año destacaron las tasas de las familias 'Fabricación mecánica' e 'Instalación y mantenimiento' (ambas con 68,8 %) y, en menor medida, de 'Informática y comunicaciones' (66,7 %). 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' (37,4 % en el primer año, llegando al 46,3 % en el tercer año), 'Sanidad' (43,8 %, que aumentó hasta el 54,6 % en el tercer año), 'Seguridad y medioambiente' (44,5 % en el primer año que aumentó hasta el 54,0 % en el tercer año), y 'Agraria' (45,4 %, que se incrementó significativamente hasta el 57,9 % 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 D2.58
Formación Profesional de Grado Superior. Tasa de afiliación media, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Cohorte 2017-2018



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de Inserción Laboral de los Graduados en enseñanzas de Formación Profesional. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D2.59¹
Formación Profesional de Grado Superior. Tasa de afiliación media, por familias profesionales. Cohorte 2017-2018



1. Aparecen únicamente aquellas familias para las que la información es representativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de Inserción Laboral de los Graduados en enseñanzas de Formación Profesional. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Afiliación por cuenta ajena con contrato indefinido

En la **tabla D2.36** 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 D2.36
Formación Profesional de Grado Superior. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta ajena con contrato indefinido, por sexo. Cohortes 2015-2016 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
2015-2016	31,1	38,7	41,9	27,8	33,5	35,8	29,4	36,0	38,7
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	29,6	34,8	33,9	22,9	26,1	26,8	26,2	30,3	30,0
2019-2020	25,9	29,0	–	20,3	24,6	–	23,0	26,6	–

–. 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 y Formación Profesional.

Afiliación por cuenta propia

En la **tabla D2.37** se observa la evolución del porcentaje de afiliados por cuenta propia en Ciclos Formativos de Grado Superior que, al igual que en 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. 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 D2.37
Formación Profesional de Grado Superior. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta propia, por sexo. Cohortes 2015-2016 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
2015-2016	3,4	4,2	4,8	2,6	3,1	3,5	3,0	3,7	4,2
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	3,2	4,5	5,0	2,4	3,2	3,6	2,8	3,9	4,3
2019-2020	4,3	4,8	–	3,0	3,4	–	3,6	4,1	–

–. 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 y Formación Profesional.

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)³⁸⁴ 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 Educativa³⁸⁵:

- 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).

384. < BOE-A-2020-17264, disposición final quinta >

385. < <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. La realización de la primera edición de estas evaluaciones está prevista para el curso 2024-2025.
- 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 se realizarán por primera vez al finalizar el curso 2023-2024.

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 las evaluaciones generales del sistema y las evaluaciones de diagnóstico una vez implantado el currículo de la nueva Ley.

En relación con las evaluaciones generales del sistema, estas se realizarán de forma periódica a partir del curso 2024-2025, en el caso de 6.º de Educación Primaria; y del curso 2025-2026, en el de 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 MEFP firmó un convenio con el Instituto Nacional de Estadística (INE) mediante el cual se utilizará la aplicación IRIA para la aplicación digital.

En el curso 2021-2022 se preparó una prueba piloto inicial para 6.º de Educación Primaria que se aplicó el curso siguiente. El fin era evaluar de forma general el sistema y las competencias en comunicación lingüística y STEM. Para preparar esta evaluación se trabajó en colaboración con las unidades de evaluación de las Comunidades Autónomas y con expertos en evaluación educativa de diversos ámbitos (universitarios, técnicos en evaluación, profesorado, investigadores, etc.) para elaborar los marcos de evaluación de las competencias en comunicación lingüística y STEM, el marco para analizar el contexto educativo, así como una prueba completa de cada una de las competencias. Adicionalmente, con el objetivo de probar 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, se realizaron tareas preparatorias para realizar una evaluación piloto o inicial en 6.º de Educación Primaria en los meses de mayo y junio de 2023. 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 y la muestra representativa era a nivel del Estado, pero no a nivel de Comunidades Autónomas.

En cuanto a las evaluaciones de diagnóstico, la primera edición se realizará en 2023-2024, curso en el que se habrá implantado el currículo LOMLOE en los cursos 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 2021-2022, 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, comenzando en el curso 2021-2022 por los de las Competencias específicas de Lengua Castellana y Literatura, Competencias específicas de Matemáticas y Competencias específicas de Primera Lengua Extranjera, todas de 4.º de Educación Primaria y de 2.º de Educación Secundaria Obligatoria.

En cursos sucesivos se configurarán los marcos de las competencias específicas de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (4.º Educación Primaria), y las competencias científicas (Biología y Geología y Física y Química) y de Geografía e Historia de 2.º 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 Educativa³⁸⁶.

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 2022 del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación constituye la decimoctava 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 D3.1**).

Para los de «Escolarización y entorno educativo» y para los de «Resultados educativos» el curso de referencia fue 2019-2020, 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 fue 2019 y datos provisionales de 2020.

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 2021. En esta edición pueden observarse algunos de los efectos de la crisis originada por la pandemia de la COVID-19 que tuvo especial impacto en el sector de la educación.

386. < <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-nacionales.html> >

Tabla D3.1
Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Años 2022 y 2021

Escolarización y entorno educativo	2022	2021
Escolarización y población	E1	E1
Escolarización y población escolarizable en las edades de 0 a 29 años	E1.1	E1.1
Escolarización según la titularidad del centro	E1.2	E1.2
Esperanza de vida escolar desde los cinco años	E1.3	E1.3
Tasas de escolarización en las edades teóricas de los niveles no obligatorios (CINE 0, 3, 4 y 5)	E2	E2
Educación Infantil	E2.1	E2.1
Educación Secundaria postobligatoria	E2.2	E2.2
Educación Superior	E2.3	E2.3
Alumnado extranjero	E3	E3
La Formación Profesional	E4	E4
Tasas brutas de 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
Competencias en tecnología de la información y las comunicaciones	E10.1	E10.2
Financiación educativa	2022	2021
Gasto total en educación	F1	F1
Gasto público y de los hogares en educación	F1.1	F1
Gasto público destinado a conciertos	F1.2	F1.1
Gasto en educación por alumno	F2	F1.2
Resultados educativos	2022	2021
Competencias clave a los 15 años de edad	R1	R2
Competencias clave a los 15 años en competencia global	R1.1	R2.1
Idoneidad en la edad del alumnado	R2	R4
Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria	R2.1	R4.1
Alumnado repetidor	R2.2	R4.2
Abandono temprano de la educación y la formación	R3	R5
Tasas de graduación	R4	R6
Tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria	R4.1	R6.1
Tasa bruta de graduación en estudios secundarios segunda etapa	R4.2	R6.2
Porcentaje de titulados en estudios superiores	R4.3	R6.3
Nivel de formación de la población adulta	R5	R7
Tasa de actividad y desempleo según nivel de formación	R6	R8
Tasa de actividad según nivel de formación	R6.1	R8.1
Tasa de desempleo según nivel de formación	R6.2	R8.2
Ingresos laborales según el nivel de formación	R7	R9

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Se actualiza el nuevo indicador del apartado de «Escolarización y entorno educativo» sobre las tecnologías de la información y de las comunicaciones en la educación y la formación. Otra de las novedades de este año es la incorporación de un nuevo subindicador referido a las competencias clave a los 15 años: la competencia global, que se define como la capacidad pluridimensional que aúna el saber examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar distintas perspectivas y puntos de vista, saber interactuar de forma respetuosa con los demás y emprender acciones para el bien común y el desarrollo sostenible. La información de este indicador proviene del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA).

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 INEE³⁸⁷.

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 2022, 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 2018 y 2022. Los datos procedentes de la Encuesta Europea de Población Activa (*European Union Labour Force Survey*) corresponden a 2021.

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. Profesores 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 2022. Indicadores de la OCDE. Informe español*³⁸⁸, que reproduce los datos de los indicadores más relevantes para España, en comparación con la media de los países de la OCDE, de los 22 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 a la desagregación por campo de estudios de los indicadores de 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 en educación. El tercero se titula «El entorno de los centros educativos y el aprendizaje» y en él se examinan las condiciones laborales junto con la formación inicial y continua del profesorado y directores, el acceso a la función docente y el perfil del profesorado de educación terciaria.

387. < <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal.html> >

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

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 82 boletines publicados están disponibles en inglés y algunos en español en la web del INEE y los originales en la web de la OCDE³⁸⁹.

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

389. < <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/publicaciones/publicaciones-periodicas/educacion-indicators-in-focus.html> >

A

principal fue la matemática, y la competencia innovadora «el pensamiento creativo». Los resultados del ciclo de 2022 se publicarán en diciembre de 2023.

B

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)*.

C

D

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.

E

F

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 que rellenan una serie de cuestionarios relacionados con aspectos como: la formación docente que han recibido; sus creencias y prácticas docentes; la evaluación de su trabajo, la retroalimentación y el reconocimiento que reciben; el liderazgo escolar, la gestión y otros varios aspectos. Pretende contribuir a la elaboración de indicadores internacionales que ayuden a los países a desarrollar su política educativa en relación con el profesorado y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A través de una serie de cuestionarios contestados por 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 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. Las respuestas de profesoras, profesores y responsables de la dirección se analizan para desarrollar políticas educativas que promuevan la carrera docente y la calidad de la enseñanza. El análisis transnacional de estos datos permite a los países identificar a otros con retos similares y aprender del enfoque de sus políticas.

TALIS es un estudio periódico en el que España ha participado desde su primer ciclo en 2008, en 2013 y en el último ciclo de 2018, cuyo 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. En febrero de 2022 se realizó un estudio prepiloto de este nuevo sector educativo.

Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de los Adultos (PIAAC)

PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) pretende ayudar a identificar y medir las competencias clave subyacentes en el éxito personal, profesional y social de la población objetivo del estudio, que son las personas que en el momento de la recogida de información se encuentran en edad laboral entre los 16 y 65 años.

La información se recoge a través de una encuesta basada en un amplio cuestionario de antecedentes sociolaborales y de uso diario de competencias básicas en contextos personales y profesionales. Además de la información de contexto, se evalúan tres dominios cognitivos: lectura, matemáticas y solución adaptativa de problemas. La combinación de ambas fuentes de información se encamina a evaluar el impacto de estas competencias básicas en los resultados sociales y económicos de los países.

El primer ciclo del estudio tuvo lugar en tres rondas entre 2011 y 2017. España participó en la ronda 1, entre 2011 y 2012 con publicación de resultados nacionales e internacionales en octubre de 2013. En el curso 2021-2022 tuvo lugar el estudio piloto del ciclo 2, que se realizó con un año de retraso debido a la pandemia de la COVID-19. La recogida de información del estudio principal de ciclo actual se realizó desde septiembre de 2022 a mayo de 2023, con publicación de resultados nacionales e internacionales a finales de 2024.

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.

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 va a participar 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 a evaluar 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 tiende a la utilización de formatos digitales en la aplicación de sus pruebas. Así, en la edición de 2019 España participó de nuevo en 4.º de Educación Primaria en la versión digital –denominada eTIMSS– que, además de las actividades tradicionales de otras ediciones, contenía actividades de resolución de problemas e investigación (PSI). En el estudio principal, la gran mayoría del alumnado realizó la prueba con medios digitales. Además, más de 1.800 estudiantes realizaron la prueba en formato papel para poder hacer estudios comparativos entre las pruebas realizadas en los dos soportes. El informe de dicha edición fue publicado el 8 de diciembre de 2020 y el estudio piloto de la siguiente edición se realizó en 2022.

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 TIMMS, 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. En esta edición se ha introducido por primera vez en España una parte de la prueba que evalúa la competencia lectora en entornos digitales denominada ePIRLS. El estudio ePIRLS evalúa cómo leen, interpretan y cuestionan la información en línea los estudiantes en un medio que simula internet. 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 y 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 hay cuestionarios de contexto, en este caso para el alumnado, docentes y direcciones escolares.

Se desarrolló el estudio piloto en el último trimestre de 2020 y el estudio principal se realizó en 2022. La publicación de los resultados se realizará a finales del año 2023.

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.

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 ICILS proporciona a los países datos fiables y comparables sobre el desarrollo de las habilidades TIC del siglo XXI por parte de los jóvenes. El estudio ayuda a los países a supervisar sus propios objetivos nacionales en lo que respecta a las competencias digitales de los estudiantes y también proporciona información para supervisar el progreso hacia los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas.

La población objetivo del estudio ICILS está compuesta por estudiantes en su octavo año de escolaridad (2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria en España). Previamente se han llevado a cabo dos ciclos de ICILS y en su próxima edición 2023, España participa por primera vez. Durante la primavera de 2022 tuvo lugar el estudio piloto, mientras que el estudio principal se desarrolló en el segundo trimestre de 2023. Finalmente, la publicación del informe correspondiente se realizará en 2024.

D3.4 PIRLS 2021³⁹⁰

Como se ha explicado en el epígrafe anterior, el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), evalúa la comprensión lectora del alumnado en su cuarto curso de escolarización obligatoria que en España equivale a 4.º curso de Educación Primaria.

El estudio PIRLS define la comprensión lectora como: «la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas escritas requeridas por la sociedad o valoradas por el individuo. Los lectores son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana y para su disfrute personal».

En la edición 2021 de PIRLS participaron 57 países y se contó con 8 participantes de referencia. Las nueve regiones españolas que formaron parte del estudio (Andalucía, Principado de Asturias, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra, Ceuta y Melilla) ampliaron la muestra para obtener datos representativos propios.

Incluye dos novedades importantes en el estudio: la transición a la evaluación digital y el diseño adaptativo por grupo.

La evaluación en formato papel la realizaron 26 países y 7 participantes de referencia y evaluaron en formato digital (ePIRLS) 31 países y 1 participante de referencia.

Debido a las circunstancias excepcionales ocasionadas por la pandemia de la COVID-19, en este ciclo del estudio los países participantes fueron recogiendo sus datos en distintos momentos según la incidencia de casos de la enfermedad. El periodo de recogida de datos tuvo una duración de 22 meses: desde octubre de 2020 hasta julio de 2022. Estas ventanas de aplicación, flexibilizadas por la IEA, facilitaron la posibilidad de tener una participación adecuada en todos los países implicados.

La mayoría de los países participantes en PIRLS 2021 evaluaron a su alumnado al finalizar el cuarto grado escolar de acuerdo con la planificación original de la evaluación. Sin embargo, algunos países del hemisferio norte tuvieron que retrasar la evaluación de su alumnado hasta el comienzo de quinto grado.

390. Fuente de datos utilizada para realizar este epígrafe: PIRLS 2021. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe español. Ministerio de Educación y Formación Profesional. < <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pirls/pirls-2021.html> >

El marco conceptual de PIRLS 2021 se centra en los dos propósitos globales que justifican la mayoría de las lecturas que realizan los estudiantes, tanto dentro como fuera del centro escolar: la experiencia literaria y adquirir y usar información. Además, la evaluación PIRLS integra cuatro procesos de comprensión dentro de cada uno de los propósitos de lectura. La **tabla D3.2** muestra los propósitos de lectura y los procesos de comprensión junto a los porcentajes que se dedican a cada uno de ellos en la evaluación.

La información que se da en este epígrafe se centra en los países de la OCDE y de la Unión Europea participantes en el estudio. De la OCDE-28 se evaluaron a más de 140.000 estudiantes y de la Unión Europea algo más de 120.000, de los cuales más de 10.000 eran de España. De estos 10.000 estudiantes, 8.500 hicieron la prueba de forma digital y 1.500 en papel para poder enlazar y poner en una misma escala los resultados de ambos formatos. Los resultados de España que se presentan a continuación corresponden a los de los 8.500 estudiantes que hicieron la prueba en formato digital.

Resultados globales

El estudio PIRLS utiliza la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) para asignar las puntuaciones a los estudiantes. Este modelo expresa el nivel de rendimiento en una escala común a la empleada para estimar la dificultad de las preguntas de la prueba.

Las puntuaciones del estudio se expresan en una escala con un punto de referencia central fijado en 1995 de 500 puntos, que permanece constante en los diferentes ciclos del estudio. No obstante, debe tenerse en cuenta que, como los países que participan en cada ciclo varían, la media internacional que se obtiene como la media aritmética de todos los países participantes cambia en cada edición.

Denominamos promedio OCDE a la media aritmética de las puntuaciones medias estimadas de los 24 países de la OCDE y las cuatro regiones adjudicatarias que forman parte de la OCDE (Bélgica flamenca, Bélgica francófona, Inglaterra e Irlanda del Norte) que participaron en este ciclo de PIRLS. Sus resultados son ponderados por igual, como si todos aportaran el mismo número de estudiantes.

El denominado total UE se obtiene teniendo en cuenta la suma de los pesos de los estudiantes como estimación del tamaño de la población objetivo –el alumnado de los 22 países miembros de la Unión Europea que participaron en PIRLS 2021 y de Bélgica flamenca y Bélgica francófona–. De esta manera, los países con mayor población contribuyen a los resultados en mayor proporción que los países con menor población al tener en cuenta la población de estudiantes en cada país, y no el valor medio estimado de la puntuación del país.

Al valorar los resultados de un país o 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

Tabla D3.2
PIRLS 2021. Porcentajes dedicados a cada propósito de lectura y proceso de comprensión

	PIRLS	ePIRLS
Propósitos de lectura		
Tener una experiencia literaria	50 %	0 %
Adquirir y usar información	50 %	100 %
Procesos de comprensión		
Localización y obtención de información explícita	20 %	20 %
Extracción de conclusiones directas	30 %	30 %
Interpretación e integración de ideas e informaciones	30 %	30 %
Análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales	20 %	20 %

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.

es más elevado o no que otro. PIRLS lo expresa diciendo que entre ellos no hay diferencias estadísticamente significativas.

Resultados en comprensión lectora

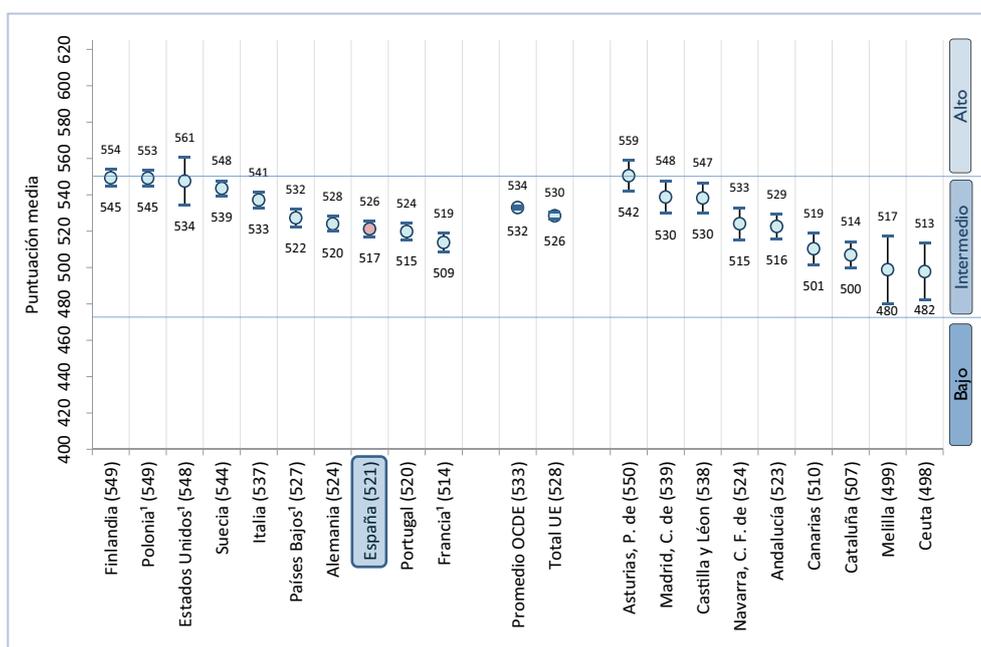
La **figura D3.1** muestra las puntuaciones medias estimadas en comprensión lectora obtenidas por el alumnado de los distintos países y regiones adjudicatarias participantes, y de las Comunidades y Ciudades Autónomas que ampliaron muestra. Las puntuaciones se representan junto a sus correspondientes intervalos de confianza dentro de los cuales se sitúan las puntuaciones medias reales con una confianza del 95 %. La mayor o menor amplitud de dicho intervalo depende del tamaño de la muestra y de la varianza o dispersión del rendimiento en cada territorio.

En la figura se observa que, de los países seleccionados, Finlandia y Polonia obtuvieron la puntuación media estimada más elevada (549), seguida por las de Estados Unidos (548) y Suecia (544). La más baja la obtuvo Francia al alcanzar el valor de 514.

España alcanzó una puntuación de 521, lo que la sitúa significativamente por debajo del promedio de la OCDE (533) y del total de la UE (528) pero no difiere significativamente de las cifras obtenidas por Alemania (524) o Portugal (520).

Las Comunidades y Ciudades Autónomas con una puntuación media estimada significativamente superior a la del conjunto de España fueron el Principado de Asturias (550), la Comunidad de Madrid (539) y Castilla y León (538); las que quedaron significativamente por debajo fueron Canarias (510), Cataluña (507), Melilla (499) y Ceuta (498).

Figura D3.1
PIRLS 2021. Puntuaciones medias estimadas en comprensión lectora con intervalos de confianza al 95 % de una selección de países 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.

Evolución de los resultados. Impacto de la pandemia de la COVID-19 en el rendimiento

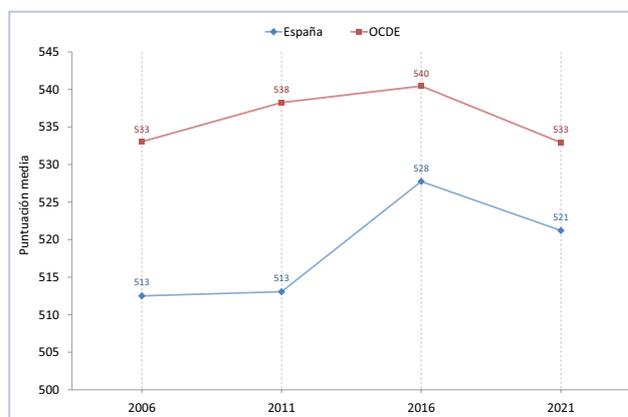
Hay que destacar que PIRLS es la primera evaluación internacional a gran escala cuyos resultados se publican después de la pandemia de la COVID-19.

La **figura D3.2** plasma la evolución de la media estimada del rendimiento en comprensión lectora en España y el promedio de la OCDE. En el Caso de España, en la edición de 2021 se observa que se revierte la subida experimentada en 2016, al descender de forma significativa de 528 a 521 puntos. El promedio de la OCDE también rompió su tendencia al alza desde 2006, al descender de los 540 puntos de esa edición a los 533 en 2021.

Esta circunstancia se observa en la mayoría de los países. En la edición de PIRLS 2021 tres países experimentaron una mejora significativa de sus puntuaciones globales, mientras que en la edición de 2016 fueron diez. Por el contrario, en 2021 dieciséis países empeoraron significativamente su puntuación frente a los siete del ciclo 2016.

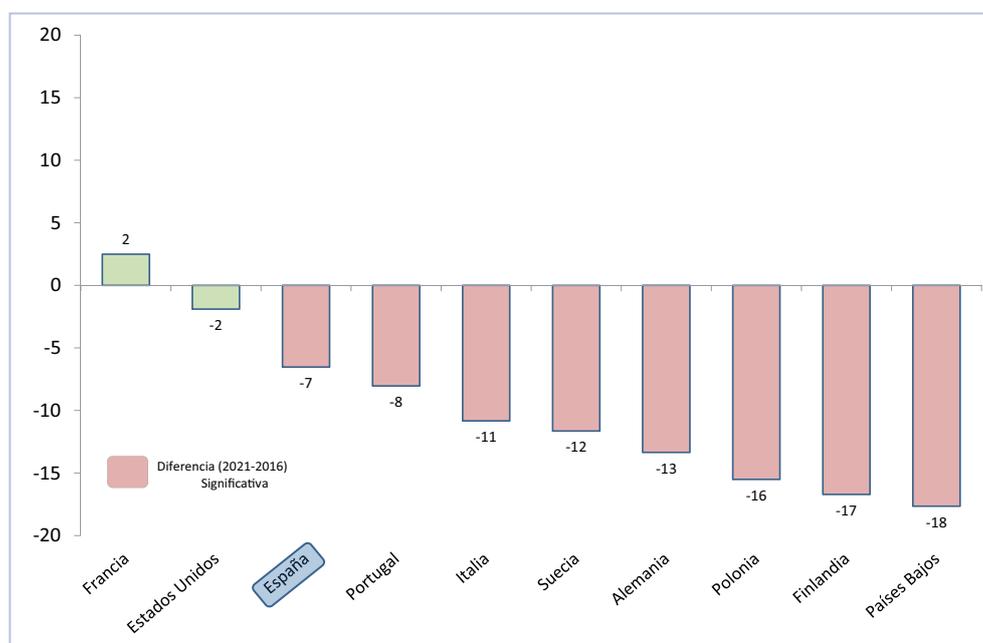
En la **figura D3.3** se observa que, de la selección de países, ocho experimentaron una reducción significativa de su puntuación media entre los ciclos 2021 y 2016. La reducción de España fue la menor con -7 puntos, seguida de la Portugal (-8 puntos) e Italia (-11 puntos). Países Bajos y Finlandia fueron los países con las variaciones de rendimiento más amplias: -18 y -17 puntos, respectivamente.

Figura D3.2
PIRLS 2021. Evolución del promedio global del rendimiento en comprensión lectora de España y la OCDE. Ciclos 2006, 2011, 2016 y 2021



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.

Figura D3.3
PIRLS 2021. Variación del rendimiento medio estimado en comprensión lectora de una selección de países y de las regiones españolas participantes. PIRLS 2016 y PIRLS 2021

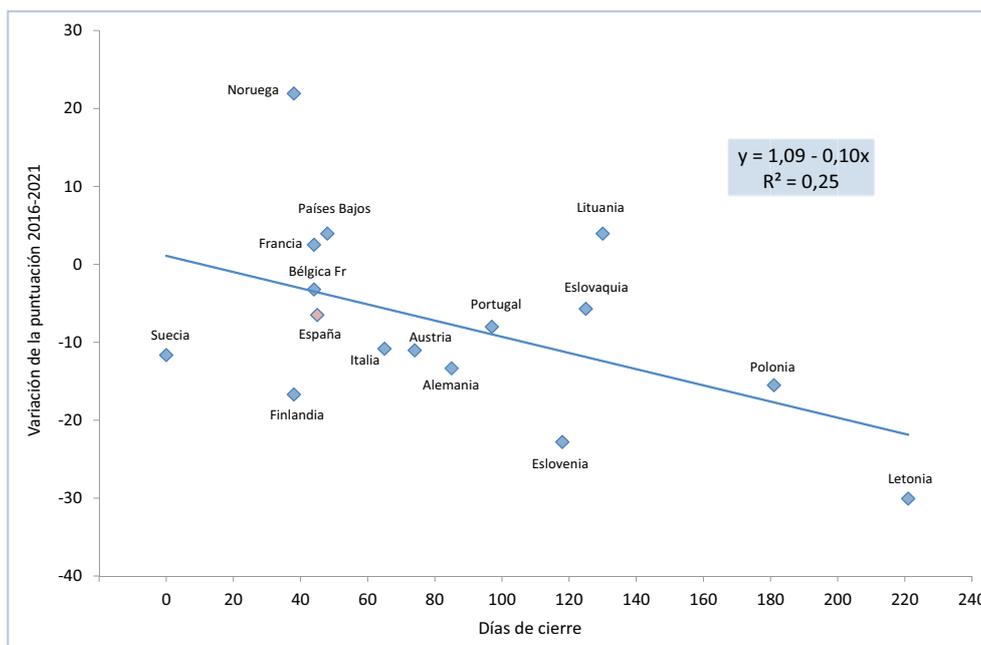


Fuente: Elaboración propia a partir del informe *PIRLS 2021. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe español* del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Para analizar el impacto de las consecuencias de la pandemia se evaluó si existe relación entre la duración del periodo de cierre de los centros educativos y la variación de la estimación del rendimiento medio. La **figura D3.4** refleja la regresión lineal entre ambas series de datos y en ella se observa que la variación del rendimiento medio por cada día de cierre (-0,10) es significativa y sirve para explicar un 25 % de la varianza ($R^2=0,25$).

Figura D3.4

PIRLS 2021. Relación entre el valor del rendimiento medio estimado en comprensión lectora y los días de cierre de los centros educativos en 2020 y 2021 como consecuencia de la pandemia de la COVID-19, de los 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.

Niveles de rendimiento

Según la puntuación media obtenida, el estudio PIRLS establece cuatro niveles de rendimiento –bajo, intermedio, alto y avanzado– a los que se considera oportuno añadir un quinto nivel, que se denomina muy bajo, para incluir aquellos estudiantes que no han alcanzado una puntuación media de 400 puntos, es decir, el nivel bajo en la escala de rendimiento establecida en PIRLS (ver **tabla D3.3**).

Tabla D3.3
PIRLS 2021. Escala de los niveles de rendimiento

Niveles de rendimiento	Escala
Muy bajo	Menos de 400 puntos
Bajo	De 400 a menos de 475 puntos
Intermedio	De 475 a menos de 550 puntos
Alto	De 550 a menos de 625 puntos
Avanzado	De 625 puntos o más

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.

La **figura D3.5** muestra los porcentajes de estudiantes en cada uno de los niveles de rendimiento descritos.

De los países seleccionados para la figura, Finlandia (53,3 %), Estados Unidos (52,2 %) y Polonia (51,6 %) son los que tienen un mayor porcentaje de estudiantes en los niveles alto y avanzado. Con el menor porcentaje se encuentra Francia al obtener un 31,5 %.

En España, el 29,7 % de los estudiantes tiene un nivel alto en competencia lectora y un 5,5 % un nivel avanzado, valores significativamente inferiores a lo del promedio de la OCDE y del total de la Unión Europea.

Asturias (52,9 %), Castilla y León (45,7 %) y Madrid (45,5 %) son las Comunidades Autónomas con una proporción de alumnado más elevado en los niveles alto y avanzado. Las Ciudades Autónomas –Ceuta (23,0 %) y Melilla (24,3 %)– son las regiones con los valores más bajos.

Al atender al alumnado que se encuentra, en los niveles muy bajo y bajo, Francia (27,5 %) y Alemania (25,4 %) son los países con un mayor porcentaje de estudiantes en estos niveles. Polonia (14,7 %) y Finlandia (15,5 %) los que menos.

España tiene un 24,3 % de estudiantes en los niveles de rendimiento inferiores. Un 4,8 % se encuentra en el nivel muy bajo, porcentaje ligeramente inferior al del promedio de la OCDE (5,6 %) y del total de la UE (5,0 %). En el nivel bajo, el porcentaje asciende al 19,5 %, cifra superior al del promedio de la OCDE (16,2 %) y al del total de la UE (17,5 %).

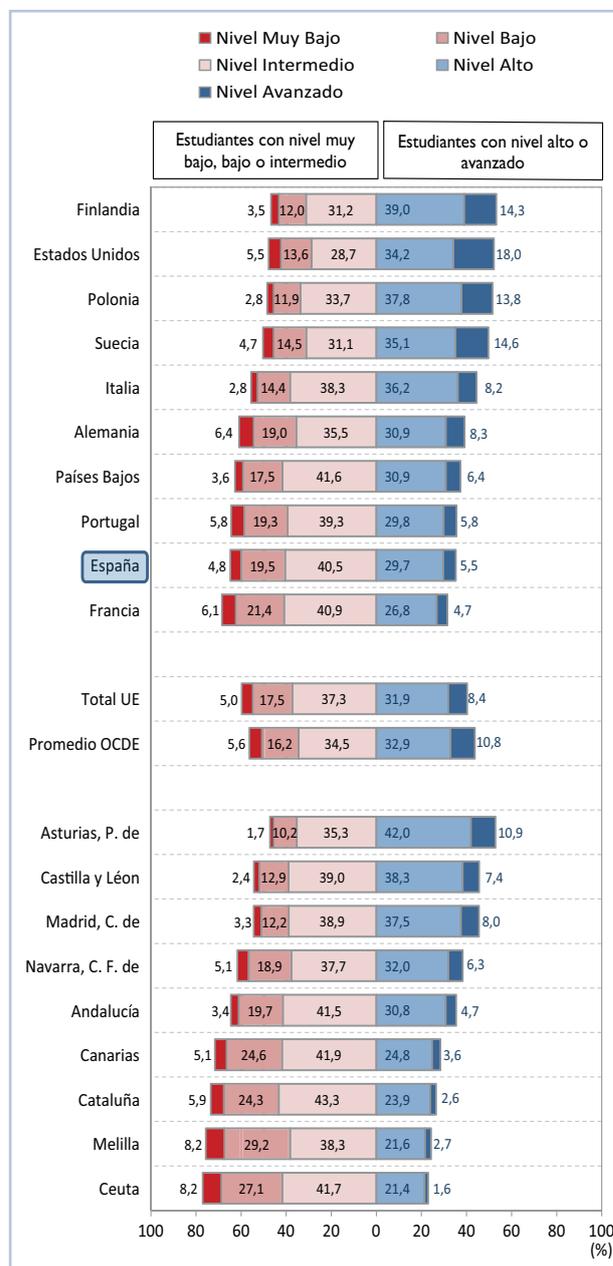
Las Comunidades Autónomas con una menor proporción de estudiantes en los niveles más bajos (valores inferiores al 16 %) se encuentran el Principado de Asturias (11,9 %), Castilla y León (15,3 %) y la Comunidad de Madrid (15,5 %). Los porcentajes más altos se dan en las Ciudades Autónomas –Ceuta (35,3 %) y Melilla (37,4 %)–.

Factores asociados al rendimiento

El Estudio PIRLS recoge información que permite estudiar el rendimiento en la competencia lectora de los estudiantes atendiendo a factores asociados a su contexto social, familiar, económico, cultural y de aprendizaje. Se han seleccionado para su análisis cuatro factores:

- El contexto social, económico y cultural.
- El sexo de los estudiantes.
- El origen de los estudiantes (nativo o no nativo).
- El gusto de los estudiantes por la lectura.
- La exposición al acoso.
- Habilidades básicas de lectoescritura al iniciar educación primaria.

Figura D3.5
PIRLS 2021. Distribución porcentual de estudiantes en cada uno de los niveles de rendimiento de comprensión lectora de una selección de países 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.

Contexto social, económico y cultural

El rendimiento de los estudiantes está relacionado con el contexto social, económico y cultural de sus familias. Para el estudio de este factor, PIRLS construye el Índice Estatus Social, Económico y Cultural (ISEC). Se calcula a partir de las respuestas recogidas en los cuestionarios de contexto de las familias, los cuales contenían preguntas acerca de las tres componentes del índice ISEC de PIRLS:

- Nivel educativo de los progenitores.
- Nivel de ocupación de los progenitores (situación laboral).
- Número de libros en el hogar

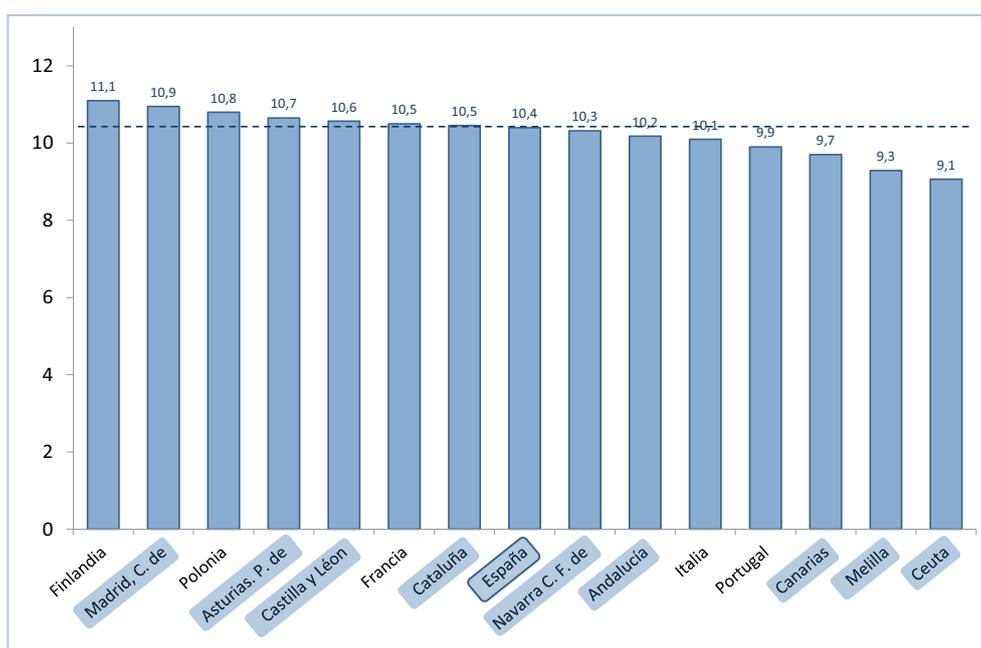
Un valor del índice ISEC inferior a 10 indica que el contexto social económico y cultural del estudiante es desfavorable. Cuanto más por encima del 10 sea el valor del ISEC, más favorable será dicho contexto.

El ISEC relativo a cada país se ha obtenido realizando la media ponderada de sus estudiantes. Si el indicador de un país se encuentra por debajo de 10, su entorno social, económico y cultural es inferior a la media y puede calificarse de desfavorable. Si es superior a 10 estará por encima de la media y se considerará favorable.

La **Figura D3.6** muestra, para los países seleccionados y las Comunidades y Ciudades Autónomas participantes, los valores medios del ISEC. El valor del Índice 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).

Figura D3.6¹

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.

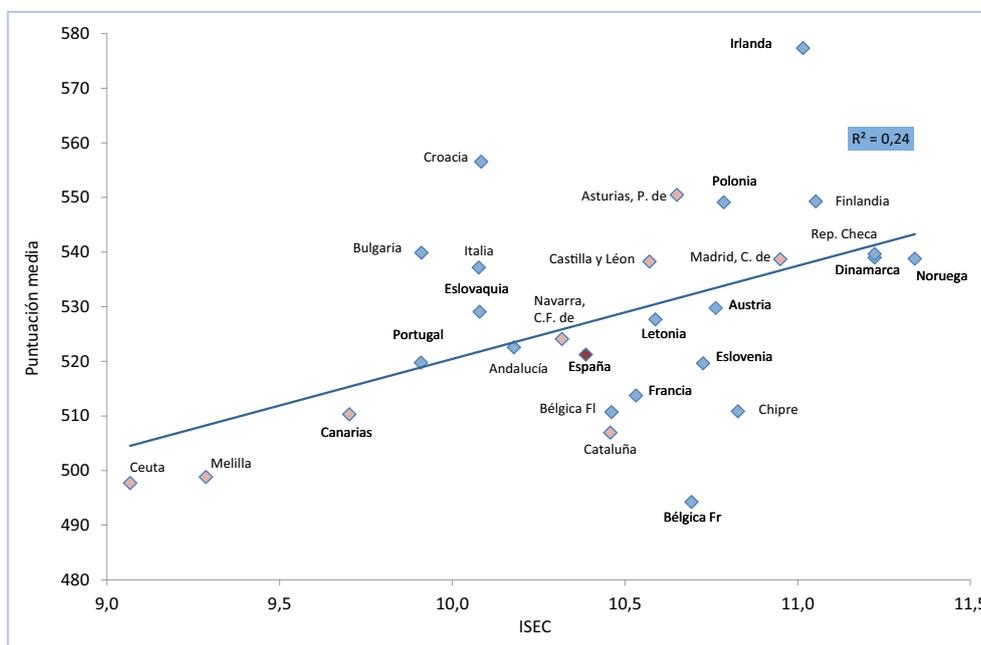
Fuente: Elaboración propia a partir del informe *PIRLS 2021. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe español* del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La relación entre el valor medio del ISEC y el rendimiento medio en comprensión lectora queda reflejado en la **figura D3.7**. En ella se observa que el 24 % de la variabilidad en el rendimiento de los países europeos y las Comunidades y Ciudades Autónomas ($R^2=0,24$) se explica por el ISEC. Por lo tanto, además del ISEC otros factores influyen en la variabilidad del rendimiento medio.



Figura D3.7¹

PIRLS 2021. Relación entre el valor del rendimiento medio estimado en comprensión lectora y el valor del ISEC de los 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.

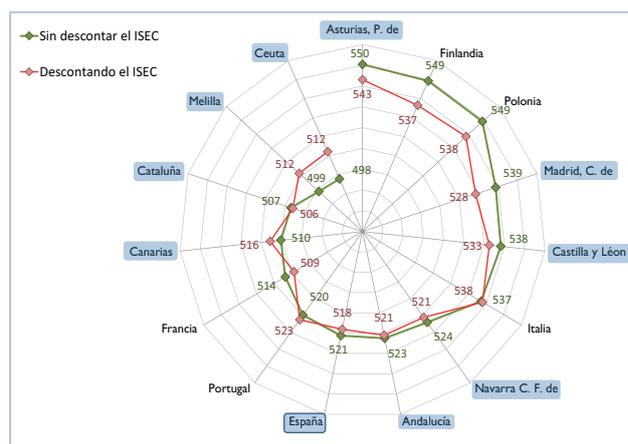
Si observamos los países con puntuaciones medias más altas, los estudiantes de Irlanda, Croacia, Polonia, Bulgaria e Italia tienen un rendimiento significativamente más alto que el esperado para su nivel de ISEC. En sentido contrario, los estudiantes de Bélgica (Fr.), Chipre, Bélgica (Fl.), Francia y Eslovenia muestran un rendimiento en comprensión lectora significativamente por debajo de lo esperado para su nivel de ISEC. El resto de países, incluido España, muestran un rendimiento medio dentro de lo esperado por su nivel de estatus social económico y cultural.

Entre las Comunidades y Ciudades Autónomas participantes, todas presentan un rendimiento medio dentro de lo esperado por su nivel socioeconómico, excepto el Principado de Asturias, que queda significativamente por encima del esperado para su nivel de ISEC, y Cataluña que muestra un rendimiento significativamente inferior al esperado.

Descontar la influencia del ISEC posibilita la comparación de los rendimientos medios en una situación en la que las condiciones sociales, económicas y culturales fueran las mismas para todos los estudiantes. En la **figura D3.8**, que muestra las puntuaciones medias en comprensión lectora descontando la influencia del ISEC, se observa que en España se reduce

Figura D3.8¹

PIRLS 2021. Puntuaciones medias en comprensión lectora descontando la influencia 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

la puntuación media en 3 puntos, una diferencia que no es estadísticamente significativa. En el caso de las Comunidades y Ciudades Autónomas participantes en el estudio, Ceuta y Melilla aumentan, respectivamente, en 14 y 13 puntos su puntuación media y también se observa incremento en Canarias (6 puntos); mientras, Madrid (-11 puntos), Asturias (-7 puntos) y Castilla y León (-5 puntos) son las que más reducen su puntuación al descontar el efecto del ISEC.

Resultados según el sexo

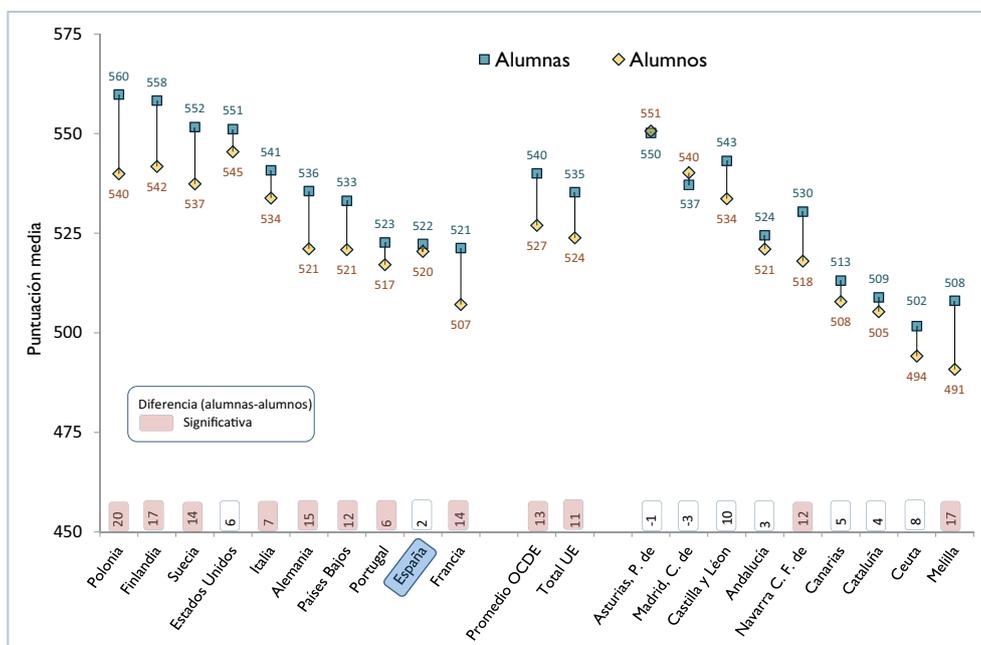
Numerosos estudios de evaluación educativa, tanto a nivel nacional como internacional, hacen hincapié en la brecha de género que existe en cuanto al rendimiento en las distintas áreas. En términos generales, es conocido que el rendimiento medio en comprensión lectora de las alumnas es significativamente más alto que el de los alumnos. En cambio, en matemáticas es el rendimiento medio de los chicos significativamente más alto que el de las chicas, en términos generales. Analizar estas diferencias en el rendimiento de los estudiantes es importante, puesto que permite evaluar el efecto de las políticas que, en materia de igualdad, deben promover el máximo nivel de desarrollo educativo del alumnado, independientemente del sexo, entre otros aspectos.

En la **figura D3.9** se muestran, para cada país seleccionado y regiones españolas participantes, las puntuaciones medias en comprensión lectora de los alumnos y alumnas, y la diferencia entre ambas puntuaciones. Como puede verse, en todos los países las puntuaciones de las chicas son superiores a las obtenidas por los chicos y, solo en España y Estados Unidos, la diferencia estimada entre las puntuaciones no es significativa. Las puntuaciones medias en comprensión lectora de las chicas son significativamente más altas a las de los chicos tanto en el Promedio OCDE (13 puntos) como en el Total UE (11 puntos). Entre los países con diferencias significativas, la brecha varía desde los 6 puntos de Portugal y los 7 puntos de Italia, a los más de 15 puntos de Finlandia (17) y Polonia (20).

En lo que respecta a las Comunidades y Ciudades Autónomas participantes, las diferencias estimadas, a favor de las chicas, solo son estadísticamente significativas en Navarra (12 puntos) y Melilla (17 puntos).

Figura D3.9

PIRLS 2021. Rendimiento medio de alumnas y alumnos en comprensión lectora en 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.

Alumnado nativo y no nativo

En el cuestionario de familias de PIRLS 2021 se preguntó si el estudiante había nacido o no en el país en el que se estaba llevando a cabo la evaluación. Con la información obtenida se ha clasificado al alumnado en dos categorías:

- Nativo: nacido en el país en el que realizó la prueba.
- No nativo: nacido en un país distinto al que realizó la prueba.

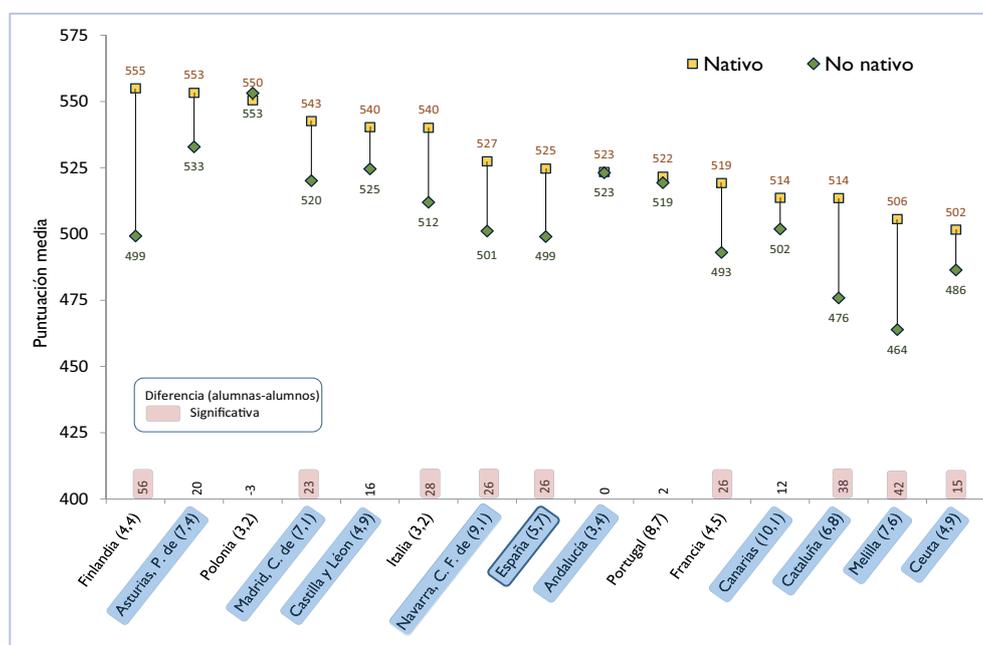
La **figura D3.10** muestra las diferencias de rendimiento atendiendo a esta clasificación. También se indica entre paréntesis el porcentaje de población no nativa de cada país y región española. La baja proporción de alumnado no nativo de algunos países hace que los errores de estimación de las puntuaciones medias sean muy altos (ver tabla de datos de la figura D3.10), impidiendo en esos casos, valorar con precisión la diferencia estimada de las puntuaciones.

En la figura se observa que las puntuaciones medias del alumnado nativo de los países seleccionados fueron superiores a las del no nativo, a excepción de Polonia aunque la diferencia (-3 puntos) en este caso no es significativa. En España, el rendimiento de los estudiantes nativos alcanzó los 525 puntos y el de los no nativos los 499 puntos, lo que supone una diferencia de 26 puntos a favor del alumnado nativo, valor similar al de Francia e Italia. La diferencia significativa más alta le correspondió a Finlandia (56 puntos) tras obtener los estudiantes nativos una puntuación de 555 y los no nativos una de 499 puntos.

Las regiones españolas participantes en las que los estudiantes nativos obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que sus compañeras y compañeros no nacidos en España fueron Melilla, Cataluña, Comunidad Foral de Navarra y Comunidad de Madrid, con diferencias que alcanzan desde los 42 puntos de Melilla a los 23 puntos de Madrid. En las demás Comunidades y Ceuta, las diferencias estimadas no son estadísticamente significativas.

Figura D3.10¹

PIRLS 2021. Rendimiento medio en comprensión lectora del alumnado nativo y no nativo en una selección de países europeos y de las regiones españolas participantes



1. El valor que se muestra entre paréntesis es el porcentaje de alumnado no nativo del país, de la Comunidad Autónoma o de la Ciudad Autónoma.

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

Gusto por la lectura

Para analizar la repercusión en el rendimiento que tiene el gusto por la lectura de los estudiantes, PIRLS construye el índice Gusto por la Lectura a partir de las respuestas dadas a 10 preguntas que se hacían al respecto al alumnado. A los estudiantes se les asignó una puntuación en la escala del índice de Gusto por la Lectura teniendo en cuenta su grado de acuerdo con ocho afirmaciones y la frecuencia con que hacían dos actividades de lectura fuera del centro escolar. El índice se estandarizó a media 10 y desviación típica 2 para el conjunto de países participantes en PIRLS 2021.

Para su análisis, el índice se divide en tres categorías: «Les gusta mucho leer»; «Les gusta un poco leer»; «No les gusta leer». A cada estudiante se le asigna una categoría en función de su puntuación en el índice.

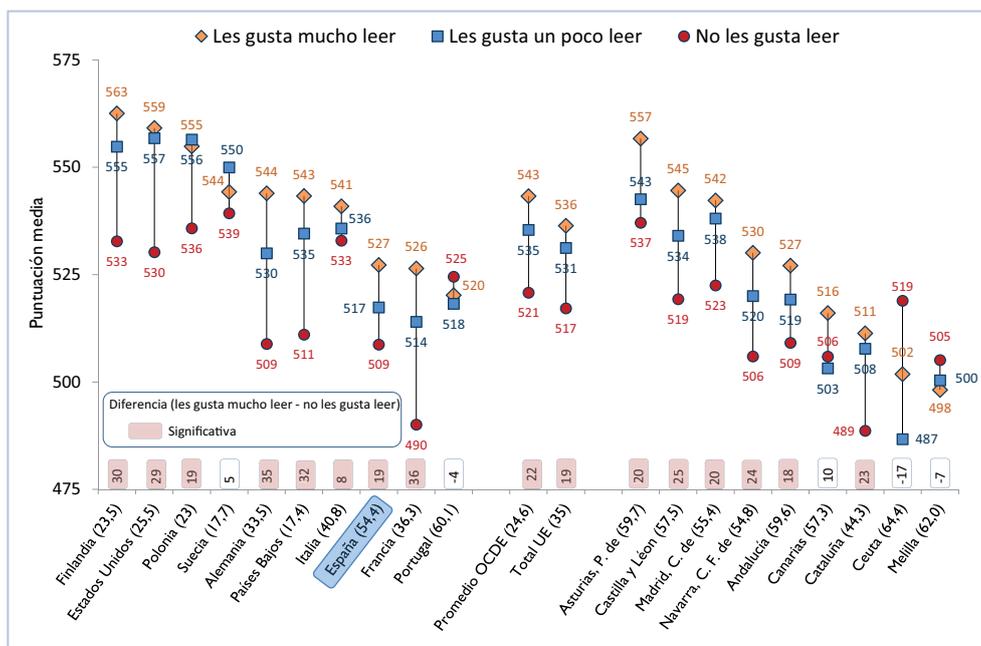
En general, a mayor gusto por la lectura mejores resultados en comprensión lectora, como refleja la **figura D3.11**. La diferencia entre las puntuaciones medias estimadas en comprensión lectora de los estudiantes a los que les gusta mucho leer y a los que no les gusta leer es positiva y significativa en la mayoría de los países seleccionados, en favor de los primeros. Sin embargo, en Suecia la diferencia de resultados entre ambas categorías no es significativa y en Portugal se da en sentido contrario, aunque tampoco es una diferencia significativa.

Las diferencias más altas, iguales o mayores a 30, siempre en favor de los que «Les gusta mucho leer», se observan en Francia (36), Alemania (35), Países Bajos (32) y Finlandia (30). En España, la diferencia de puntuaciones medias en comprensión lectora asciende a 19 puntos, igual la de del total de la UE y 3 puntos menos que la del promedio OCDE (22 puntos).

En las Comunidades Autónomas participantes, los estudiantes a los que «Les gusta mucho leer» obtienen, en todos los casos, mejores puntuaciones que sus compañeros y compañeras a los que «No les gusta leer». Únicamente en Canarias esa diferencia (10) no es estadísticamente significativa. Entre las regiones y ciudades en las que sí es significativa la diferencia, esta varía desde los 18 puntos de Andalucía a los 25 de Castilla y

Figura D3.11'

PIRLS 2021. Rendimiento medio en comprensión lectora según la clasificación del índice Gusto por la Lectura del alumnado en una selección de países europeos y de las regiones españolas participantes



1. El valor que se muestra entre paréntesis es el porcentaje de alumnado del país, Comunidad Autónoma o Ciudad Autónoma clasificado dentro de la categoría «Les gusta mucho leer».

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.

León. En Ceuta (17 puntos) y en Melilla (7 puntos) la diferencia es a favor del alumnado que no le gusta leer, pero no es significativa.

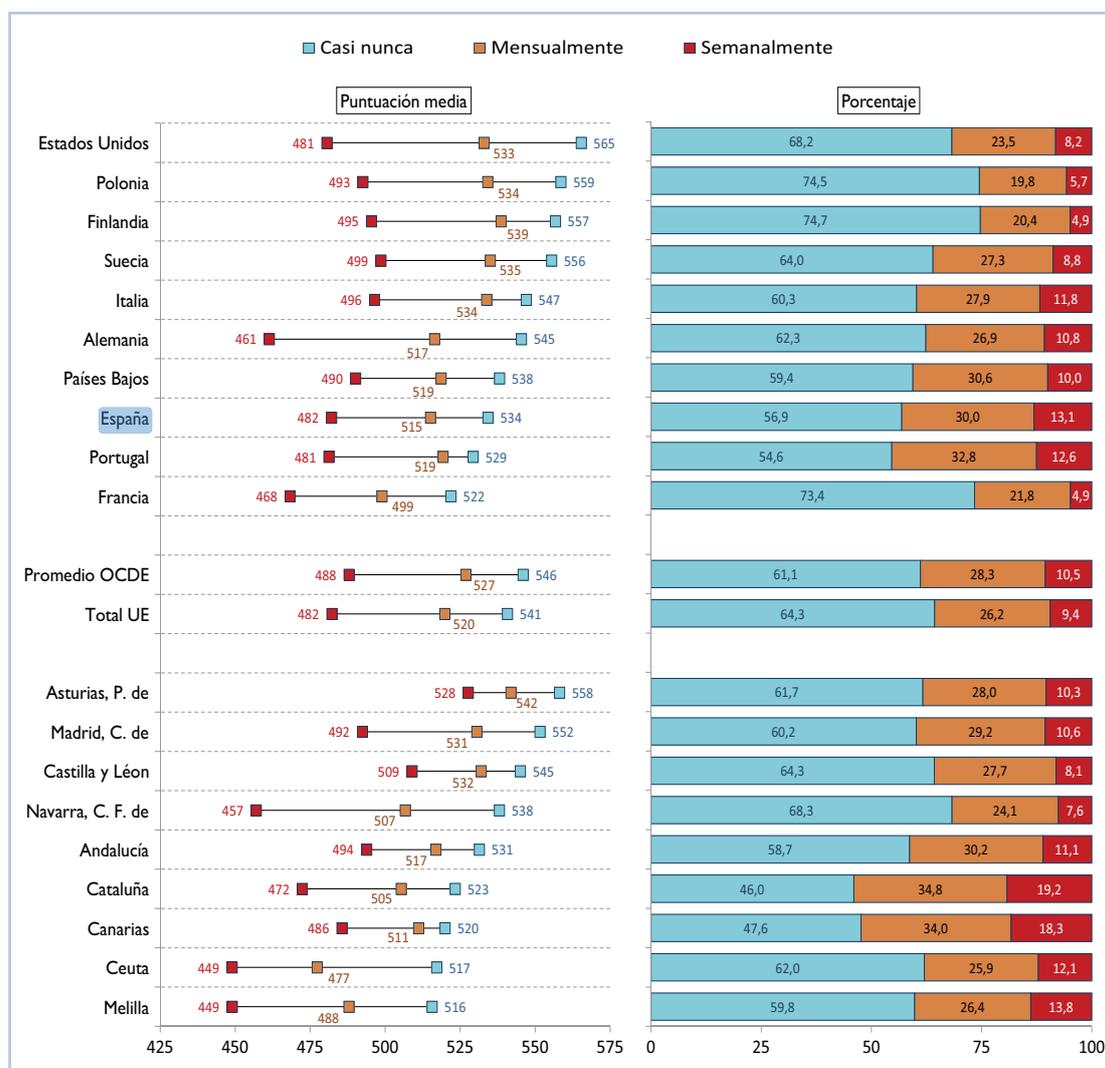
Exposición al acoso

Para realizar el estudio sobre la exposición al acoso, PIRLS elabora el índice Acoso Escolar a partir de las respuestas que dan los estudiantes sobre la frecuencia con la que experimentaron diez comportamientos de acoso. Lo construye con una escala con media 10 y desviación típica 2 para todos los países participantes, de tal manera que a mayor valor del índice, menor es la exposición al acoso.

El indicador se divide en tres niveles o grados de acoso: los estudiantes que son intimidados o acosados «Casi nunca», los estudiantes que lo sufrieron «Mensualmente» y aquellos que estuvieron expuestos a la intimidación o acoso «Semanalmente».

La **figura D3.12** muestra los datos de la exposición al acoso que se han recogido y las puntuaciones medias obtenidas en función del indicador Exposición al Acoso.

Figura D3.12
PIRLS 2021. Distribución porcentual del alumnado y rendimiento en comprensión lectora según los grados de acoso del indicador Acoso Escolar, en una selección de países y en 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.

En el promedio OCDE y en el total UE, más del 50 % de los estudiantes de cuarto grado (61,1 % y 64,3 %, respectivamente) informaron de que casi nunca fueron intimidados. El 28,3 % y el 26,2 %, respectivamente, indicaron que fueron intimidados mensualmente y el 10,5 % y 9,4 % semanalmente. En el caso de España el 56,9 % del alumnado dice no enfrentarse a situaciones de acoso casi nunca, el 30,0 % mensualmente y el 13,1 % semanalmente, valores más elevados que los del promedio de la OCDE y del total UE.

Si se colocan en orden creciente los países de la selección en función del porcentaje de alumnado que casi nunca se han visto expuestos al acoso, España ocupa el penúltimo lugar con un porcentaje superado, únicamente, por el de Portugal. Si se ordenan de forma creciente teniendo en cuenta la proporción de estudiantes que semanalmente sufren alguna situación de acoso, España ocupa el primer lugar al obtener el mayor porcentaje los países seleccionados.

En Cataluña el 34,8 % de los estudiantes afirman haber sufrido algún tipo de acoso mensualmente y el 19,2 %, semanalmente, lo que supone un total del 54,0 %. En Canarias, los estudiantes que fueron acosados, al menos mensualmente, también superan el 50 %: 34,0 % mensualmente y el 18,3 %, semanalmente. Las Comunidades Autónomas donde esta proporción es menor fueron la Comunidad Foral de Navarra y Castilla y León.

Al analizar los resultados se observa que hay una relación entre el rendimiento y el indicador Acoso Escolar de tal manera que a mayor exposición al acoso, menor es la puntuación media obtenida. En España, el alumnado que casi nunca sufre situaciones de acoso obtuvo una puntuación en comprensión lectora de 534, quienes respondieron «mensualmente» 519, y los estudiantes que dijeron «semanalmente», 482, lo que supone una diferencia de 52 puntos respecto a los que casi nunca fueron intimidados. En las Comunidades y Ciudades Autónomas, la magnitud de las diferencias de puntuación entre los alumnos y alumnas que casi nunca experimentan situaciones de acoso y los que las sufren semanalmente varían de los 81 puntos de Navarra y los 30 del Principado de Asturias (ver **figura D3.12**).

Alumnado con habilidades básicas de lectoescritura al iniciar la educación primaria

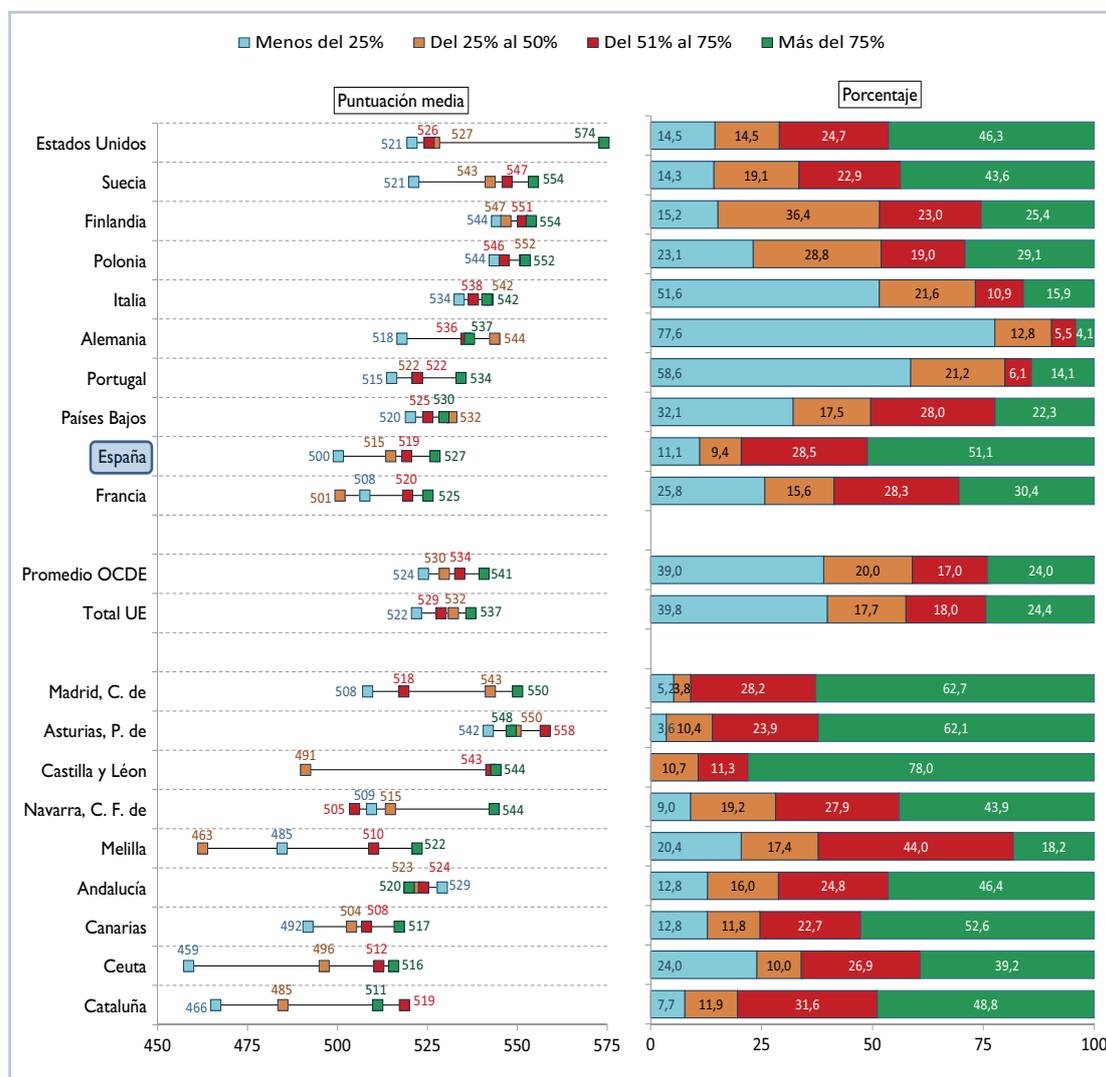
Para obtener la información sobre los conocimientos base que poseían los estudiantes para la instrucción formal de la lectura, PIRLS preguntó a los directores y directoras cuántos estudiantes tenían habilidades básicas de alfabetización (por ejemplo, escribir el alfabeto, escribir oraciones) cuando comenzaron el primer curso de la educación primaria: menos del 25 %, del 25 % al 50 %, del 51 % al 75 % o más del 75 %.

El rendimiento promedio en lectura fue más alto para los estudiantes de escuelas donde un mayor porcentaje de estudiantes que empezaban la educación primaria estaban dotados de habilidades básicas de alfabetización. En la **figura D3.13** se puede observar que los estudiantes del promedio OCDE que asistieron a centros donde «Más del 75 %» ingresó a primer grado con habilidades básicas de lectoescritura tuvieron el rendimiento promedio más alto (541 puntos), seguidos por los estudiantes en escuelas donde «Del 51 % al 75 %» ingresaron con habilidades básicas de lectoescritura (534 puntos). Los estudiantes en las dos categorías más bajas —«Del 25 % al 50 %» y «Menos del 25 %»— tuvieron un rendimiento promedio más bajo (530 y 524 puntos, respectivamente). Para el total UE los rendimientos en lectura, aunque inferiores, siguieron el mismo patrón (537, 529, 532 y 522, puntos respectivamente). Algo similar ocurre con los rendimientos obtenidos por los estudiantes españoles (527, 519, 515 y 500 puntos, respectivamente) de cada una de las categorías.

Las Comunidades Autónomas en las que el porcentaje de estudiantes que asistieron a escuelas donde «Más del 75 %» tenían habilidades básicas de lectoescritura al comenzar la educación primaria era superior al 60 %, fueron el Principado de Asturias (62,1 %), la Comunidad de Madrid (62,7 %) y Castilla y León (78,0 %). En la Ciudad Autónoma de Melilla el porcentaje fue del 18,2 % y en la Ciudad Autónoma de Ceuta el 39,2 %. La brecha de rendimiento entre los estudiantes que asistieron a escuelas donde «Más del 75 %» tenían habilidades básicas de lectoescritura al comenzar la educación primaria y los que asistieron a escuelas donde «Menos del 25 %» tenían estas habilidades, fue superior a 40 puntos en los casos de la Ciudad Autónoma de Ceuta (57 puntos), Cataluña (45 puntos) y Comunidad de Madrid (42 puntos) (ver **figura D3.13**).

Figura D3.13

PIRLS 2021. Distribución porcentual del alumnado y rendimiento en comprensión lectora según las habilidades básicas de lectoescritura, en una selección de países y en 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.

D4 Seguimiento del marco Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)

D4.1 Nuevo marco 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.

Este marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) contribuyó a promover el aprendizaje mutuo en estos aspectos. 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)³⁹¹.

Durante la próxima década, este nuevo marco abordará las cinco prioridades estratégicas siguientes:

1. Aumentar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito de todos en el ámbito de la educación y la formación.
2. Hacer del aprendizaje permanente y la movilidad una realidad para todos.
3. Mejorar las competencias y la motivación en la profesión docente.
4. Reforzar la educación superior europea.
5. 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 de el 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 D4.1**, 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.

391. < DOUE-Z-2021-70017 >

Tabla D4.1
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) ¹	96,0 %	2021	92,5 %	2021	≥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)					
Comprensión lectora	23,2 %	2018	22,5 % ¹	2018	<15 %
Matemáticas	24,7 %	2018	22,9 % ¹	2018	
Ciencias	21,3 %	2018	22,3 % ¹	2018	
4. Abandono temprano de la educación y la formación (de 18 a 24 años)					
Hombres	16,5	2022	11,1	2022	<9 %
Mujeres	11,2	2022	8,0	2022	
Total	13,9	2022	9,6	2022	
5. Exposición de los graduados en formación profesional al aprendizaje basado en el trabajo	98,4	2022	60,1	2022	≥60 %
6. Titulación en educación superior (de 25 a 34 años)					
Hombres	44,1 %	2022	36,5 %	2022	≥45 %
Mujeres	57,0 %	2022	47,6 %	2022	
Total	50,5 %	2022	42,0 %	2022	
7. Participación en la formación permanente en los últimos 12 meses	–	–	–	–	≥47 % ²
Otros indicadores contextuales					
Indicador de equidad (en puntos porcentuales)					
Inversión en educación	Gasto público en educación como porcentaje del PIB	4,6 % ³	2021	4,8 %	2021
	Gasto público en educación como porcentaje del total general de gasto de las administraciones públicas	9,1 % ³	2021	9,4 %	2021
Jóvenes que abandonan prematuramente la educación y la formación (18-24 años)	Nacidos en el país	11,2 %	2022	8,3 %	2022
	Nacidos en la UE	28,9 %	2022	20,3 %	2022
	Nacidos fuera de la UE	26,8 %	2022	22,1 %	2022
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	56,7 %	2022	43,0 %	2022
	Nacidos en la UE	36,4 %	2022	39,5 %	2022
	Nacidos fuera de la UE	31,4 %	2022	35,7 %	2022

–. Dato no disponible.

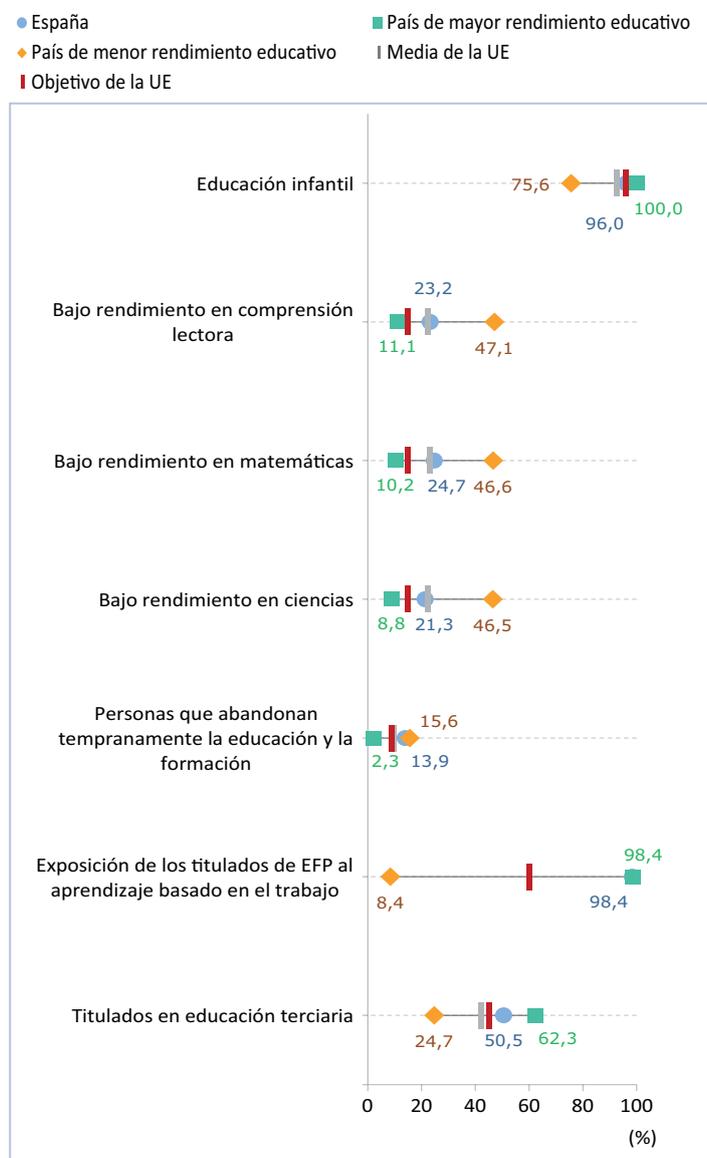
1. UE-28.

2. Objetivo para 2025.

3. Dato provisional.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Education and Training Monitor 2023* y Eurostat.

Figura D4.1
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 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Education and Training Monitor 2023*.

Asimismo, la **figura D4.1** 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** se observa que, en 2021, Francia (100 %), Suecia (96,1 %) y España (96,0 %) 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 %.

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.

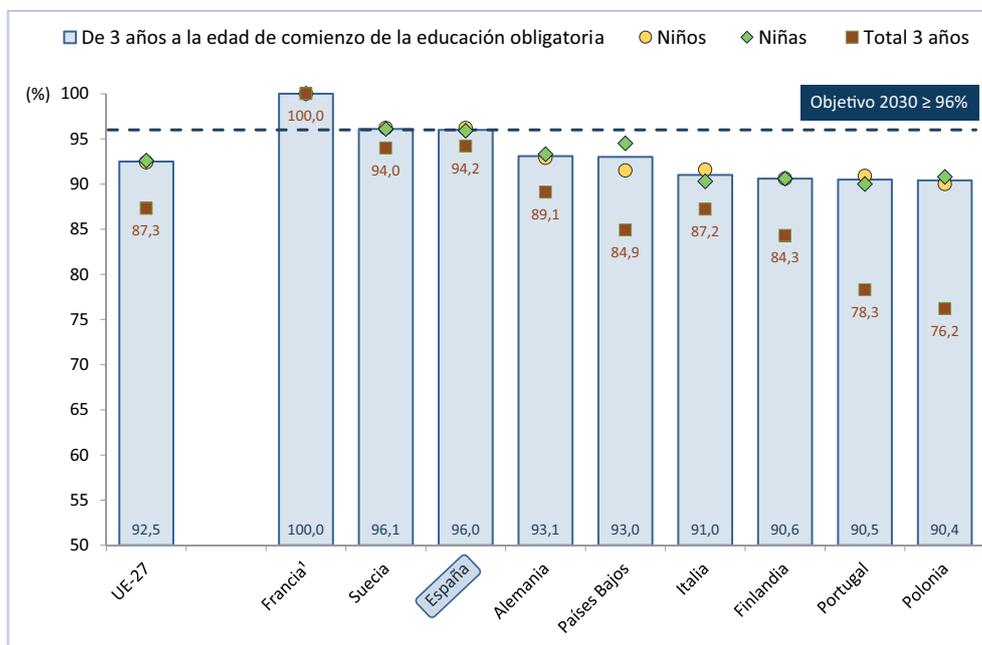
No se encuentran diferencias significativas en cuanto a la escolarización de niños y niñas en estas edades.

Evolución de resultados

En la **figura D4.3** 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 2021. 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 2021 había alcanzando el 92,5 %, situándose a 3,5 puntos del objetivo.



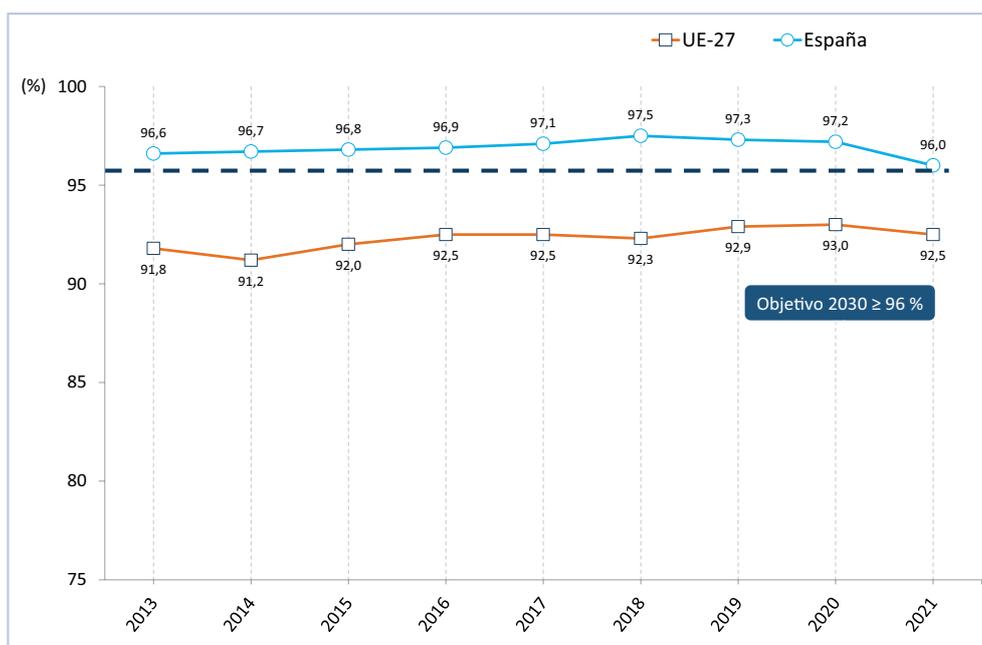
Figura D4.2
Tasa neta de escolarización entre los 3 años y la edad de comienzo de la educación obligatoria de niños y niñas y tasa neta a los 3 años en una selección de países de la Unión Europea. Año 2021



1. Edad de comienzo de la educación obligatoria a los 3 años.

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

Figura D4.3
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 2021



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.

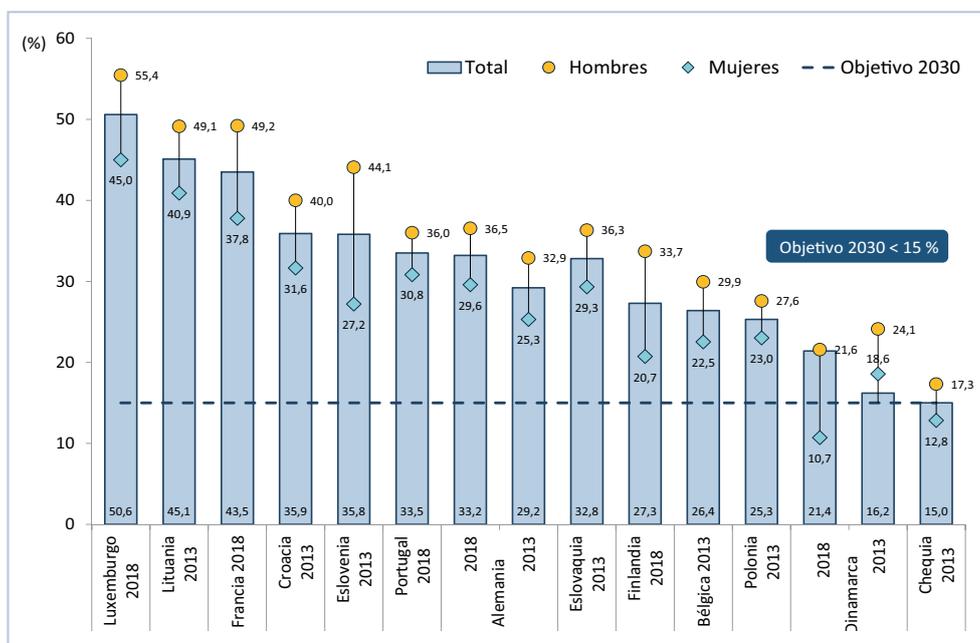
En los últimos años, la crisis de la COVID-19 ha puesto de manifiesto la importancia de las habilidades digitales básicas y avanzadas para el sostenimiento económico y social, porque estas habilidades digitales se mostraron indispensables para participar en el aprendizaje, el trabajo y la socialización 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*)³⁹² 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 (2018-2023).

La **figura D4.4** 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. 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 D4.4**).

Figura D4.4
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*.

392. Las características de este estudio están explicadas en el apartado «D3. La evaluación» de este INFORME.

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 ciencias, lectura y matemáticas. Además, sitúa el objetivo para 2030 en menos del 15 % para cada uno de estos tres ámbitos.

Como ya se explicó en el apartado D3.4 del INFORME 2020³⁹³, en el que se analizó el informe PISA 2018, España se situó en ciencias a 6,3 puntos porcentuales (21,3 %), y en matemáticas (24,7 %) a 9,7 puntos del correspondiente objetivo de logro (15 %) fijado en la ET 2020. Para el conjunto de los países de la Unión Europea los porcentajes fueron 21,3 % en ciencias, 22,7 % en lectura y 22,1 % en matemáticas.

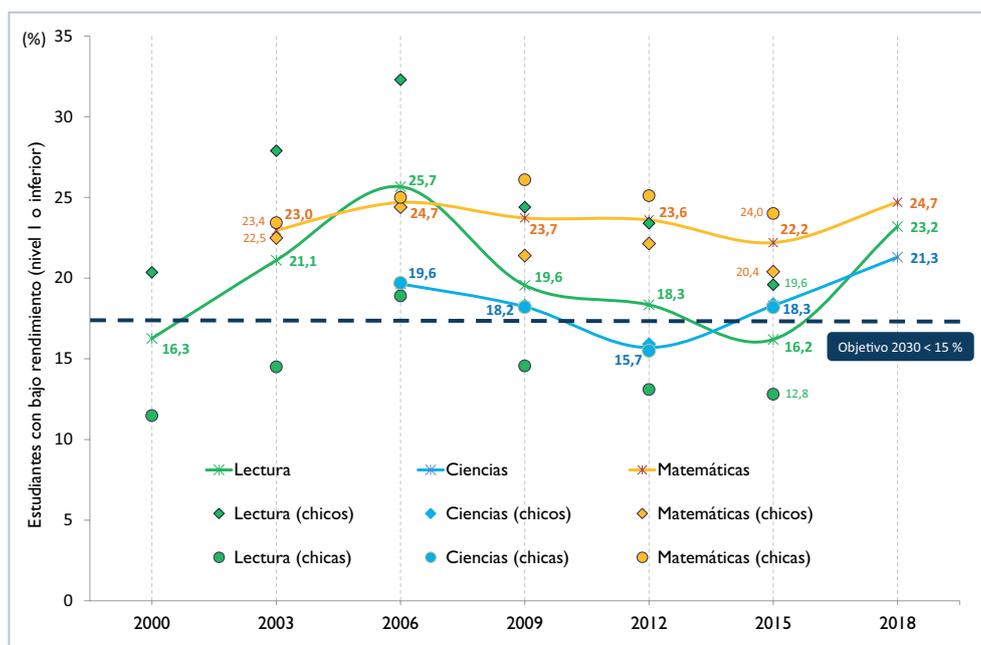
En la **figura D4.5** se muestra la evolución del porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas en España, por sexo, en las diferentes ediciones de PISA: lectura, desde el año 2000 a 2018; matemáticas desde 2003 a 2018; y ciencias desde 2006 a 2018. En cada edición del estudio PISA se establece uno de estos ámbitos como ‘clave’ para el que se realiza un análisis más profundo.

En lectura, el porcentaje de estudiantes que no alcanzó el nivel básico de competencias aumentó entre 2000 y 2006, llegando a alcanzar en 2006 el 25,7 % de alumnado de 15 años. A partir de dicho año se produjo una mejora de los resultados al bajar a un 19,6 % en 2009, a un 18,3 % en 2012 y situándose en 2015 en un 16,2 %. Por otra parte, se observa que la brecha entre alumnos y alumnas fue en 2015 de 6,8 puntos porcentuales a favor de las chicas.

En la competencia matemática se aprecia una estabilidad en los resultados desde 2003 que oscilaba entre el 23,0 % de 2003 y el 24,7 % en 2018. La diferencia entre los resultados de los chicos y las chicas, en este caso a favor de los chicos, oscilaba entre 0,9 puntos en PISA 2003 y un 3,6 puntos en la edición de PISA 2015.

En ciencias se observa un empeoramiento en los resultados que en 2012 alcanzaron un 15,7 % del alumnado con bajo rendimiento y pasó en 2018 a 21,3 %. No se aprecian diferencias significativas en cuanto a la variable sexo.

Figura D4.5
PISA. Evolución del porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias en España por sexo. De PISA 2000 a PISA 2018



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2015 y PISA 2018.

393. < Informe 2020 sobre el estado del sistema educativo >, p. 449 y ss.

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 superior³⁹⁴ 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 9,6 % en 2022, con pronunciadas diferencias entre países y dentro de ellos, siendo este abandono 3,1 puntos más alto entre hombres jóvenes (11,1 %) que entre mujeres jóvenes (8,0 %) y más notable para los jóvenes nacidos en el extranjero (ver **tabla D4.1**).

La cifra de España de abandono temprano ha disminuido notablemente en la última década: en 2013 era el 23,6 % y en el año 2022 se situó en el 13,9 %, lo que ha supuesto una reducción de 9,7 puntos porcentuales, si bien, este indicador ha empeorado 0,6 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 D4.6**, donde se muestran las Comunidades y Ciudades Autónomas en orden creciente de su correspondiente tasa de abandono educativo temprano en 2022, se observa una considerable dispersión geográfica de los resultados, con grandes diferencias entre algunas Comunidades Autónomas.

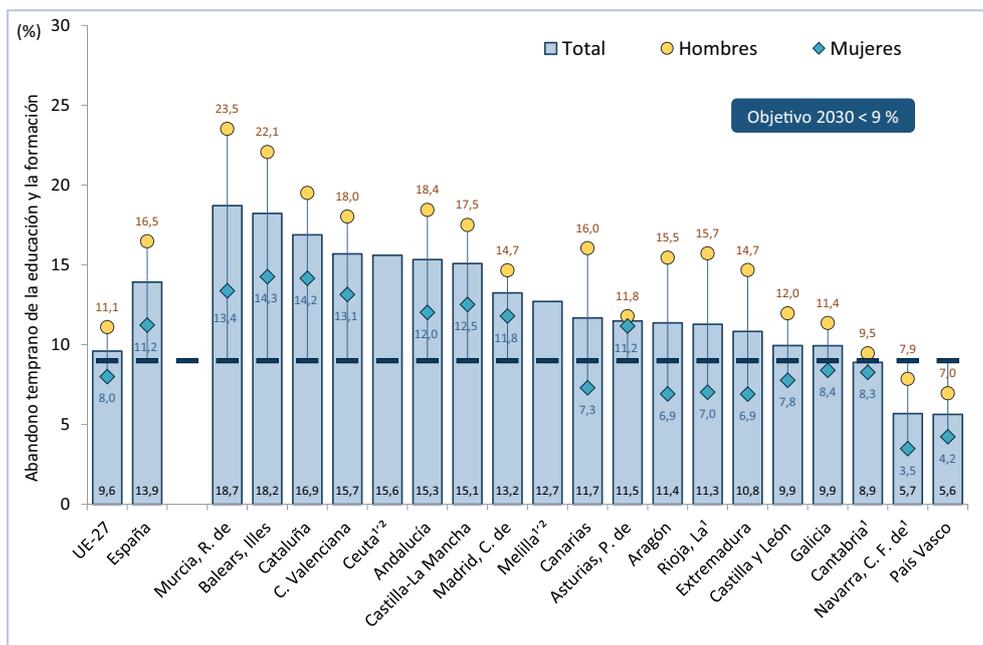
En 2022, tres Comunidades Autónomas ya habían alcanzado el objetivo fijado para 2030: País Vasco (5,6 %), Navarra (5,7 %) y Cantabria (8,9 %). Las regiones que habían logrado el nivel de referencia asignado a España para el horizonte 2020 (15 %) fueron: Galicia, Castilla y León, Extremadura, La Rioja, Aragón, el Principado de Asturias, Canarias, Melilla y la Comunidad de Madrid.

La **figura D4.6** también muestra los valores de la tasa de abandono educativo temprano correspondientes al año 2022 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 (11,2 %) se situó ligeramente por encima del nivel del objetivo 2030, la de los hombres (16,5 %) estaba aún lejos de alcanzarlo. La brecha de género en nuestro país (5,3 puntos porcentuales) fue mayor que la de la media de la Unión Europea (3,1 puntos porcentuales).

La **figura D4.7** 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 2022. 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 (CINE 0-1) alcanzó el 36,3 %. Esta cifra desciende paulatinamente según aumenta la formación de la madre. Cuando la madre posee estudios de enseñanza obligatoria como máximo (CINE 2), la media de la tasa fue el 17,9 %. En el caso de que el nivel máximo de estudios de la madre fue el de educación secundaria postobligatoria (CINE 3), el porcentaje de abandono educativo temprano fue 8,7 %. Mayor aún fue la disminución, hasta el 3,1 %, cuando la madre tiene estudios superiores (CINE 5-8).

394. 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.

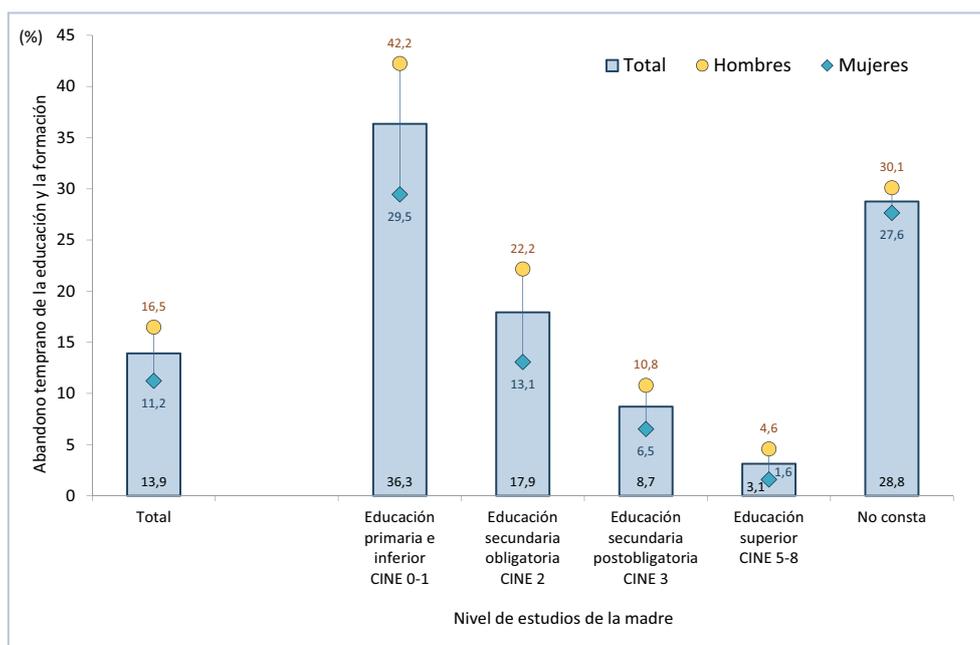
Figura D4.6
Abandono temprano de la educación y la formación, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022



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 D4.7
Abandono temprano de la educación y la formación en España por nivel de estudios de la madre. Año 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE). Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A
B
C
D
E
F

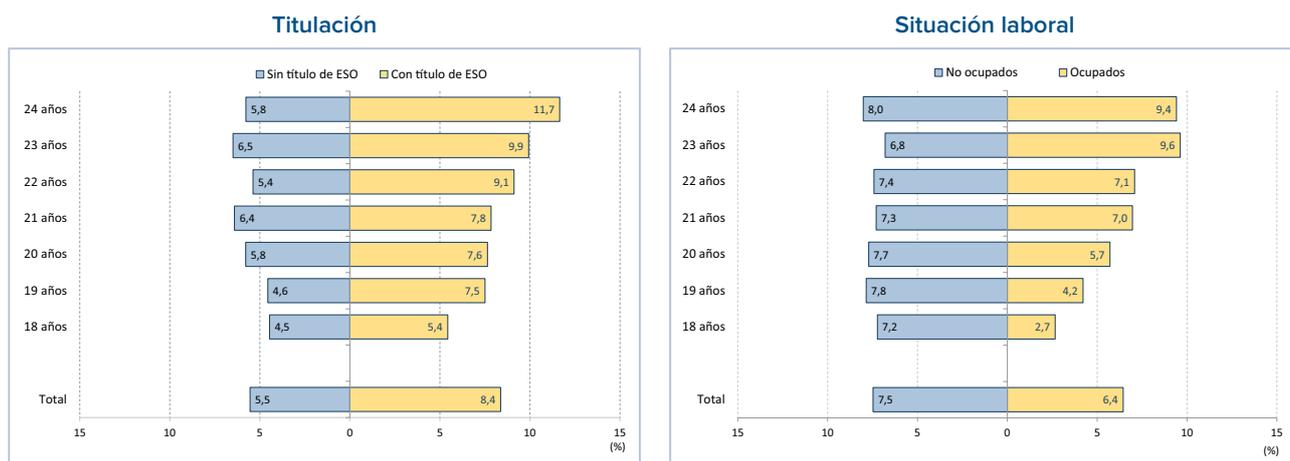
Las tasas fueron más elevadas para los chicos que para las chicas en todos los casos. El porcentaje de abandono temprano de los chicos cuyas madres solo tienen estudios primarios alcanzó el 42,2 %, mientras que el de las chicas en las mismas condiciones fue del 29,5 % (diferencia de 12,8 puntos porcentuales). En la figura se observa que el aumento de la formación de la madre estrecha esta brecha: si posee como máximo estudios de nivel CINE 2 la brecha disminuye hasta los 9,1 puntos porcentuales; si son de nivel CINE 3 la diferencia disminuye hasta los 4,3 puntos; y si la madre posee estudios superiores la brecha es de 3,0 puntos porcentuales.

En la **figura D4.8** se desagregan las cifras del abandono educativo temprano en España entre la población de 18 a 24 años atendiendo al nivel de formación y a la situación laboral en 2022. 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 5,5 % de los jóvenes sin título y el 8,4 % de los que tienen título, lo que supone una diferencia de 2,1 puntos porcentuales.

Por lo que respecta a la situación laboral, la **figura D4.8** indica que las personas sin empleo de todas las edades presentaron mayores tasas de abandono que las que tenían empleo, excepto en los grupos de 23 y 24 años. En su totalidad, abandonaron tempranamente el sistema educativo el 7,5 % de los jóvenes sin empleo y el 6,4 % de los que tienen empleo, lo que supone una diferencia de 1,1 puntos porcentuales.

Figura D4.8

Abandono temprano de la educación y la formación por edad, según titulación y situación laboral en España. Año 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE). Ministerio de Educación y Formación Profesional.

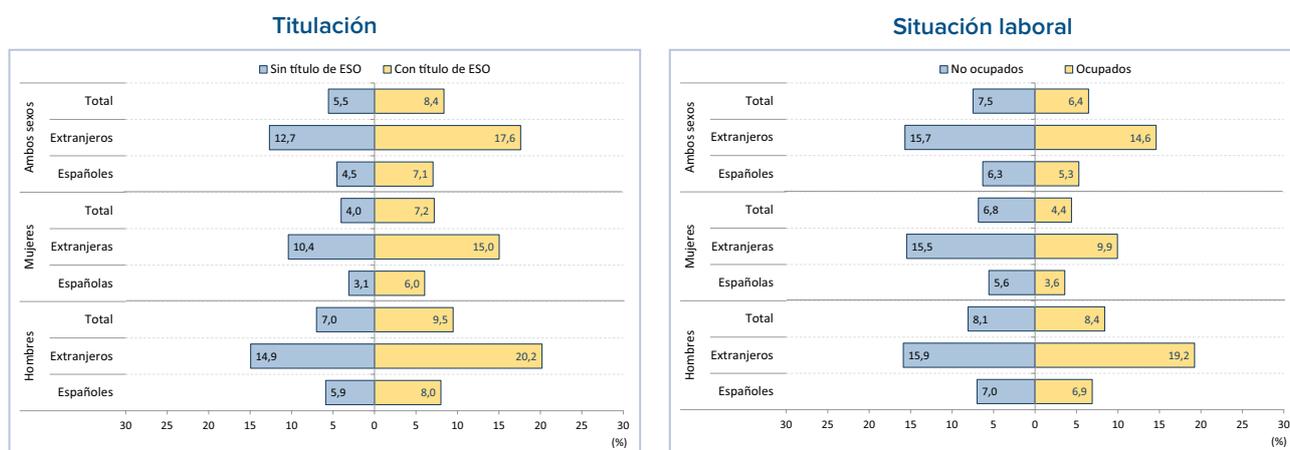
La nacionalidad de la juventud es otra variable que influye significativamente en los resultados de abandono educativo temprano. La **figura D4.9** muestra la desagregación de las cifras totales del abandono educativo temprano en España en función de la nacionalidad –española o extranjera– y el sexo atendiendo, por una parte, a la titulación y, por otra, a la situación laboral.

La figura revela que en 2022 el porcentaje de abandono educativo temprano de la población con nacionalidad extranjera con edad comprendida entre 18 y 24 años (30,3 %) fue casi el triple que el de los jóvenes de nacionalidad española (11,6 %) y duplicó a la tasa total de España (13,9 %). El porcentaje de hombres con nacionalidad extranjera que abandonaron (35,1 %) fue superior al de mujeres (25,4 %). El abandono en las mujeres extranjeras fue más elevado que el de las españolas (9,1 %), situación que se repite en el caso de los hombres al alcanzar ellos un valor del 13,9 %.

Respecto a la titulación se observa que la diferencia entre las personas con nacionalidad extranjera es de 4,9 puntos porcentuales (17,6 % con título de la ESO y 12,7 % sin título de la ESO) y que entre las españolas es de 2,6 (7,1 % con título de la ESO y 4,5 % 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 5,3 %, frente al 14,6 % de las extranjeras. En las desempleadas, la tasa de la población española ascendió al 6,3 % y la de extranjera a 15,7 %. 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 (15,9 % frente al 19,2 %).

Figura D4.9
Abandono temprano de la educación y la formación por sexo y nacionalidad según titulación y situación laboral en España. Año 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE). Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Resultados en el ámbito de la Unión Europea

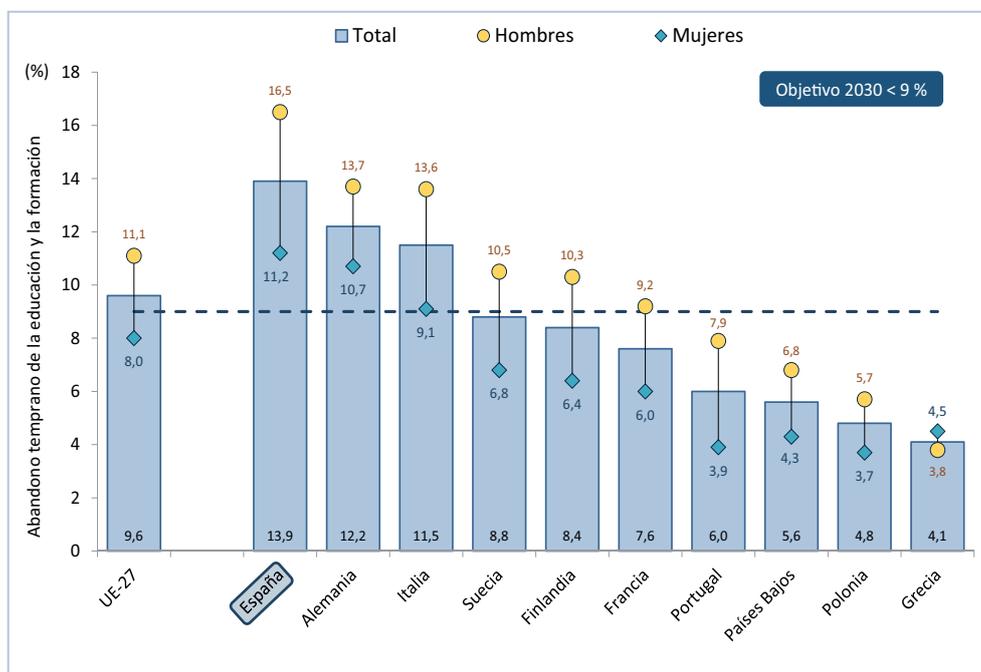
La **figura D4.10** representa la tasa de abandono educativo temprano de una selección de países de la Unión Europea en el año 2022 y las diferencias de este indicador entre hombres y mujeres. En el año referenciado habían logrado el objetivo establecido para el año 2030 (menor del 9 %) 18 países de la Europa de los 27. De los países seleccionados para su análisis, en la gráfica se observa que Italia (11,5 %), Alemania (12,2 %) y España (13,9 %) no alcanzaron el objetivo. El conjunto de la UE-27 se encontraba a 0,6 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 (11,1 %) estaba 3,1 puntos por encima de la de las mujeres (8,0 %). España tenía la segunda mayor brecha de género (5,3 puntos) de todos los países de la UE-27, solo por detrás de Estonia.

Por otra parte, la **figura D4.11** 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 13,9 % de los jóvenes que abandonaron prematuramente la educación y la formación, el 6,4 % accedieron a un empleo y el 7,5 % se encontraban desempleados. Al analizar los datos de los jóvenes residentes en los países de la Unión Europea se observa que el 4,4 % pasó a situación de empleo mientras que el 5,2 % permanecía desempleado. En ambos casos, el porcentaje de personas que abandonaron prematuramente su formación y accedieron a un empleo es menor.

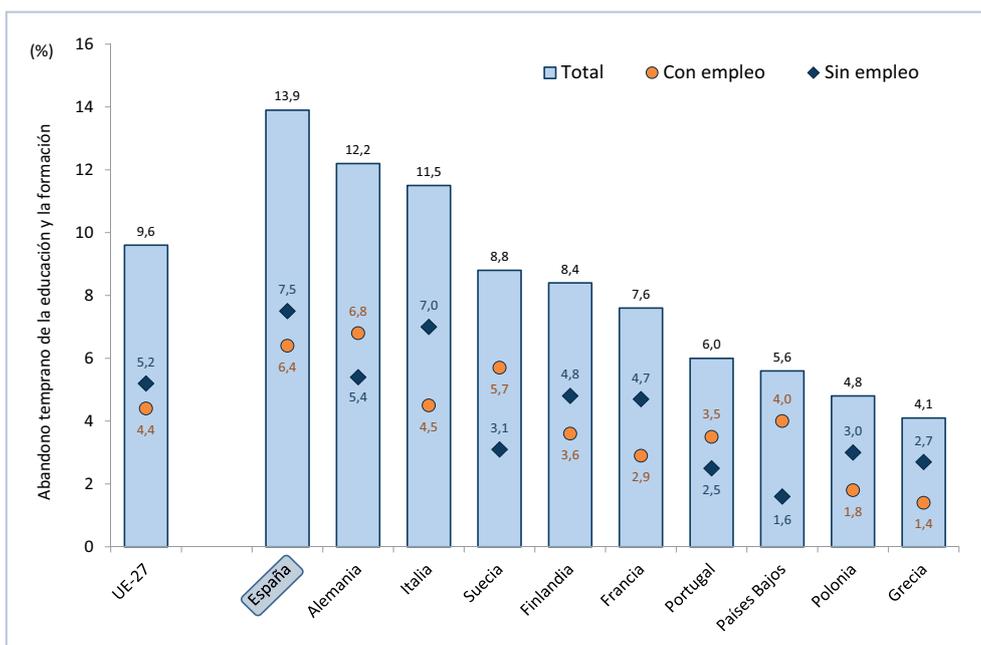
A
B
C
D
E
F

Figura D4.10
Abandono temprano de la educación y la formación, según el sexo, una selección de países de la Unión Europea.
Año 2022



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

Figura D4.11
Abandono temprano de la educación y la formación, según la situación laboral, una selección de países de la Unión Europea. Año 2022



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

Evolución de los resultados

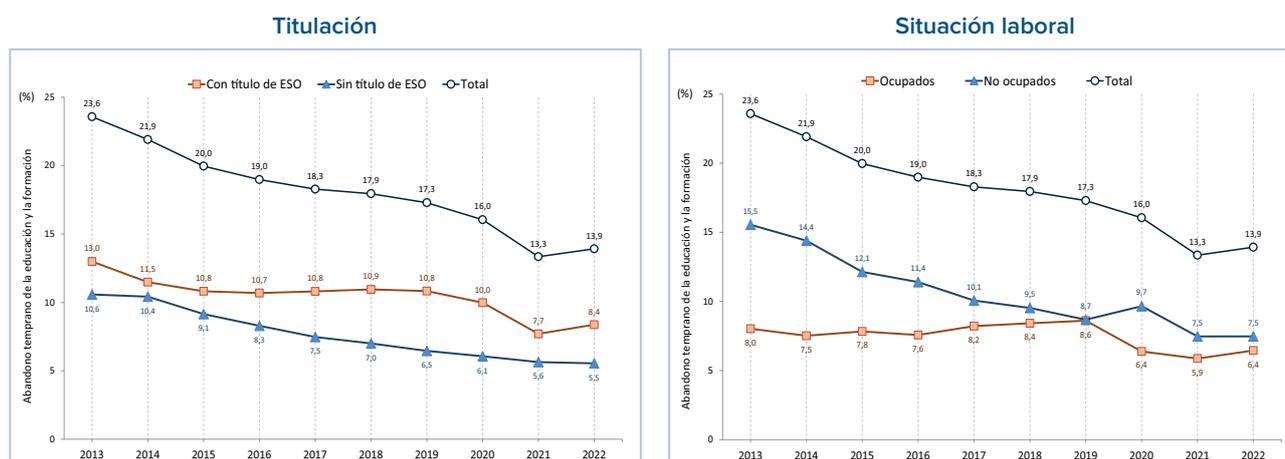
La **figura D4.12** ofrece información sobre la evolución del abandono de la educación y la formación, según la titulación y la situación laboral, entre 2013 y 2022 en España. En ella se percibe una tendencia a la baja, pasando del 23,6 % en 2013, al 13,9 % en 2022, si bien, el dato es 0,6 puntos peor que en 2021 (13,6 %).

La evolución descendente de los datos de abandono analizados según la titulación ha evolucionado de manera similar tanto en la población con titulación –13,0 % en 2013 frente a 8,4 % en 2022– como en la población sin título –10,6 % en 2013 y 5,5 % en 2022– lo que supone una reducción de 4,6 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 en 2021 y 2022 volvió a disminuir hasta alcanzar el 7,5 % en ambos años, lo que supone una reducción de 8,1 puntos desde 2013.

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 hasta 2021, con un ascenso hasta el 6,4 % en 2022.

Figura D4.12
Evolución del abandono temprano de la educación y la formación en España, según titulación y situación laboral.
Años 2013 a 2022



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.

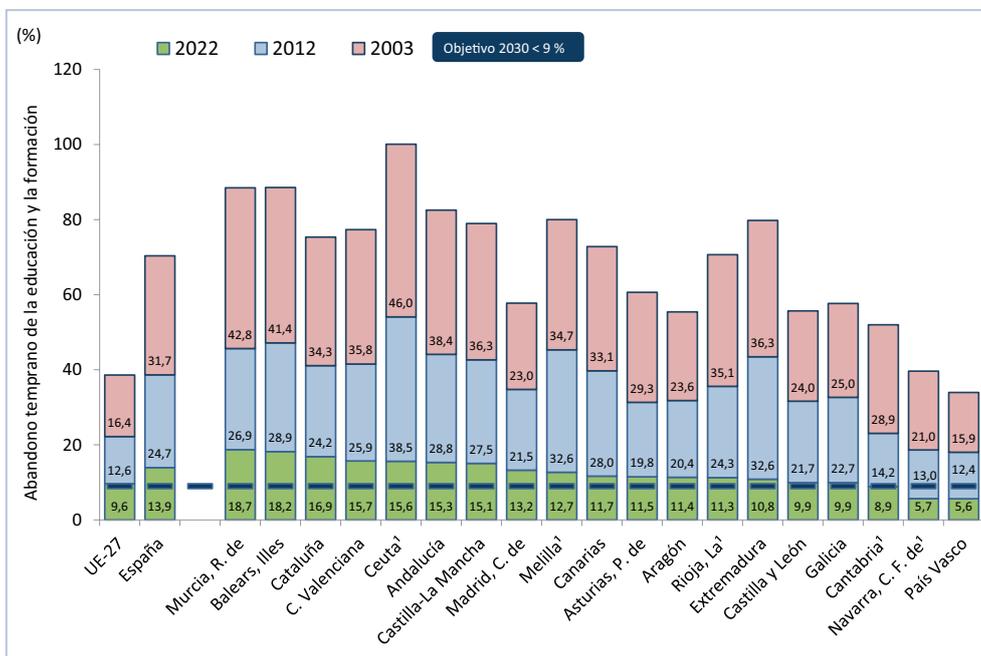
El análisis realizado permite concluir que la juventud con el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria presenta mayores tasas de abandono educativo temprano que la que no se graduó, mientras que los valores son parecidos entre las personas empleadas y desempleadas. Esta misma conclusión se deduce del análisis de la **figura D4.8**, en la que se muestran estos datos por edades.

Los datos sobre la evolución de las tasas de abandono entre 2003, 2012 y 2022 por Comunidades y Ciudades Autónomas (ver **figura D4.13**), permiten inferir que existe una tendencia a la baja. La diferencia del abandono registrado entre el año 2003 y el año 2022 para el conjunto fue de 17,8 puntos –31,7 % en 2003 y 13,9 % en 2022–. Las Comunidades y Ciudades Autónomas que registraron mayor descenso en el abandono (más de 20 puntos de diferencia), en los 18 años estudiados, fueron Ceuta, Extremadura, La Región de Murcia, Illes Balears, La Rioja, Andalucía y Melilla.

En la **figura D4.14** 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 2022 España se encontraba a 4,9 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 sustancial de las mujeres en 2022.



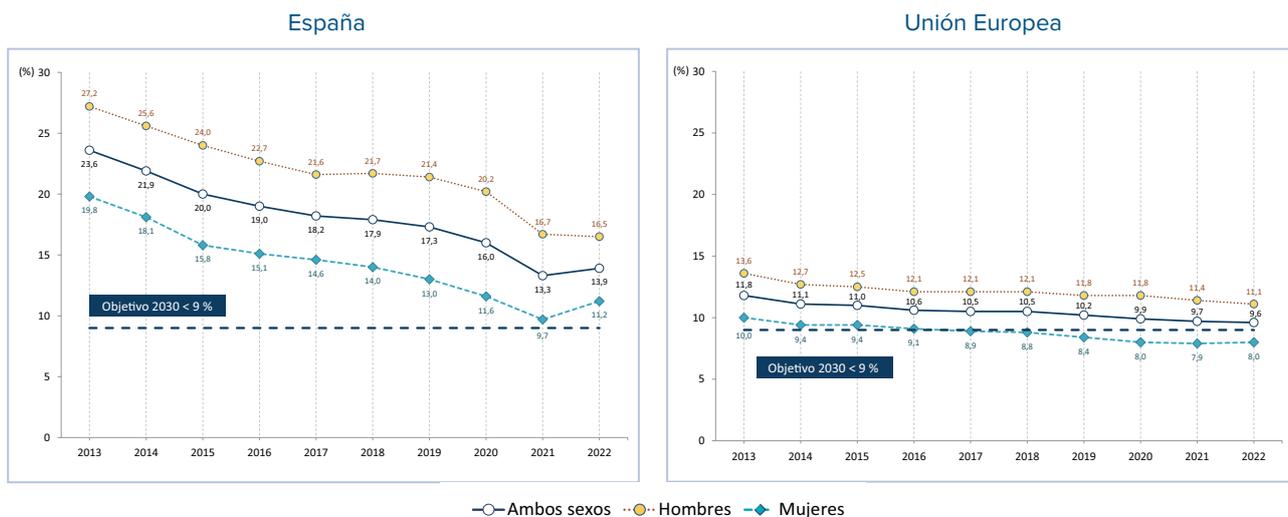
Figura D4.13
Evolución de la tasa de abandono temprano de la educación y la formación por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2003, 2012 y 2022



1. En estas Comunidades y Ciudades Autónomas los datos deben ser tomados con precaución, pues los derivados de tamaños muestrales pequeños están afectados por fuertes errores de muestreo.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE). Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D4.14
Evolución del abandono temprano de la educación y la formación en España y en la Unión Europea, según el sexo. Años 2013 a 2022



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

La Unión Europea consiguió rebajar en 2,2 puntos la tasa de abandono educativo temprano entre 2013 (11,8 %) y 2022 (9,6 %). En Europa, la brecha de género fue menor que en España, manteniéndose entre 3,8 y 3,0 puntos porcentuales. La tasa de abandono de las mujeres se mantuvo por debajo del Objetivo 2030 desde el año 2017, alcanzando el 8,0 % en 2022, frente al 11,1 % 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.

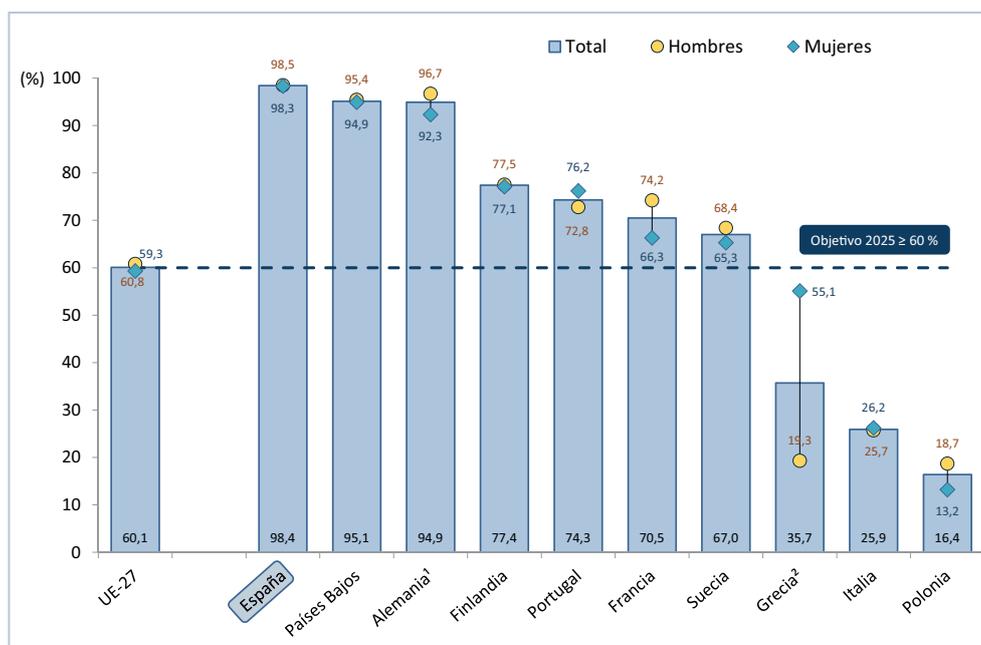
La **figura D4.15** muestra, para la selección de países europeos, el porcentaje de población de 20 a 34 años que se graduaron en la educación y formación profesional (VET) de nivel medio (CINE 3-4) en los últimos tres años y tuvieron una experiencia laboral de al menos un mes mientras estudiaban –datos del año 2022 totales y desagregados según el sexo–.

Los datos revelan diferencias sustanciales. En España (98,4 %) y Países Bajos (95,1 %) más del 90% de los estudiantes de formación profesional adquiere experiencia laboral como parte de su currículo. Por el contrario, en Polonia (16,4 %), Italia (25,9 %) y Grecia (35,7 %) los porcentajes de estudiantes que tuvieron experiencias en un entorno de trabajo mientras estudiaban eran menores del 40 %. En 2022, la media de la UE se situó en el 60,1 %, 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 D4.15

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 2022



1. Datos de baja fiabilidad.

2. Datos por sexo de baja fiabilidad.

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

A
B
C
D
E
F

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 2022, el 50,5 % de la juventud residente en España de ese tramo de edad alcanzó el nivel de estudios superiores –44,1 % de hombres y 57,0 % de mujeres–, frente al 42,0 % del conjunto de la Unión Europea –36,5 % de hombres y 47,6 % de mujeres–.

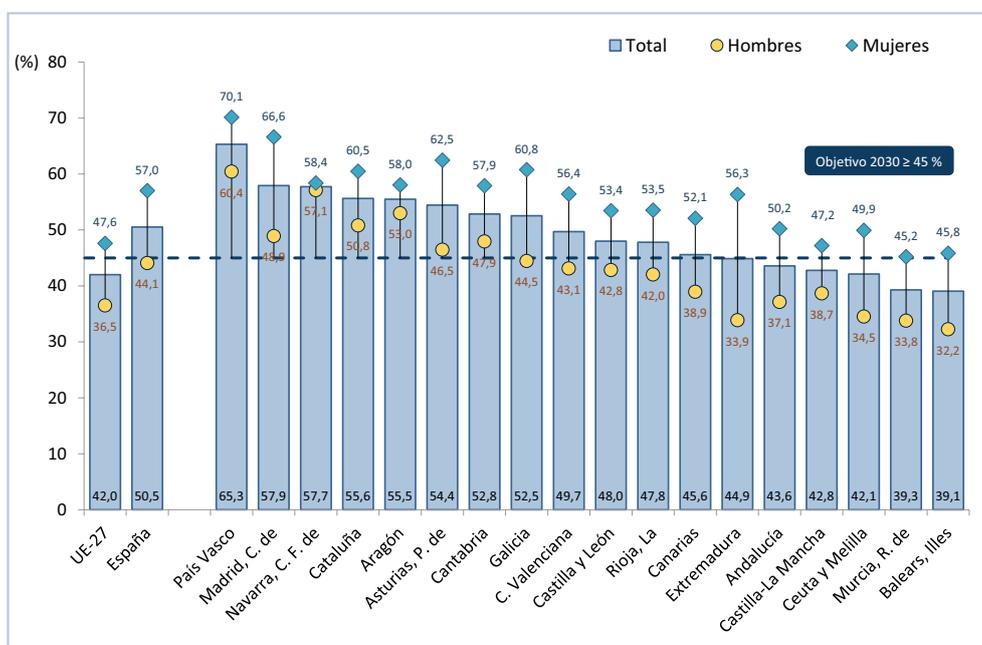
Resultados en el ámbito nacional

En la **figura D4.16** 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 65,3 % (el 60,4 % de los hombres y el 70,1 % de las mujeres). Además del País Vasco, en el año 2022 once Comunidades alcanzaron o superaron el objetivo de más del 45 % marcado para 2025: la Comunidad de Madrid, la Comunidad Foral de Navarra, Cataluña, Aragón, el Principado de Asturias, Cantabria, Galicia, la Comunitat Valenciana, Castilla y León, La Rioja y Canarias.

Al desagregar por sexo los datos de este indicador se observa en España una diferencia de 12,9 puntos a favor de las mujeres. Las mayores diferencias (superiores a 15 puntos) se dieron en Extremadura, Madrid, Galicia, Asturias, Ceuta y Melilla y las menores en la Comunidad Foral de Navarra y Aragón.

En el caso de las mujeres, todos los territorios alcanzaron unos valores superiores al 45 %, (véase **figura D4.16**).

Figura D4.16
Porcentaje de población de 25-34 años con nivel de educación superior (CINE 5-8), por Comunidades y Ciudades Autónomas y sexo. Año 2022



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.

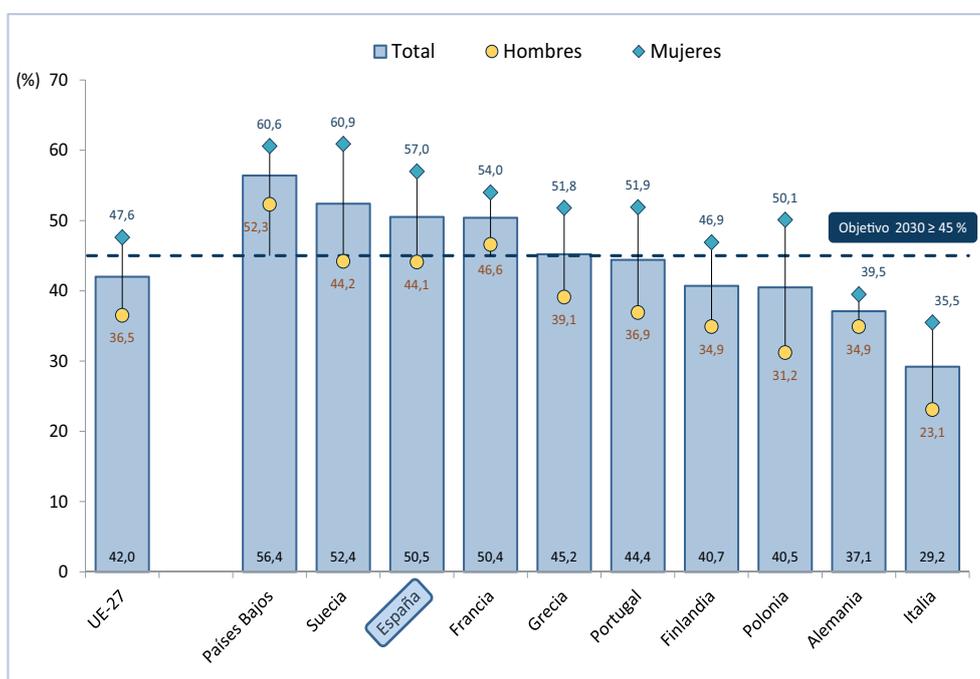
Resultados en el ámbito de la Unión Europea

En el año 2022, como se ha mencionado anteriormente, el 42,0 % de las personas con edades comprendidas entre los 25 y 34 años de edad en la UE (el 47,6 % de las mujeres y el 36,5 % 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 2022 las tasas más altas de la Unión Europea, por encima del 50 %, fueron Países Bajos y Suecia. En el extremo opuesto, con una tasa inferior al 40 %, se situaron Alemania e Italia (véase **figura D4.17**).

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 D4.17
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 2022



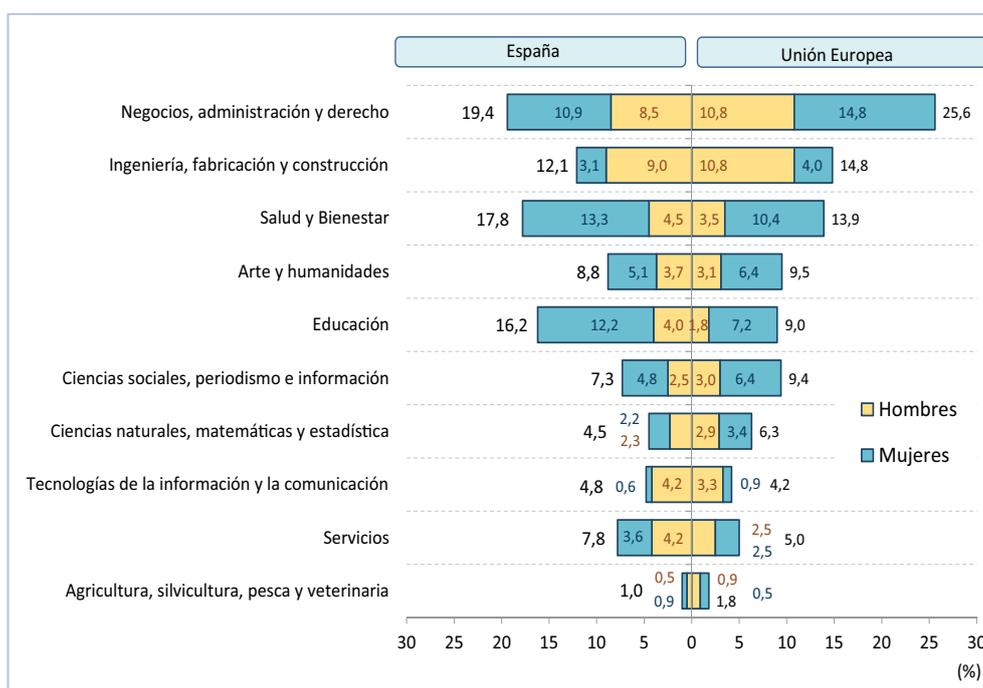
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

La **figura D4.18** muestra la distribución porcentual de las personas graduadas en educación superior (CINE 5-8) por campo específico de estudio en el año 2021 (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» (19,4 %), seguido de «Salud y bienestar» (17,8 %) y de «Educación» (16,2 %). Los porcentajes menores correspondieron a «Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria» (1,0 %), seguido de «Ciencias naturales, matemáticas y estadística» (4,5 %) y «Tecnologías de la información y la comunicación» (4,8 %).

En Europa, los mayores porcentajes de personas graduadas correspondieron a los campos de «Negocios, administración y derecho» (25,6 %), «Ingeniería, fabricación y construcción» (14,8 %) y «Salud y Bienestar» (13,9 %). Los menores porcentajes se dieron en «Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria» (1,8 %), «Tecnologías de la información y la comunicación» (4,2 %) y «Servicios» (5,0 %). El porcentaje de graduados y graduadas en «Educación» y en «Servicios» en España fue superior al correspondiente de la Unión Europea en 7,2 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» (8,2 puntos porcentuales) y «Salud y bienestar» (8,8 puntos). Las mayores diferencias, a favor de los hombres, se produjeron en «Ingeniería, fabricación y construcción» (5,9 puntos) y «Tecnología de la información y la comunicación» (3,6 puntos). En la Unión Europea, las mayores diferencias se dieron en «Salud y bienestar» (6,9 puntos a favor de las mujeres) y en «Ingeniería, fabricación y construcción» (6,8 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 D4.18**).

Figura D4.18
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 2021



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.

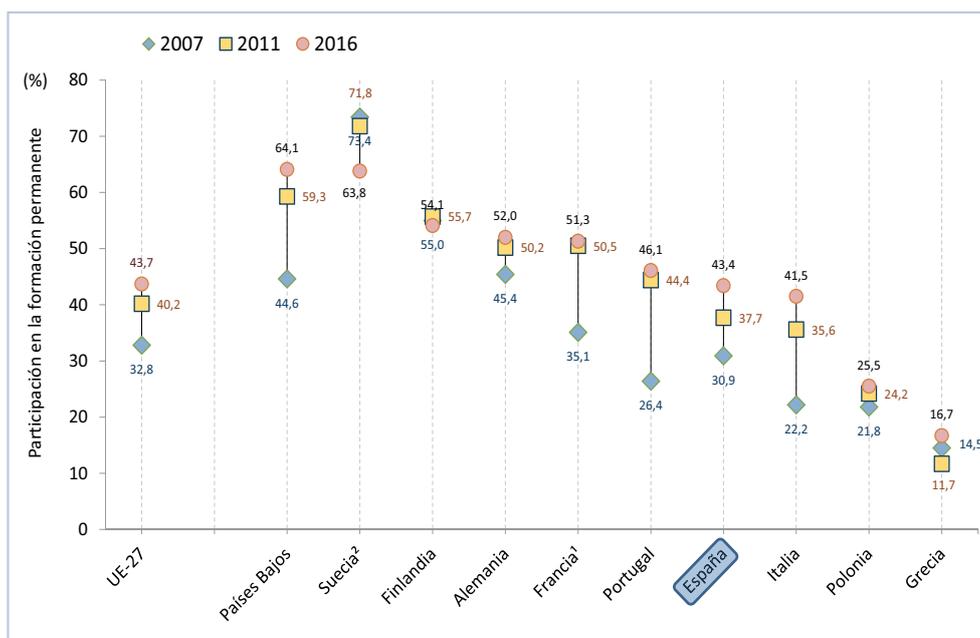
En la ET 2020 ya existía un indicador de aprendizaje de adultos pero se centraba en el estrecho margen de las cuatro semanas que preceden a la realización de la encuesta. Los nuevos indicadores se basan en la participación en actividades de aprendizaje durante los 12 meses anteriores a la encuesta. El 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 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.

Los datos de este objetivo de la UE aún no están disponibles. Mientras tanto se puede utilizar la Encuesta de educación de adultos de la Unión Europea (*Adult Education Survey, AES*) realizada en 2007, 2011 y 2016³⁹⁵ 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 D4.19**).

Figura D4.19'
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*.

395. 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

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada en septiembre del año 2015³⁹⁶ 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 todos 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.
- 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 «de aquí a 2020, 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** muestra un resumen de los indicadores de estas Metas:

396. Para ampliar información sobre La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible consulte el «Capítulo A. Contexto de la educación» de este INFORME.

Tabla D5.1
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	2018	76,8	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	2018	72,1	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	2018	81,6	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	2018	75,3	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	2018	75,4	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	2018	75,2	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	2022	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	2022	78,6	2015	68,7
4.2	4.2.2	Tasa neta total de escolarización de 5 años	Porcentaje	2022	97,5	2015	97,9
4.2	4.2.2	Tasa neta de escolarización de niños de 5 años	Porcentaje	2022	97,6	2015	97,7
4.2	4.2.2	Tasa neta de escolarización de niñas de 5 años	Porcentaje	2022	97,4	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	2021	24,11	2015	18,98
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	2021	76,97	2015	72,02

(Continúa)

Tabla D5.1 (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	2021	14,36	2015	9,91
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	41,10
4.3	4.3.1	Titulados en educación terciaria por sexo	Porcentaje	2022	50,51	2015	40,96
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	76,20	2015	65,20
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	96,00	2015	95,10
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	2021	1,15	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	2021	0,86	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 (continuación)
Resumen de los indicadores de las Metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible sobre educación

Meta	Indicador	Serie	Unidad	Último Período	Último Dato	Período 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	2022	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a Internet con fines pedagógicos (Primaria - CINE1)	Porcentaje	2021	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a ordenadores con fines pedagógicos (Primaria - CINE1)	Porcentaje	2021	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a suministro básico de agua potable. (Primaria - CINE1)	Porcentaje	2022	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a instalaciones de saneamiento básicas separadas por sexo (Primaria - CINE1)	Porcentaje	2022	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a instalaciones básicas para el lavado de manos (Primaria - CINE1)	Porcentaje	2022	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a electricidad (Secundaria Inferior - CINE 2)	Porcentaje	2022	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a Internet con fines pedagógicos (Secundaria Inferior - CINE 2)	Porcentaje	2021	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a ordenadores con fines pedagógicos (Secundaria Inferior - CINE 2)	Porcentaje	2021	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a suministro básico de agua potable (Secundaria Inferior - CINE 2)	Porcentaje	2022	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	2022	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	2022	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a electricidad (Secundaria Superior - CINE 3)	Porcentaje	2022	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a Internet con fines pedagógicos (Secundaria Superior - CINE 3)	Porcentaje	2021	100	2013	100

(Continúa)

Tabla D5.1 (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	2021	100	2013	100
4.a	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a suministro básico de agua potable (Secundaria Superior - CINE 3)	Porcentaje	2022	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	2022	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	2022	100	2013	100
4.b	4.b.1	Asistencia oficial bruta para el desarrollo destinada a becas	Millones Euros	2020	15,52		
4.b	4.b.1	Asistencia oficial neta para el desarrollo destinada a becas	Millones Euros	2020	15,52		
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	2022	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	2022	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	2022	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	2022	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	2021	10,97	2015	15,64
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.

D5.1 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 metas³⁹⁷.

397. 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

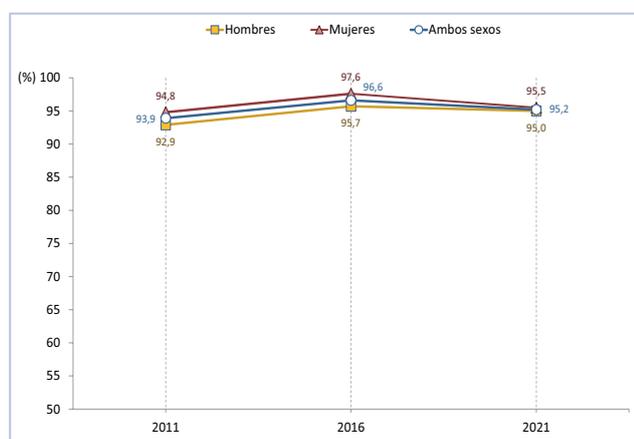
Proporción de niños, niñas y adolescentes que, a) en los cursos segundo y tercero, b) al final de la enseñanza primaria y c) al final de la enseñanza secundaria inferior, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas

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 PIRLS³⁹⁸– 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 D5.1**).

Respecto a la competencia matemática, en la **figura D5.2** 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 TIMMS³⁹⁹). 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–.

Figura D5.1

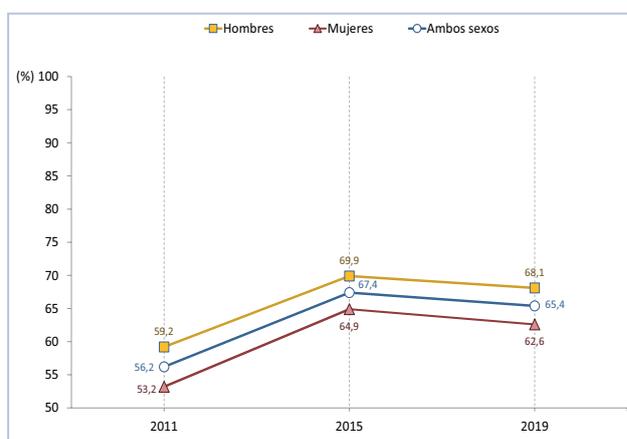
Evolución del porcentaje de niños y niñas que, al finalizar la enseñanza primaria, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia lectora, según el sexo, en España. Años 2011, 2016 y 2021



Fuente: Estudio PIRLS. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Instituto Nacional de Estadística.

Figura D5.2

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: Estudio TIMMS. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Instituto Nacional de Estadística.

En el año 2018, el porcentaje de estudiantes que al final de la educación secundaria inferior⁴⁰⁰ había obtenido un nivel mínimo en competencia lectora (había alcanzado o superado el nivel 2 de rendimiento del estudio PISA) ascendía al 76,8 %, valor inferior a los de los años 2009 (80,4 %), 2012 (81,7 %) y 2015 (83,8 %). La proporción de las alumnas es superior en todos los casos a la de los alumnos, siendo la diferencia en 2018 de 9,5 puntos porcentuales (81,6 % de las chicas frente al 72,1 % de los chicos) (ver **figura D5.3**).

398. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*).

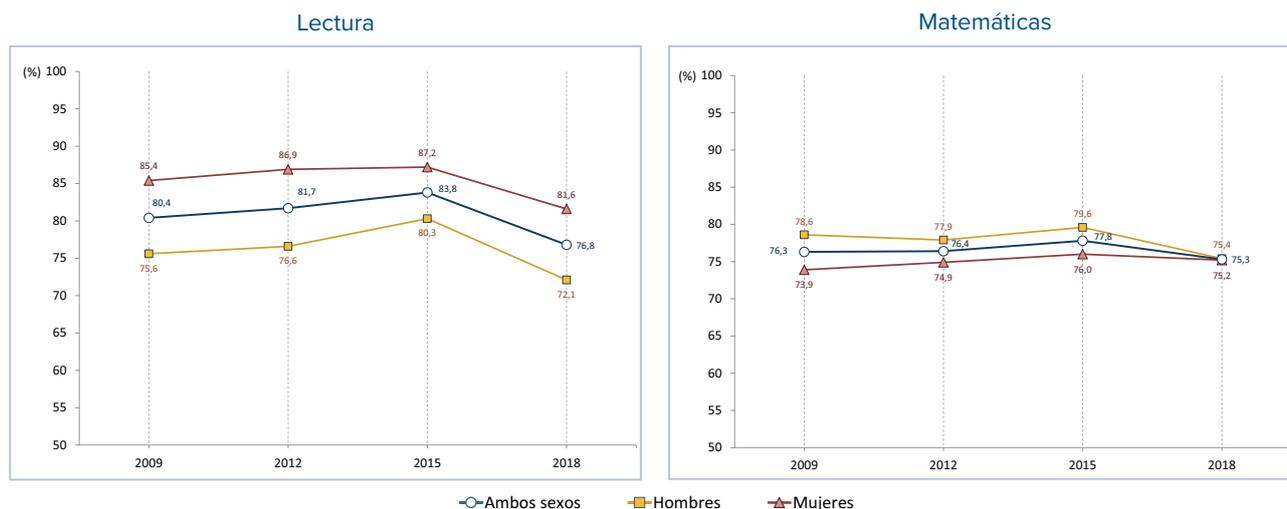
399. Estudio internacional de tendencias en Matemáticas y Ciencias, TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*).

400. Alumnos y alumnas de 15 años participantes en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes PISA (*Programme for International Student Assessment*).

En competencia matemática, el 75,3 % del estudiantado había obtenido el mínimo requerido en 2018 (nivel de rendimiento 2 o superior del estudio PISA), cifra ligeramente inferior a la del año 2009 (76,3 %). El porcentaje de chicos siempre es más elevado que el de las chicas, pero se observa en la evolución que las diferencias se van estrechando llegando los porcentajes casi a igualarse en 2018 al alcanzar un 75,4 % de los chicos y un 75,2 % de las chicas el mínimo nivel de competencia matemática.

Figura D5.3

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 2009, 2012, 2015 y 2018



Fuente: Estudio PISA. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Instituto Nacional de Estadística.

Indicador 4.1.2

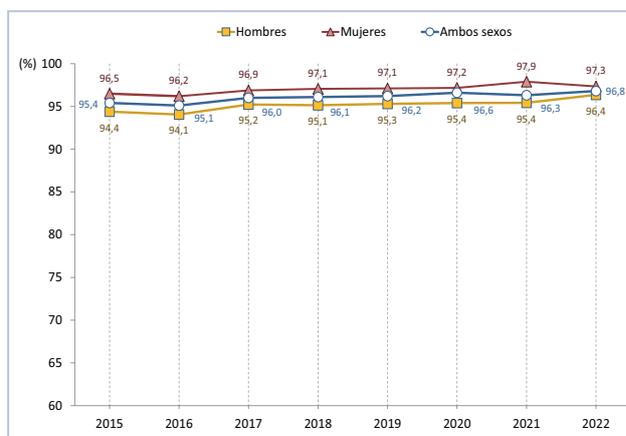
Índice de finalización (enseñanza primaria, primer ciclo de enseñanza secundaria y segundo ciclo de enseñanza secundaria)

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 2022, queda reflejada en la **figura D5.4**. Se observa que la tasa total es superior al 95 % en todos los años considerados, siendo la cifra para el año 2022 del 96,8 %. Las tasas de las mujeres alcanzan valores ligeramente superiores a las de los hombres, siendo los porcentajes, para 2022, del 97,3 % en el caso de las mujeres y del 96,4 % en el caso de los hombres.

Al analizar los datos por Comunidades y Ciudades Autónomas (ver **figura D5.5**), en 2022 todos los valores de las tasas se encontraban por encima del 90 %, siendo Illes Balears, Cantabria y País Vasco las Comunidades con el porcentaje más elevado (98,8 %). Las tasas más bajas correspondieron a Canarias (92,8 %), Aragón (92,4 %), Melilla (92,3 %) y Ceuta (91,3 %). En trece de los territorios las cifras de las tasas disminuyeron en 2022 respecto a los valores del año 2015 – las seis Comunidades donde aumentaron fueron Illes Balears, Cantabria, Cataluña, Navarra, Madrid y Murcia–.

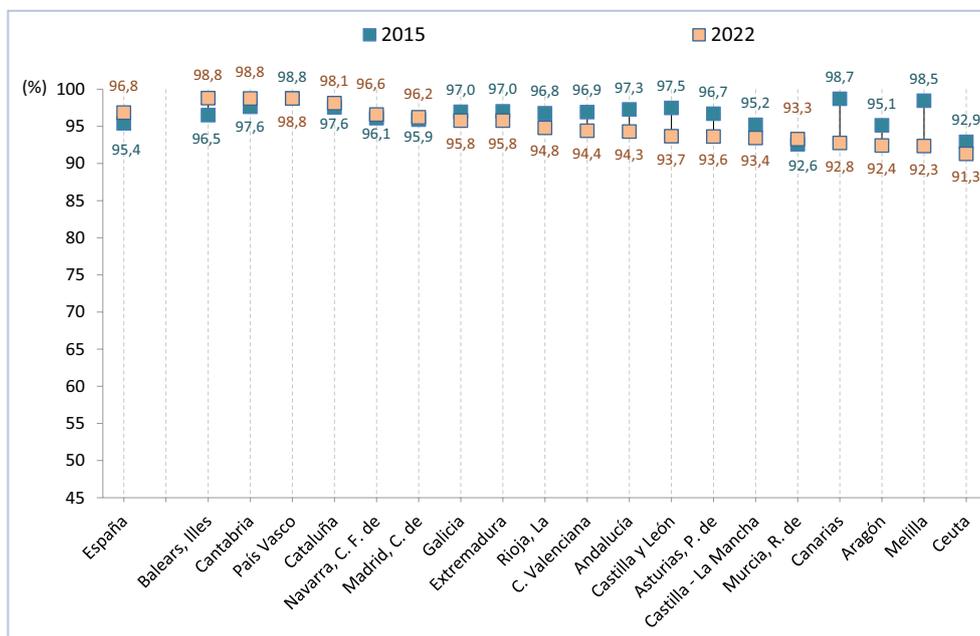
Figura D5.4

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 2022



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 D5.5
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 2022

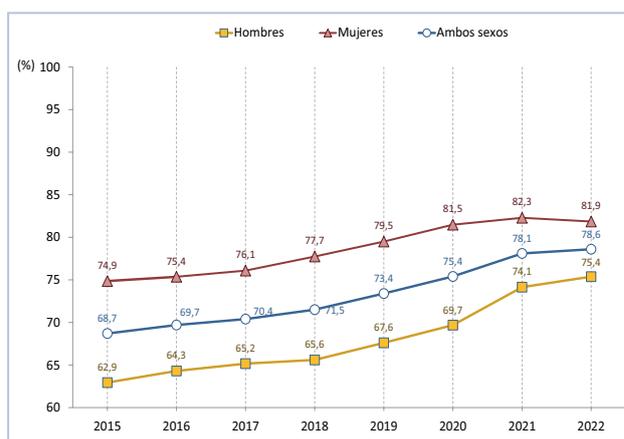


Fuente: Explotación de las Variables Educativas en la Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Instituto Nacional de Estadística.

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 78,6 % del año 2022. 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 2022 la diferencia resultante fue de 6,5 puntos porcentuales (tasa de las mujeres: 81,9 %; tasa de los hombres: 75,4 %) (ver **figura D5.6**).

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 2022 a las del año 2015. Las subidas más importantes se dieron en las Ciudades Autónomas: en Melilla la tasa aumentó 25,8 puntos (47,0 % en 2015 frente al 72,8 % en 2022) y en Ceuta el incremento fue del 23,1 puntos (del 55,7 % en 2015 al 78,8 % en 2022). Las Comunidades con los valores más elevados, por encima del 85 %, en el año 2022 fueron el País Vasco (89,3 %) y la Comunidad Foral de Navarra (87,5 %). Los territorios con las tasas inferiores fueron la Región de Murcia (72,8 %), Melilla (72,8 %) e Illes Balears (72,5 %). El resto de las regiones obtuvieron unos porcentajes que se encontraban entre el 84,0 % de La Rioja y Cantabria, y el 76,2 % de Cataluña.

Figura D5.6
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 2022

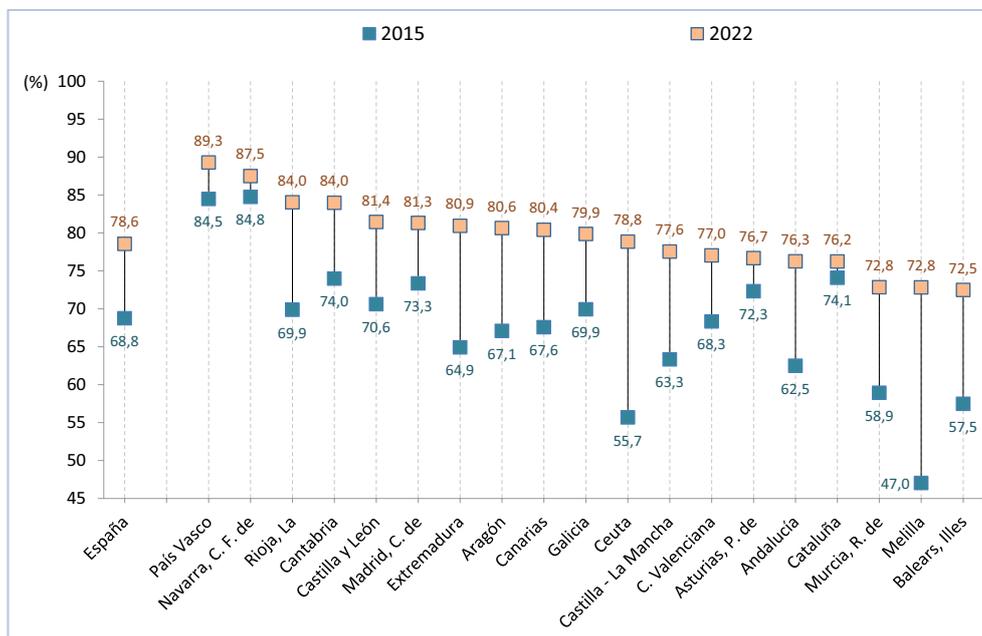


Fuente: Explotación de las Variables Educativas en la Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Instituto Nacional de Estadística.

A
B
C
D
E
F

Figura D5.7

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 2022



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

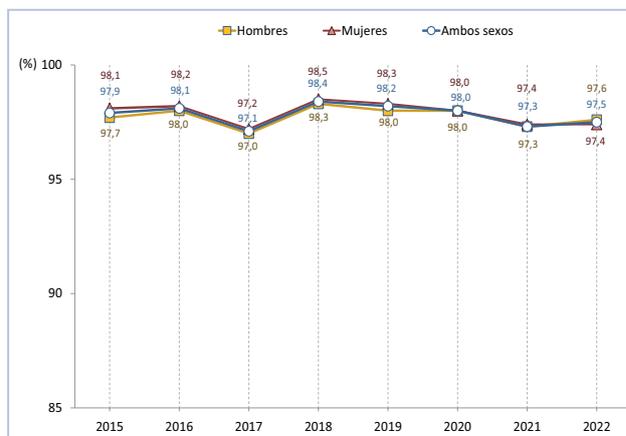
Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria)

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 D5.8** 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 2022 fue del 97,5 %, 0,4 puntos menor a la de 2015 (97,9 %). El mayor descenso de la serie se dio en el año 2017. Desde 2018, año en el que se dio la tasa más alta de la serie analizada, se ha ido produciendo un leve descenso continuado.

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 y 2022.

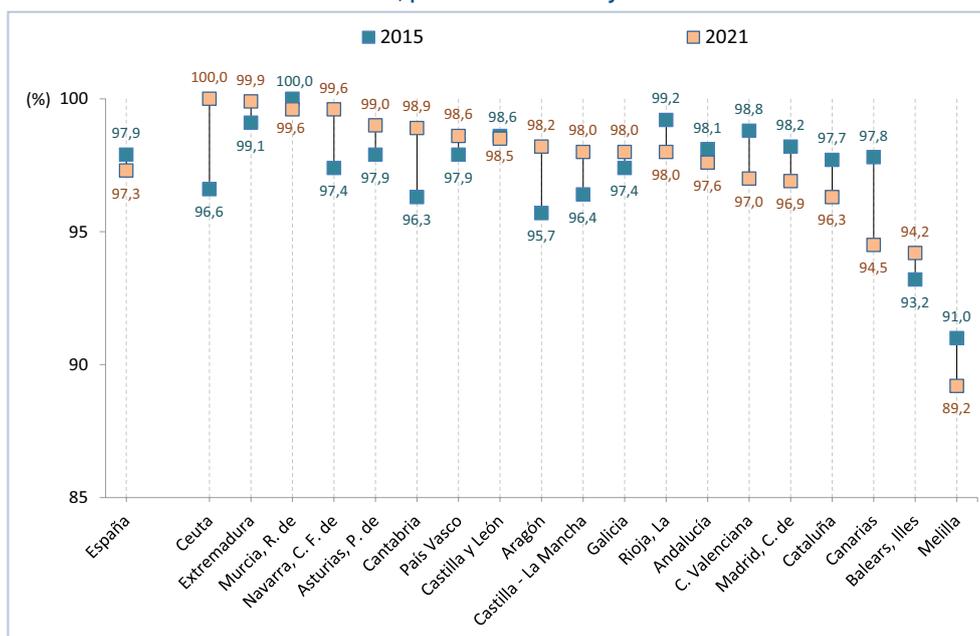
Figura D5.8

Evolución de la tasa neta de escolarización a los 5 años, según el sexo, en España. Años 2015 a 2022



Fuente: Estadística de Enseñanzas no Universitarias del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Instituto Nacional de Estadística.

Figura D5.9
Tasas netas de escolarización a los 5 años, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2015 y 2021



Fuente: Estadística de Enseñanzas no Universitarias del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Instituto Nacional de Estadística.

Ceuta fue el único territorio de España que en 2021 cumplió la meta 4.2 al alcanzar una tasa de escolarización a los 5 años del 100 %. Muy cerca, con un 99,9 % se situó Extremadura. Las tasas del resto de Comunidades se encontraban por encima del 97 %, excepto Illes Balears (94,2 %) y la Ciudad Autónoma de Melilla (89,2 %). En nueve Comunidades (Extremadura, Navarra, Asturias, Cantabria, País Vasco, Aragón, Castilla La-Mancha y Galicia) y en Ceuta las tasas correspondientes a 2021 fueron superiores a las de 2015 (ver **figura D5.9**).

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.

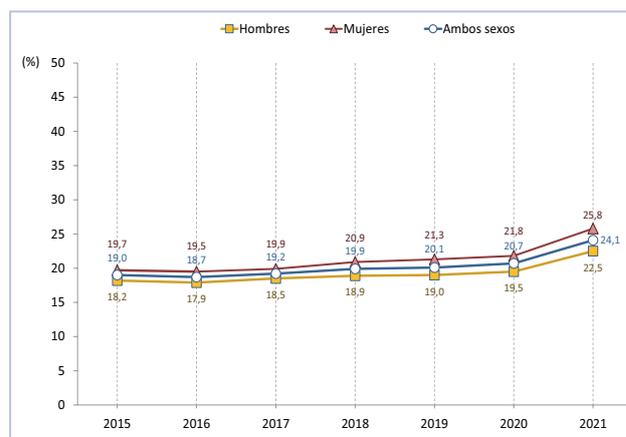
Se analiza el indicador de la meta:

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 semanas⁴⁰¹ en el año 2021 ascendió al 24,1 % (el 22,5 % de los hombres y el 25,8 % de las mujeres) (ver **figura D5.10**). Desde 2016 se aprecia que el porcentaje aumentó tanto en mujeres como en hombres, excepción hecha del año 2016 en el que hubo un leve descenso. 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 2021 de 3,3 puntos.

Figura D5.10
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 2021

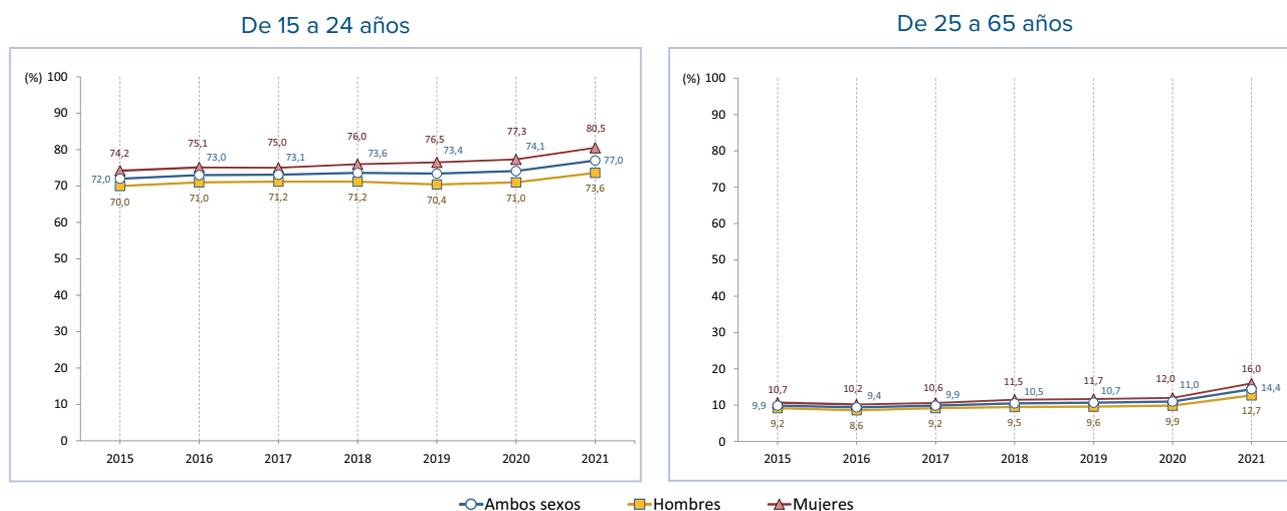


Fuente: Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Instituto Nacional de Estadística.

401. Cuatro semanas anteriores a la realización de la Encuesta de Población Activa.

A
B
C
D
E
F

Figura D5.11
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 2021



Fuente: Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Instituto Nacional de Estadística.

Figura D5.12
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 2021



Fuente: Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Instituto Nacional de Estadística.

La **figura D5.11** desglosa la información en dos rangos de edad: de 15 a 24 años y de 25 a 65 años. El 77,0 % de la población de 15 a 24 años realizó algún tipo de formación en las últimas cuatro semanas, lo que supone 5 puntos más que en el año 2015. En la serie se observa que se incrementó tanto el porcentaje de hombres como el de mujeres: 6,3 puntos en el caso de las mujeres (de 74,2 % en 2015 a un 80,5 % en 2021) y 3,6 puntos más para el porcentaje de los hombres (de 70,0 % en 2015 a un 73,6 % en 2021). De las personas de 25 a 65 años, el 14,4 % se había formado en las últimas cuatro semanas anteriores a la encuesta en el año 2021, 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.

Ceuta (85,0 %), Cantabria (84,7 %), Galicia (84,2 %), Principado de Asturias (83,3 %) y País Vasco (80,1 %) 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 71 %. Los porcentajes de las personas de 25 a 65 años de edad que habían realizado actividades formativas oscilaban entre el 12,1 % de Castilla-La Mancha y el 17,3 % de la Comunitat Valenciana (ver **figura D5.12**).

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 D4.19** 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 D5.13**. En ella se observa que el porcentaje de población de 25 a 34 años con educación de nivel terciario ascendió al 50,5 % en el año 2022. 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.

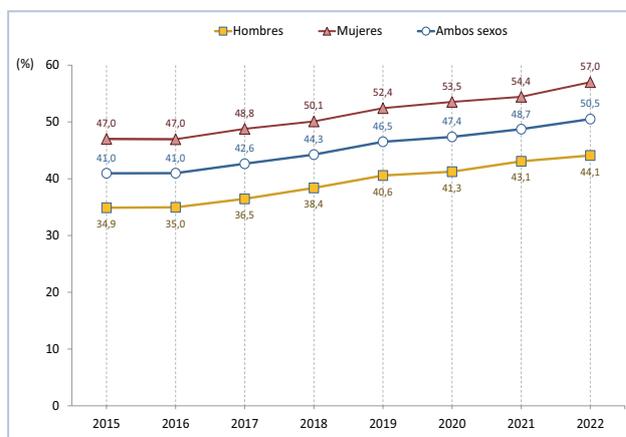
La **figura D5.14** muestra que la proporción de población de 16 a 74 años que realizó en los últimos tres meses alguna de las tareas informáticas mencionadas⁴⁰², aumentó desde 2019 y alcanzó en 2021 al 52,4 % de la población adulta.

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, el 76,2 % de los adultos (entre 16 y 74 años) y el 96,0 % de los jóvenes (de 16 a 24 años) habían utilizado en los tres meses anteriores a la recogida de datos, al menos un conocimiento informático (ver **figura D5.15**).

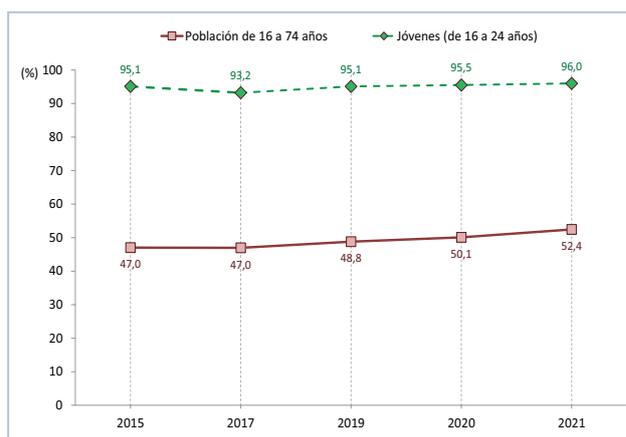
De las tareas mencionadas, las que más realizaron las personas con edades entre los 16 y 74 años fueron: copiar o mover archivos o carpetas (64,7 %), Instalar o configurar *software* o aplicaciones (64,4 %) y crear presentaciones y documentos con texto, tablas, gráficos, etc. (47,9 %). Estas acciones 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.

Figura D5.13
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 2022



Fuente: Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Instituto Nacional de Estadística.

Figura D5.14¹
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 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.

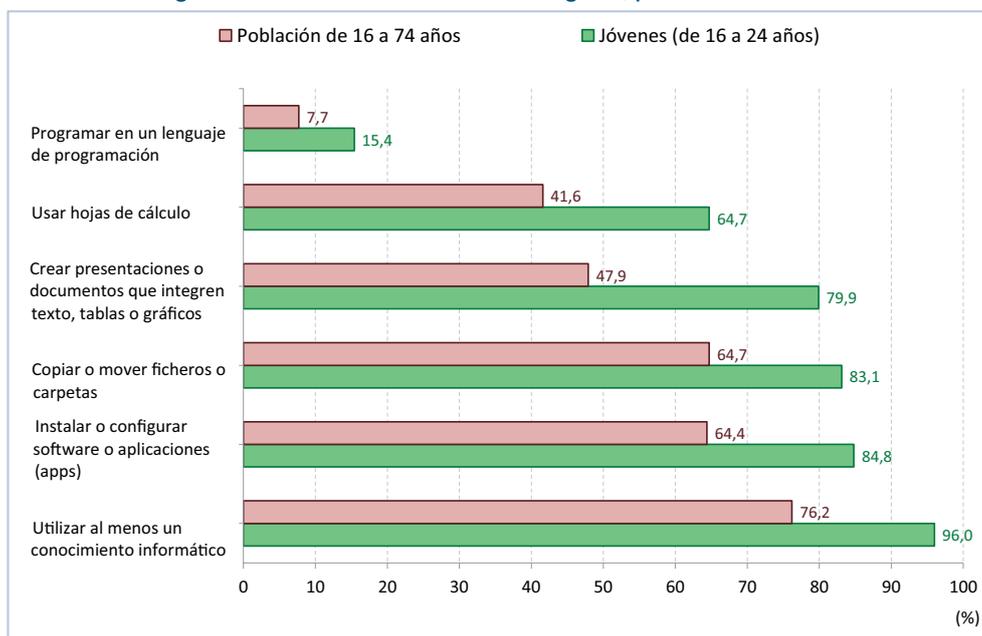
Fuente: Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Instituto Nacional de Estadística.

402. Tres meses anteriores a la realización de la Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares.

A
B
C
D
E
F

Figura D5.15

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:

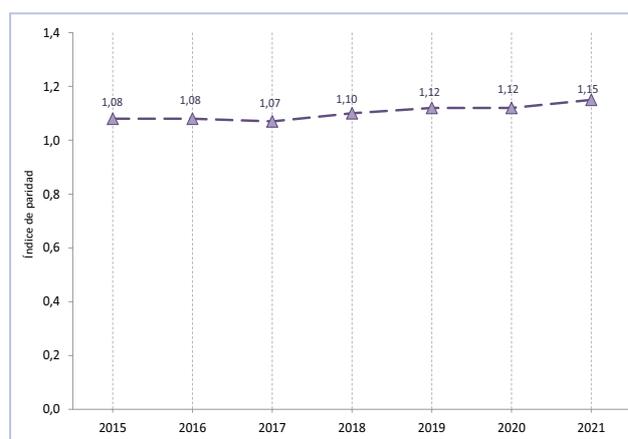
Indicador 4.5.1

Índices de paridad⁴⁰³ (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 D5.16** 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 de 1,15.

Figura D5.16¹

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 2021

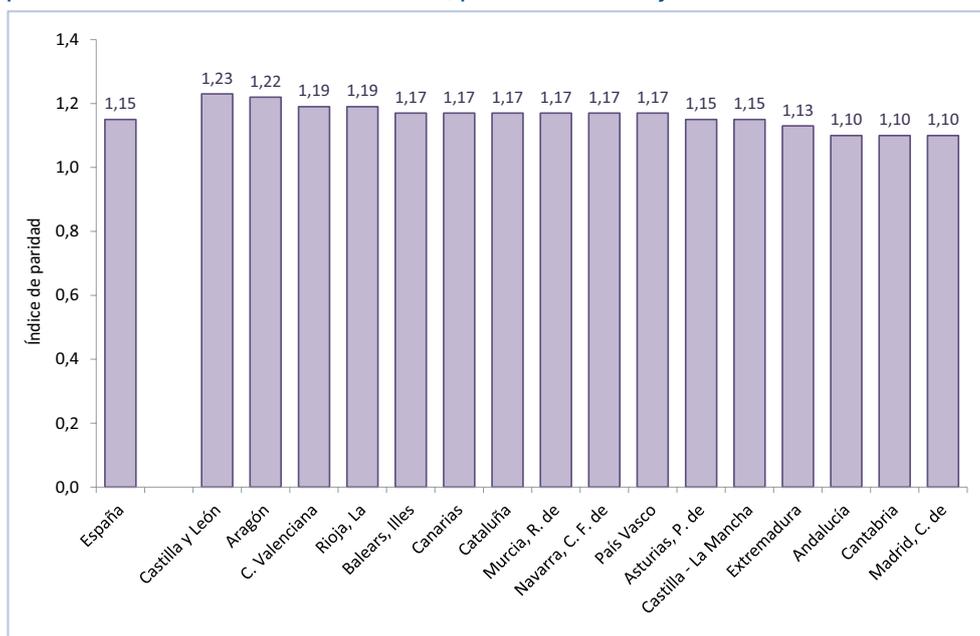


1. Rango del índice es [0,1]. La paridad absoluta se alcanza si el valor es 1.

Fuente: Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Instituto Nacional de Estadística.

403. 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 D5.17¹
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 2021



1. Rango del índice es [0,1]. 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.

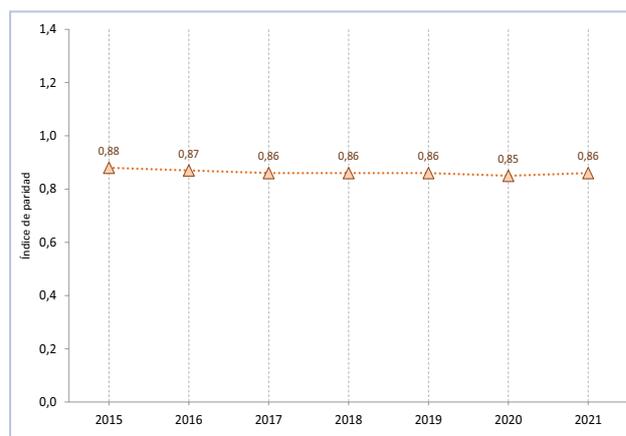
La situación de que la proporción de mujeres que se forma sea superior a la de los hombres se da en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas ya que el valor del índice de paridad oscila entre el 1,23 de Castilla y León y el 1,10 de la Comunidad de Madrid (cifras del año 2021) (ver **figura D5.17**).

El índice de paridad entre zonas rurales y urbanas muestra una menor proporción de personas que se han formado en las últimas cuatro semanas⁴⁰⁴ en las zonas rurales (valores del índice menores que 1). En los años analizados se observa que el índice se mantiene entre el 0,8 y el 0,9 (ver **figura D5.18**).

En el año 2021, esta situación se daba en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas excepto en Illes Balears (índice de 1,15) y Cataluña (índice 1,03), regiones en las que la proporción de población de las zonas rurales que recibieron una formación académica o una capacitación fue mayor que las de las zonas urbanas.

La **tabla D5.2** 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 D5.18¹
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 2021



1. Rango del índice es [0,1]. La paridad absoluta se alcanza si el valor es 1.

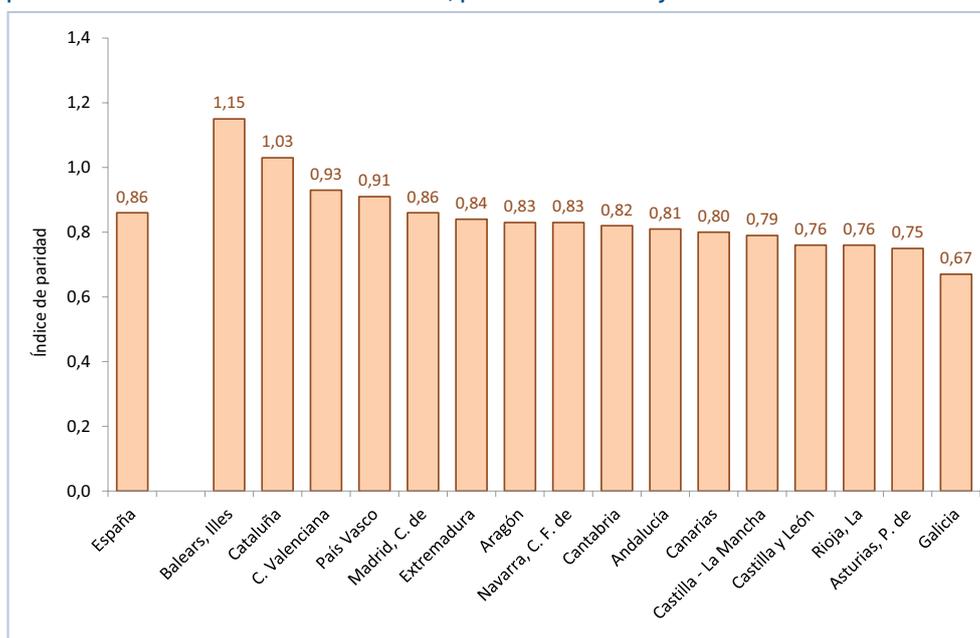
Fuente: Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Instituto Nacional de Estadística.

404. Cuatro semanas anteriores a la realización de la Encuesta de Población Activa.



Figura D5.19¹

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 2021



1. Rango del índice es [0,1]. 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 D5.2¹

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. Rango del índice es [0,1]. 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 PIAAC⁴⁰⁵ en alfabetización y aritmética, queda reflejado en la **tabla D5.3**. 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 D5.3
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. Estadística de la Inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 D5.4
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 D5.4**).

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

405. Programa de Evaluación Internacional de Competencias de Adultos, PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competences*) de la OCDE < <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-metadata-global-thematic-indicators-en.pdf> >

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 D5.5**, que muestra el porcentaje de centros escolares que tienen acceso a todos los servicios indicados, España ha conseguido alcanzar la meta 4.a.

Tabla D5.5
Proporción de centros escolares que ofrecen servicios básicos, desglosada por tipo de servicio, en España. Año 2021

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 receptores⁴⁰⁶ 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.

406. < <https://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/daclist.htm> >

La **figura D5.20** muestra la Ayuda Oficial para el Desarrollo que España destinó a becas, desde el año 2016 hasta el año 2020. Se observa que el mayor volumen se dio en el año 2018 tras invertir 19,3 millones de euros. A partir de ahí la evolución es decreciente dándose la cifra más baja en 2020: 15,5 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**)

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

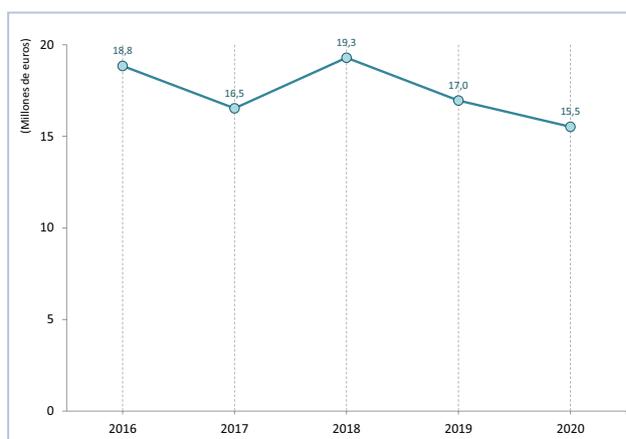
Proporción de jóvenes (entre 15 y 24 años) que no cursan estudios, no están empleados ni reciben capacitación

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.

El porcentaje de personas entre 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, lo que supone una reducción de 4,6 puntos (ver **figura D5.21**).

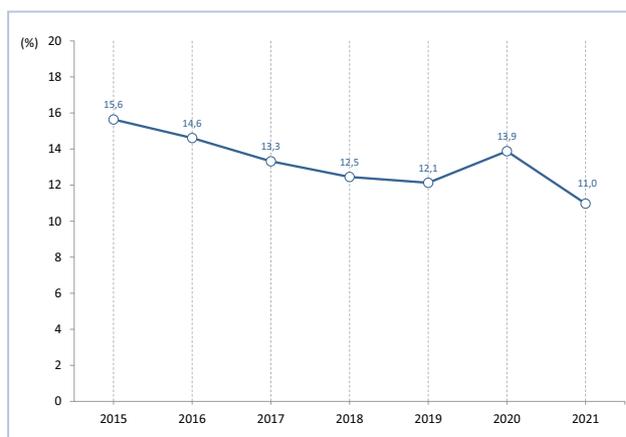
Aunque el indicador especifica el rango de edad de 15 a 24 años, también se aportan datos de los jóvenes entre los 15 y los 29 años. En 2015 el 19,4 % de las personas de estas edades no cursaba estudios ni trabajaba. El comportamiento descendente de la evolución es similar al del rango de los 15 a los 24 años ya que, en los años analizados, el porcentaje se

Figura D5.20
Ayuda Oficial para el Desarrollo destinada a becas. Años 2016 a 2020



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 D5.21
Evolución de la proporción de personas de 15 a 24 años que no cursan estudios, no están empleados ni reciben capacitación. Años 2015 a 2021

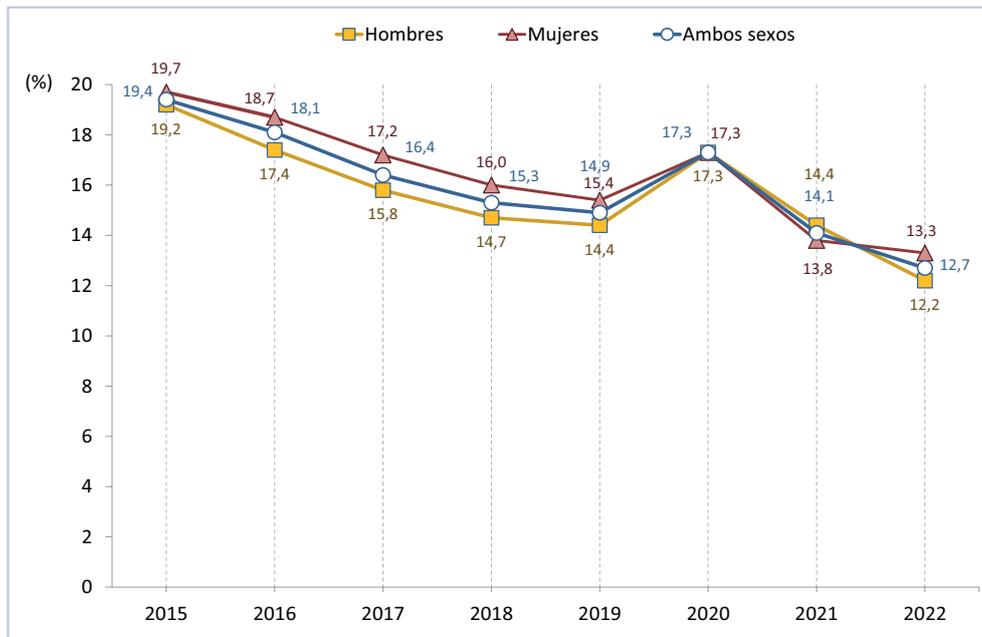


1. No se dispone de la información desagregada por sexo de todos los años.

Fuente: Encuesta de Población Activa. Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Instituto Nacional de Estadística.

redujo 6,7 puntos (porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años en esta situación en 2022: 12,7 %). 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, siendo la diferencia en 2022, de 1,1 puntos porcentuales (ver **figura D5.22**).

Figura D5.22
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 2022



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	597
E1.1	Ordenación de las enseñanzas. Novedades normativas	597
E1.2	La inspección educativa	600
E1.3	La educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla	604
E1.4	La educación en el exterior	636
E2	La educación en las Comunidades Autónomas	652

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

En el curso 2021-2022, siguió vigente la ordenación y el currículo establecido en la normativa que desarrollaba la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, pero aplicando las modificaciones previstas para la evaluación y las condiciones de promoción de las diferentes etapas educativas, así como las condiciones de titulación de Educación Secundaria Obligatoria, ciclos formativos de grado básico y Bachillerato que, según el calendario de implantación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, se debían implantar al inicio del curso siguiente a la entrada en vigor de dicha Ley.

Para regular todos estos aspectos, se dictó el Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre. En desarrollo del anterior, el Ministerio de Educación y Formación Profesional publicó la Orden EFP/279/2022, de 4 de abril, 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. Esta norma ha sido de aplicación en los centros docentes públicos y privados pertenecientes al ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en los que se impartan enseñanzas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o Formación Profesional en régimen presencial, a distancia o a distancia virtual, así como en los centros autorizados para impartir, dentro de la Educación de Personas Adultas, enseñanzas que conduzcan a la obtención de los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller.

Por otro lado, durante el curso que se analiza en este INFORME la regulación académica y curricular de las enseñanzas de régimen especial para el ámbito del Ministerio de Educación y Formación Profesional no se modificó.

Asimismo se aprobó la Orden EFP/1010/2021, de 20 de septiembre, por la que se estableció el procedimiento permanente para la evaluación y acreditación de competencias profesionales, adquiridas por la experiencia laboral o vías no formales de formación, en las Ciudades de Ceuta y Melilla, y se formalizaron las bases para su desarrollo⁴⁰⁷.

Enseñanzas de régimen general

Educación Infantil y Primaria

Durante el curso 2021-2022 no se publicaron modificaciones en la ordenación ni en el currículo de Educación Infantil regulados por la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre⁴⁰⁸, ni en la Orden ECI/734/2008, de

407. < BOE-A-2021-15677 >

408. < BOE-A-2008-222 >

5 de marzo, de evaluación en Educación infantil⁴⁰⁹. Sin embargo, los artículos 23, 28, 29 y 30 de la Orden ECD/686/2014, de 23 de abril⁴¹⁰, por la que se establecía el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio y se regulaba su implantación así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa, fueron derogados por la Orden EFP/279/2022, de 4 de abril, 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. La orden derogó también los artículos 9, 10 y los anexos V y VI de la Orden ECD/711/2015, de 15 de abril⁴¹¹, por la que se establecían los elementos y características de los documentos oficiales de evaluación de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, así como el artículo 16.1 de la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo⁴¹², por la que se regulaba la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.

Durante este curso fueron aprobadas las normas que establecen el currículo y regulan la ordenación de la Educación Infantil (Orden EFP/608/2022, de 29 de junio⁴¹³) y de la Educación Primaria (Orden EFP/678/2022, de 15 de julio⁴¹⁴). Estas normas serán de aplicación en el curso 2022-2023 para toda la etapa de Educación Infantil y para los cursos impares (1.º, 3.º y 5.º) de Educación Primaria.

Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

Con carácter general, durante el curso escolar 2021-2022, la ordenación curricular de estas etapas en los centros del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional siguió rigiéndose por la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para este ámbito de gestión y se regula su implantación, excepto sus artículos 25.7, 28 y 34, que fueron derogados por la Orden EFP/279/2022, de 4 de abril⁴¹⁵, 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. Durante este curso se aprobaron las Órdenes por las que se establecen los currículos y se regulan las ordenaciones de la ESO (Orden EFP/754/2022, de 28 de julio⁴¹⁶) y de Bachillerato (Orden EFP/755/2022, de 31 de julio⁴¹⁷) que serán de aplicación en los cursos siguientes.

La Orden EFP/279/2022, de 4 de abril, también derogó los apartados 7, 15, y el anexo I.9 de la Resolución de 13 de junio de 2016⁴¹⁸, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se establecían los elementos y características de los documentos oficiales de evaluación de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; así como el artículo 16.1 de la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo⁴¹⁹, por la que se regulaban la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.

En línea con la normativa de aplicación nacional relacionada con la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, se publicó para el ámbito de gestión del Ministerio la Resolución de 13 de abril de 2022, de la Subsecretaría, por la que se publica la Resolución de 5 de abril de 2022⁴²⁰, conjunta de la Secretaría de Estado de Educación y la Secretaría General de Universidades, en las 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 2021-2022.

409. < BOE-A-2008-5267 >

410. < BOE-A-2014-4626 >

411. < BOE-A-2015-4392 >

412. < BOE-A-2010-5493 >

413. < BOE-A-2022-10958 >

414. < BOE-A-2022-12066 >

415. < BOE-A-2022-5687 >

416. < BOE-A-2022-13172 >

417. < BOE-A-2022-13173 >

418. < BOE-A-2016-5941 >

419. < BOE-A-2010-5493 >

420. < BOE-A-2022-6119 >

Enseñanza de religión islámica

De aplicación a la Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, se aprobó la Resolución de 16 de septiembre de 2022⁴²¹, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publican los currículos de la enseñanza de religión islámica.

Orientación educativa

En los anexos I y II de la Resolución de 20 de septiembre de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se desarrolla la implantación de los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en las ciudades de Ceuta y de Melilla, se recogían las unidades de orientación implantadas en los centros de educación infantil y primaria, en adelante CEIP, y en los centros de educación especial de esas ciudades. Posteriormente a su publicación fueron creados dos nuevos centros en Ceuta a través del Real Decreto 1051/2015, de 13 de noviembre, y un nuevo centro en Melilla a través del Real Decreto 661/2020, de 7 de julio.

Dada esta situación, se aprueba la Resolución de 30 de junio de 2022⁴²², de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se modifica la de 20 de septiembre de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se desarrolla la implantación de los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en las ciudades de Ceuta y de Melilla.

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 2021-2022 y continuó rigiéndose por la Orden ECD/651/2017, de 5 de julio⁴²³, 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 abril⁴²⁴, 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 su parte, los apartados 7, 15, y el anexo I.9 de la Resolución de 13 de junio de 2016, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se establecían los elementos y características de los documentos oficiales de evaluación de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, fueron derogados por la mencionada Orden EFP/279/2022, de 4 de abril.

Enseñanzas de régimen especial

Enseñanzas de Idiomas

La regulación académica y curricular de estas enseñanzas no fue modificada durante el curso 2021-2022. No obstante, en las Escuelas Oficiales de Idiomas del ámbito de gestión del Ministerio se continuó aplicando la modificación de los criterios de evaluación para la obtención de los certificados de nivel de idiomas prevista en la Resolución 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 septiembre, por el que se adoptan medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria⁴²⁵.

421. < BOE-A-2022-15418 >

422. < BOE-A-2022-11087 >

423. < BOE-A-2017-7983 >

424. < BOE-A-2022-5687 >

425. < BOE-A-2020-11417 >

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 2021-2022 tampoco se produjeron modificaciones en la regulación académica y curricular de las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música y Danza, desarrollándose con normalidad la oferta educativa de acuerdo con la normativa vigente.

Enseñanzas Deportivas

En el curso objeto de este INFORME no se publicaron nuevos currículos de los títulos de grado medio y de grado superior de Enseñanzas Deportivas para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional ni se modificaron los ya existentes. Sin perjuicio de ello, se inició la tramitación del proyecto de Orden que establece los currículos del ciclo inicial y final de grado medio correspondiente al Título de Técnico Deportivo en Balonmano y del proyecto de Orden que establece el currículo del ciclo de grado superior correspondiente al Título de Técnico Deportivo Superior en Balonmano.

E1.2 La inspección educativa

La Inspección Central

La Inspección Central del Ministerio de Educación y Formación Profesional extiende sus actuaciones a los centros y programas educativos en el exterior y, además, supervisa las enseñanzas de Formación Profesional impartidas en academias militares, las enseñanzas a distancia CIDEAD y las aulas itinerantes en circos.

Corresponde a la Subdirección General de 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 1138/2002⁴²⁶, de 31 de octubre, y Orden ECD/493/2004⁴²⁷, de 23 de febrero), así como participar en su selección a través de los concursos de méritos para funcionariado docente y Asesorías Técnicas en el exterior.

La Inspección de Educación participa en la acción educativa española en el exterior que ha estado presente en 43 países, situados en los cinco continentes, afectando, en el conjunto de centros y programas que la integran, a 86.927 alumnos y alumnas. Se contó en el curso 2021-2022 con 1.133 docentes en el exterior, distribuidos entre Centros de titularidad del Estado español (685), centros de titularidad mixta (18), Alces (135), Secciones españolas (81), Escuelas Europeas (87) y secciones bilingües (127).

La Inspección de Educación realizó 37 informes de visitas, 85 informes de seguimiento de centros y programas y emitió un total de 335 informes de inspección. Se realizó la valoración a un total de 151 docentes y 24 asesores.

La Inspección educativa en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla

Ceuta

El curso 2021-2022 supuso una vuelta a la normalidad después de la modalidad de «Tres más tres» implantada el curso anterior ante la situación generada por la pandemia de la COVID-19. Otro aspecto relevante del curso 2021-2022 fue la implantación de varios aspectos de la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre que entraron en vigor a lo largo del curso, así como la publicación de los reales decretos y las correspondientes órdenes, en vigor a partir del curso 2022-2023.

426. < BOE-A-2002-21183 >

427. < BOE-A-2004-3716 >

A

B

C

D

E

F

El seguimiento y evaluación del Plan se realizó, con carácter ordinario, en las reuniones semanales que mantenían los miembros del Servicio de Inspección en las que se evaluaron las tareas realizadas y se establecieron las propuestas de mejora y adaptaciones necesarias para su ejecución.

A continuación se describen algunas de las actuaciones realizadas en el curso 2021-2022:

- Supervisión de los horarios del profesorado de los centros públicos.

Se elaboró una guía de actuación completa que se presentó en el curso escolar 2022-2023 y que permite a cualquier componente del Servicio de Inspección Educativa, que se incorporara al servicio por primera vez, llevar a cabo esta función con todas las garantías y siguiendo las mismas pautas, no solo para los inspectores de Ceuta, sino también para los de Melilla, al haber quedado la actuación homologada con la coordinación de la Inspección Central.

Las actuaciones realizadas, además del cotejo posterior de los horarios, incluyeron actuaciones previas a la hora de repartir el cupo otorgado, con el fin de garantizar que cada una de las materias se imparte por el profesorado especialista de esta.

- Supervisión de las enseñanzas de Formación Profesional y de los ciclos formativos de grado básico. Revisión de la oferta formativa de estas enseñanzas.

El Servicio de Inspección diseñó una actuación propia cuyo objetivo fue tener un conocimiento real y actualizado de la situación de las enseñanzas de Formación Profesional implementadas en la ciudad de Ceuta para establecer la concreción de actuaciones e intervenciones futuras a distintos niveles y en diferentes ámbitos dirigidas siempre a su mejora. Por ello, y teniendo como referencia el marco normativo y el respeto a la autonomía de los centros, se consideró necesario un estudio y análisis de la organización y funcionamiento de los centros educativos, de los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con estas enseñanzas, y así formular las propuestas de mejora al órgano competente para su consideración.

- 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.

Durante el curso escolar se presentaron cinco reclamaciones en los institutos de Ceuta. En dos de ellas la reclamación estaba centrada en que los solicitantes entendían que las calificaciones debían ser mayores, aun habiendo superado las materias susceptibles de reclamación. Las cinco fueron informadas desfavorablemente una vez realizadas las actuaciones pertinentes, incluyendo el cotejo del soporte documental por un especialista ajeno al centro afectado.

- Participación en tribunales y comisiones de valoración según se establece en las diferentes convocatorias del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Entre las diferentes participaciones en tribunales y comisiones de valoración, desde el Servicio de Inspección Educativa se llevaron a cabo las siguientes actuaciones:

- Presidir las Comisiones de valoración para baremar méritos aportados por los funcionarios y funcionarias docentes en la participación en el Concurso de traslados 2021-2022.
- Presidir las Comisiones de valoración para baremar los méritos aportados por los aspirantes a interinidades en las 12 convocatorias de prórrogas (para el curso escolar 2022-2023).
- Presidir la Comisión (Jefatura del Servicio) relativa al Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y enseñanzas de Idiomas, para las ciudades de Ceuta y Melilla.
- Vocalía (Jefatura del Servicio) de la Comisión del Prácticum del alumnado de Grado de Educación Infantil y Primaria.
- Vocalías en las comisiones de Becas, Estudiantil, etc.
- Participación de la inspectora responsable en la Comisión Provincial de la Formación Profesional.
- Presidir la Comisión de Admisión de Formación Profesional.
- Representante del Ministerio de Educación y Formación Profesional en el Foro de la Educación (titular y suplente).

A
B
C
D
E
F

- Representante en la Comisión de Seguimiento y Subcomisión Técnica del Convenio con la Ciudad de Ceuta.
- En la convocatoria de Concurso-oposición al Cuerpo de Maestros: elaboración de las listas de maestros por habilitaciones para la confección de los Tribunales; organización de los centros para la actuación de los tribunales; asistencia a los centros el día de la presentación y realización de la primera prueba del proceso selectivo; comisión de valoración para baremar los méritos de los aspirantes que superen la fase de oposición y la presidencia de las Comisiones de valoración para baremar los méritos aportados por los aspirantes a interinidades de las especialidades convocadas.
- Supervisión de la titulación para impartir docencia del personal docente.
Se plantea en el seno del Servicio de Inspección Educativa protocolizar una actuación de supervisión sobre la idoneidad del profesorado que presta sus servicios en los centros concertados de la ciudad. Los constantes cambios, tanto de los componentes del Servicio de Inspección como del mencionado profesorado, hacían necesaria una herramienta en que se pudiera consultar, de manera sencilla, las autorizaciones previas obtenidas por los referidos docentes para impartir las materias correspondientes a cada asignatura. Todo ello, de acuerdo con lo establecido en la normativa de aplicación a este profesorado sobre la asignación de materias según las especialidades docentes.
- El Servicio de Inspección Educativa participa activamente, a su vez, en los siguientes procedimientos:
 - Participación en la evaluación acreditativa de la fase de prácticas del profesorado de acuerdo con la Resolución de 13 de agosto de 2021 de la Subsecretaría de Educación por la que se regula la fase de prácticas de los procedimientos selectivos convocados por Resolución de 25 de marzo de 2021 (BOE de 1 de abril), corregida por la Resolución del 17 de abril de 2021.
 - Participación en la escolarización del alumnado.
 - Participación en procedimientos de selección y evaluación de la función directiva.
 - Atención y asesoramiento a los miembros de la Comunidad Educativa.
- Otras actuaciones llevadas a cabo:
 - Participación en las pruebas de acceso y admisión a la universidad PEVAU - UGR 2020-2021.
 - Participación en la baremación de las múltiples bolsas y listas abiertas para interinidad en varias especialidades.
 - Escolarización de la Formación Profesional.
 - Unidades, Plantillas y Cupos.
 - Mantenimiento de la web del Servicio de Inspección.
 - PROA+.

Todo ello con independencia de las actuaciones incidentales que se han llevado a cabo.

Melilla

Dada la situación sanitaria en agosto de 2021 y la evolución prevista, en el curso 2021-2022 se volvió a la normalidad académica, si bien se continuó aplicando, dentro de lo posible, las medidas adoptadas durante la pandemia, como la ventilación cruzada y la distancia de seguridad. Para ello se aumentó el número de grupos-clase desdoblando aquellos que tenían ratios más altas, dependiendo de la disponibilidad de espacios en los centros, con un total de 52 grupos más. Ello fue posible por el aumento de los cupos de profesorado y maestros y maestras de los distintos niveles, fundamentalmente en Educación Primaria, Secundaria y Formación Profesional. Este aumento fue de 137 efectivos, empleados tanto para docencia directa como para posibles sustituciones. También se incrementaron los cupos de los centros con una dotación especial del programa PROA+.

En el mes de marzo se añadieron los cupos de Formación Profesional correspondientes a los fondos del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR), para asesorías y profesorado destinado al apoyo de la expansión de las enseñanzas de Formación Profesional. El total fue de 16 efectivos, ampliables a otros 16 a partir del curso 2022-2023 y durante la vigencia de los fondos.

Durante el curso 2020-2021, en aplicación de la normativa de evaluación, se suprimieron las pruebas extraordinarias de septiembre en 2.º de Bachillerato debido a que la convocatoria extraordinaria de las PEVAU se celebraron en el mes de julio. Dicha supresión afectó a la totalidad de la Educación Secundaria. Para armonizar el calendario escolar, este adelanto ha incluido a 1.º de Bachillerato, así como a los Ciclos Formativos de Formación Profesional.

Por otra parte, cabe destacar que se mantuvo, aunque con un descenso paulatino, el absentismo motivado por la pandemia: alumnado que permaneció en Marruecos debido a los cierres de la frontera, que impidieron el regreso de algunas familias. Algunos alumnos y alumnas retornaron en diversos momentos, a lo largo del curso, viajando a través de la península.

En cuanto al Servicio de Inspección Educativa, desde el curso 2021-2022 cuenta con seis efectivos. Su configuración sufrió un cambio en el mes de diciembre en el que una inspectora pasó a otra Administración, siendo sustituida por un Inspector accidental que anteriormente ocupaba el puesto de Asesor de Formación Profesional en la Unidad de Programas Educativos.

Las actuaciones desarrolladas por el Servicio de Inspección de la Ciudad Autónoma de Melilla durante el curso 2021-2022 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, estableciendo una nueva estructura de la red de centros con seis zonas de secundaria, coincidentes en límites con las zonas de primaria ya existentes, e implantando en la mayoría de ellas adscripción directa de los alumnos de 6.º de Educación Primaria a 1.º de Educación Secundaria Obligatoria.
- 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 de elección y renovación de la dirección en centros públicos, en las de concursos de traslado del profesorado y en las diversas pruebas extraordinarias para regular el acceso a las listas de interinidad agotadas.
- Participación en los procedimientos de evaluación de la función directiva.
- Atención al público y a las familias mediante cita previa.
- Establecimiento de varios convenios suscritos con las Universidades públicas y privadas, para regular la realización de prácticas del alumnado, tanto de estudios de grado como de diversos másteres.
- Supervisión del Plan de Convivencia en los centros tras la observación de un aumento en la conflictividad del alumnado.
- Asesoramiento a los centros en la importancia de reforzar el Plan de Lectura con profesorado de otras materias no instrumentales, por reducción de horarios.
- Organización, junto a la Universidad, de las pruebas de acceso en dos sedes por el aumento del número de alumnas y alumnos inscritos, respetando las medidas de seguridad.
- Celebración de las pruebas de acceso a ciclos de grado medio y grado superior, ampliando el número de espacios y el número de asesoras y asesores colaboradores.
- Desarrollo de las pruebas libres para la obtención de los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato en sus diversas modalidades.

- Seguimiento de las nuevas medidas del Plan para el Empleo y otras acciones formativas, así como la preparación del Plan de Acreditación de competencias profesionales.
- Supervisión de la Aulas Abiertas Especializadas.
- Supervisión de los procedimientos existentes en los centros que garanticen el derecho del alumnado.
- 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 (LOMLOE).
- 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.

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 2022, de 83.117 habitantes en Ceuta y de 85.170 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.

El curso 2021-2022 se revisó la adaptación de las medidas frente a la COVID-19 según se estableció en la Declaración de Actuaciones Coordinadas (DAC) en Salud Pública para los centros educativos, manteniendo una serie de medidas específicas y flexibles con el fin de dar una respuesta educativa segura y adecuada de tendencia hacia la normalidad.

Los centros educativos adaptaron, en todas las etapas y enseñanzas, sus programaciones didácticas de las diversas áreas, materias, ámbitos o módulos para el curso 2021-2022, con el fin de adecuarse a los contenidos desarrollados en el curso anterior por causa de la pandemia. Partiendo de un análisis de los aprendizajes imprescindibles no alcanzados y, teniendo como meta la adquisición de los saberes y competencias fundamentales de cada etapa y curso, el objetivo prioritario fue la recuperación de los déficits que se produjeron en el curso 2020-2021.

Las Direcciones Provinciales continuaron con los planes de contingencia en los que se preveían los distintos escenarios posibles, las actuaciones y los protocolos que había que seguir y que servirían de marco para la elaboración del plan de inicio de curso de cada centro. En este curso se mantuvieron en todos los centros educativos de Ceuta y Melilla los refuerzos de profesorado COVID-19, realizando grupos de desdoble para disminuir la ratio en las diferentes enseñanzas.

Alumnado, profesorado, centros docentes

Alumnado matriculado

Durante el curso 2021-2022 hubo 21.916 estudiantes escolarizados en enseñanzas no universitarias en la Ciudad Autónoma de Ceuta. De ellos, 19.721 (90,0 %) cursaron Enseñanzas de Régimen General, 1.351 (6,2 %) Enseñanzas de Régimen Especial y 844 (3,8 %) Educación de Personas Adultas.

En la Ciudad Autónoma de Melilla el número total ascendió a 23.039 y se repartió del siguiente modo: 20.889 estudiantes cursaron Enseñanzas de Régimen General, lo que supuso el 90,7 % de todos los matriculados; 1.561 estudiantes estuvieron escolarizados en Enseñanzas de Régimen Especial (6,8 %) y 589 cursaron Educación de Personas Adultas (2,6 %).

En la **tabla E1.1**, que muestra el alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General en Ceuta, observamos que en el curso 2021-2022 hubo 633 estudiantes menos en estas enseñanzas que el curso anterior. Los mayores descensos se dieron en la Educación Primaria de los centros públicos (-247) y en el segundo ciclo de Educación Infantil también de los centros públicos (-232). Por otro lado, se produjeron leves incrementos en todos los ciclos de formación profesional en centros públicos. Teniendo en cuenta el total de todas las enseñanzas, el número de matrículas aumentó en los centros privados no concertados (42) y disminuyó en los públicos (-560) y privados concertados (-115).

Tabla E1.1
Ceuta. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021

	Curso 2021-2022				Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2020-2021			
	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	264	0	229	493	-38	0	36	-2
Educación Infantil - Segundo ciclo	2.096	716	0	2.812	-232	-25	0	-257
Educación Primaria	5.367	1.537	0	6.904	-247	-63	0	-310
Educación Especial	123	0	0	123	2	0	0	2
Educación Secundaria Obligatoria	3.612	1.132	0	4.744	-107	-29	0	-136
Bachillerato	1.299	0	91	1.390	7	0	6	13
Bachillerato a distancia	136	0	0	136	-19	0	0	-19
C.F. FP Básica	427	42	0	469	2	-4	0	-2
C.F. FP Grado Medio	1015	0	0	1.015	10	0	0	10
C.F. FP Grado Superior	819	0	0	819	15	0	0	15
C.F. FP Grado Medio a distancia	353	0	0	353	35	0	0	35
C.F. FP Grado Superior a distancia	258	0	0	258	14	0	0	14
Cursos de Especialización G. Medio	0	0	0	0	0	0	0	0
Cursos de Especialización G. Superior	4	0	0	4	-6	0	0	-6
Otros programas formativos	25	176	0	201	4	6	0	10
Total	15.798	3.603	320	19.721	-560	-115	42	-633

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

En la Ciudad Autónoma de Melilla se produjo una disminución de la matrícula de 210 alumnos y alumnas respecto al curso anterior (ver **tabla E1.2**). Los incrementos más importantes se produjeron en los centros públicos en Educación Secundaria Obligatoria (111) y en el primer ciclo de Educación Infantil. Por el contrario, las disminuciones más importantes también se dieron en los centros públicos, en las etapas de segundo ciclo de Educación Infantil (-162) y de Educación Primaria (-88). En cifras totales, se produjeron disminuciones en el número de matrículas en todos los centros: públicos (-153), centros privados no concertados (-42) y centros privados concertados (-15).

Tabla E1.2

Melilla. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021

	Curso 2021-2022				Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2020-2021			
	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	583	220	148	951	71	48	-11	108
Educación Infantil - Segundo ciclo	2.595	691	27	3.313	-162	-73	3	-232
Educación Primaria	6.229	1.592	52	7.873	-88	-23	-4	-115
Educación Especial	120	0	0	120	16	0	0	16
Educación Secundaria Obligatoria	4.313	510	0	4.823	111	-6	0	105
Bachillerato	1.379	0	62	1.441	-64	0	-3	-67
Bachillerato a distancia	95	0	0	95	6	0	0	6
C.F. FP Básica	478	0	0	478	26	0	0	26
C.F. FP Grado Medio	691	0	0	691	-38	0	0	-38
C.F. FP Grado Superior	716	0	0	716	-44	0	0	-44
C.F. FP Grado Medio a distancia	0	0	0	0	0	0	0	0
C.F. FP Grado Superior a distancia	172	0	0	172	2	0	0	2
Cursos de Especialización G. Medio	0	0	0	0	0	0	0	0
Cursos de Especialización G. Superior	0	0	0	0	0	0	0	0
Otros programas formativos	24	192	0	216	11	12	0	23
Total	17.395	3.205	289	20.889	-153	-42	-15	-210

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

La **tabla E1.3** muestra la distribución porcentual del alumnado que cursaba religión en las Ciudades Autónomas. En Ceuta, el 54,3 % de los alumnos y alumnas del segundo ciclo de Educación Infantil estaba matriculado en religión islámica y el 21,9 % en religión católica. En Melilla los valores alcanzaron el 31,8 % y el 12,4 %, respectivamente. En Educación Primaria los porcentajes se elevaron en ambas Ciudades y en ambas religiones. En ESO y Bachillerato solo hubo estudiantes que cursaron religión católica.

En número medio de alumnos y alumnas por unidad, en el curso 2021-2022, en las Enseñanzas de Régimen General en Ceuta y Melilla queda reflejado en la **tabla E1.4**. En ella se muestra que, en la Educación Secundaria Obligatoria, los valores superan los 28 estudiantes en los centros privados concertados de las Ciudades Autónomas, no así en los centros públicos. Asimismo se superan los 25 alumnos y alumnas por grupo o unidad, cifra máxima permitida en Educación Infantil y Primaria según la legislación vigente, en los centros públicos y privados concertados de Melilla en Educación Primaria y en el segundo ciclo de Educación Infantil de los centros privados concertados de esa misma ciudad.

Tabla E1.3
Ceuta y Melilla. Distribución porcentual del alumnado que cursa las enseñanzas de religión, por religión y enseñanza.
Curso 2021-2022

	Ceuta				Melilla			
	Islámica	Católica	Otras	No cursa	Islámica	Católica	Otras	No cursa
Educación Infantil - Segundo ciclo	54,3	21,9	0,0	23,8	31,8	12,4	0,8	55,0
Educación Primaria	58,8	26,1	0,0	15,1	60,8	18,5	0,7	20,0
Educación Secundaria Obligatoria	0,0	26,6	0,0	73,4	0,0	27,2	0,0	72,8
Bachillerato ¹	0,0	11,0	0,0	-	0,0	19,5	0,0	-

1. Porcentaje que significa el alumnado que cursa la asignatura de religión respecto al total de alumnado matriculado en la enseñanza. Solo se incluye al alumnado de régimen ordinario.

- Valor nulo o no procede.

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

Tabla E1.4
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 2021-2022

	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	14,7	*	14,3	14,5	15,8	18,3	18,5	16,7	12,0
Educación Infantil - Segundo ciclo	21,0	23,9	*	21,6	23,8	28,8	9,0	24,4	19,5
Educación Primaria	23,7	24,8	*	24	25,7	33,2	8,7	26,6	20,9
Educación Especial	4,9	*	*	4,9	5,5	*	*	5,5	5,2
Educación Secundaria Obligatoria	26,8	28,3	*	27,1	26,3	31,9	*	26,8	24,4
Bachillerato	25,2	*	22,8	25	23,1	*	15,5	22,6	25,3
C.F. FP Básica	15,2	21,0	*	15,6	17,5	*	*	17,5	11,8
C.F. FP Grado Medio	19,2	*	*	19,2	18,6	*	*	18,6	19,8
C.F. FP Grado Superior	*	*	*	*	*	*	*	*	8,8
Cursos de Especialización G. Medio	16,6	*	*	16,6	19,7	*	*	19,7	19,8
Cursos de Especialización G. Superior	4,0	*	*	4,0	*	*	*	*	11,4
Otros programas formativos	8,3	11,7	*	11,2	6	14,8	*	12,7	11,5

* No hay alumnado matriculado.

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

El número de alumnos y alumnas que cursaron Enseñanzas de Régimen Especial durante el curso 2021-2022 aumentó respecto al curso anterior en Ceuta (43 estudiantes más) y en Melilla (71 estudiantes más). En ambas Ciudades Autónomas fueron las enseñanzas de idiomas las que concentraron el mayor número de estudiantes: 1.078 en Ceuta y 1.108 en Melilla (ver **tablas E1.5 y E1.6**). Las cifras menores corresponden a las Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño: 36 en la Ciudad Autónoma de Ceuta y 188 en la Ciudad Autónoma de Melilla. No se imparten Enseñanzas Deportivas en ninguna de las dos Ciudades.

Las **tablas E1.7, E1.8, E1.9 y E1.10** 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 2021-2022, así como la variación absoluta producida con respecto al curso anterior.

Tabla E1.5
Ceuta. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial por sexo.
Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021

	Curso 2021-2022			Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2020-2021		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
A. Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño						
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño - Grado Medio	7	13	20	-1	1	0
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño - Grado Superior	3	13	16	-7	-4	-11
Total A	10	26	36	-8	-3	-11
B. Enseñanzas de Música						
Enseñanzas Elementales de Música	68	73	141	10	-2	8
Enseñanzas Profesionales de Música	46	50	96	4	-5	-1
Total B	114	123	237	14	-7	7
C. Enseñanzas de idiomas						
Enseñanzas de Idiomas nivel básico	181	351	532	46	75	121
Enseñanzas de Idiomas nivel intermedio	156	274	430	-5	15	10
Enseñanzas de Idiomas nivel avanzado	15	26	41	-14	-10	-24
Enseñanzas de Idiomas nivel básico a distancia	8	11	19	-11	4	-7
Enseñanzas de Idiomas nivel intermedio a distancia	25	19	44	-19	-26	-45
Enseñanzas de Idiomas nivel avanzado a distancia	4	8	12	-3	-5	-8
Total C	389	689	1.078	-6	53	47
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)	513	838	1.351	0	43	43

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

Tabla E1.6
Melilla. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial por sexo.
Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021

	Curso 2021-2022			Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2020-2021		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
A. Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño						
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño - Grado Medio	73	29	102	6	-3	3
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño - Grado Superior	38	48	86	-12	-18	-30
Total A	111	77	188	-6	-21	-27
B. Enseñanzas de Música						
Enseñanzas Elementales de Música	64	79	143	-4	-5	-9
Enseñanzas Profesionales de Música	57	65	122	3	-5	-2
Total B	121	144	265	-1	-10	-11
C. Enseñanzas de idiomas						
Enseñanzas de Idiomas nivel básico	186	294	480	12	48	60
Enseñanzas de Idiomas nivel intermedio	185	318	503	3	17	20
Enseñanzas de Idiomas nivel avanzado	31	32	63	21	14	35
Enseñanzas de Idiomas nivel básico a distancia	15	13	28	-1	2	1
Enseñanzas de Idiomas nivel intermedio a distancia	17	17	34	-2	-5	-7

(Continúa)

Tabla E1.6 continuación
Melilla. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial por sexo.
Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021

	Curso 2021-2022			Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2020-2021		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Enseñanzas de Idiomas nivel avanzado a distancia	0	0	0	0	0	0
Total C	434	674	1.108	33	76	109
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)	666	895	1.561	26	45	71

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

Tabla E1.7
Ceuta. Alumnado matriculado en enseñanzas de adultos de carácter formal por sexo.
Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021

	Curso 2021-2022			Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2020-2021		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
EE. Iniciales I	24	61	85	7	-3	4
EE. Iniciales II	10	64	74	1	13	14
E. Secundaria de Personas Adultas presencial	218	227	445	-20	-8	-28
E. Secundaria de Personas Adultas a distancia	85	74	159	-23	6	-17
Preparación pruebas libres de E. Secundaria de Personas Adultas	20	13	33	20	13	33
Preparación prueba acceso a la Universidad mayores 25 años	18	17	35	1	6	7
Preparación prueba acceso a Ciclos de Grado Medio	0	0	0	0	0	0
Preparación prueba acceso a Ciclos de Grado Superior	5	8	13	-3	-1	-4
Total	380	464	844	-17	26	9

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

Tabla E1.8
Melilla. Alumnado matriculado en enseñanzas de adultos de carácter formal por sexo.
Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021

	Curso 2021-2022			Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2020-2021		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
EE. Iniciales I	15	95	110	4	8	12
EE. Iniciales II	4	45	49	0	-9	-9
E. Secundaria de Personas Adultas presencial	79	153	232	-29	13	-16
E. Secundaria de Personas Adultas a distancia	92	83	175	25	34	59
Preparación pruebas libres de E. Secundaria de Personas Adultas	8	6	14	5	1	6
Preparación prueba acceso a la Universidad mayores 25 años	0	0	0	0	0	0
Preparación prueba acceso a ciclos de Grado Medio	0	0	0	0	0	0
Preparación prueba acceso a ciclos de Grado Superior	3	6	9	1	2	3
Total	201	388	589	6	49	55

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

El alumnado de enseñanzas de adultos de carácter formal aumentó en Ceuta respecto al curso anterior en 9 estudiantes y en 55 en Melilla.

En el caso de las enseñanzas de adultos de carácter no formal, se produjo una disminución tanto en la Ciudad Autónoma de Ceuta (-6) como en la Ciudad Autónoma de Melilla (-117) (ver **tablas E1.9** y **E1.10**).

Tabla E1.9
Ceuta. Alumnado matriculado en enseñanzas de adultos de carácter no formal por sexo.
Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021

	Curso 2021-2022			Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2020-2021		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Lengua Castellana para inmigrantes	43	144	187	-3	-3	-6
Total	43	144	187	-3	-3	-6

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

Tabla E1.10
Melilla. Alumnado matriculado en enseñanzas de adultos de carácter no formal por sexo.
Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021

	Curso 2021-2022			Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2020-2021		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Desarrollo Socio Comunitario	0	0	0	-7	-40	-47
Lengua Castellana para inmigrantes	20	149	169	-10	0	-10
Informática	0	0	0	-14	-77	-91
Enseñanzas técnico-profesionales	1	46	47	1	30	31
Total	21	195	216	-30	-87	-117

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

En la **tabla E1.11** se muestra el alumnado extranjero matriculado en las distintas enseñanzas, según la titularidad del centro y financiación, en todas las enseñanzas. En la Ciudad Autónoma de Ceuta, 887 estudiantes (el 87,2 %) estaban matriculados en los centros públicos, y 130 (el 12,8 % restante) en los centros privados concertados. En la Ciudad Autónoma de Melilla, el 95,6 % de los estudiantes (2.697) estaban matriculados en los centros públicos y el 4,4 % (124) en los centros privados concertados.

El porcentaje de alumnado extranjero respecto al número de estudiantes matriculados en las enseñanzas obligatorias queda reflejado en la **tabla E1.12**. En Ceuta el porcentaje total ascendió al 4,6 % y en Melilla al 15,0 %.

Profesorado

Durante el curso 2021-2022 ejercieron 1.787 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 (695 más que hombres). En cuanto a las Enseñanzas de Régimen Especial, cabría destacar que hubo un total de 60 docentes (1 menos que el curso anterior) y que este curso hubo más profesoras (31) que profesores (29) (ver **tabla E1.13**). En la Educación de Personas Adultas ejercieron 40 docentes (17 profesores y 23 profesoras).

En Melilla, impartieron Enseñanzas de Régimen General 1.750 docentes (738 mujeres más que hombres), lo que supuso un aumento de 17 profesores y 2 profesoras respecto al curso 2020-2021. Este aumento se produjo tanto en los centros públicos (16) como en los centros privados que ganaron 3 docentes. La cifra total de profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial fue 94 docentes (55 hombres y 39 mujeres). En Educación de Personas Adultas ejercieron 34 docentes (12 hombres y 22 mujeres) (ver **tabla E1.14**).

Tabla E1.11
Ceuta y Melilla. Alumnado extranjero matriculado en las distintas enseñanzas por titularidad de centros y financiación de las enseñanzas. Curso 2021-2022

	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	160	11	0	171	496	14	0	510
Educación Primaria	409	13	0	422	1.374	8	0	1.382
Educación Especial	1	0	0	1	16	0	0	16
Educación Secundaria Obligatoria	101	7	0	108	520	0	0	520
Bachillerato ¹	35	0	0	35	72	0	0	72
C.F. FP Básica	18	2	0	20	48	0	0	48
C.F. FP Grado Medio ^{1,2}	31	0	0	31	39	0	0	39
C.F. FP Grado Superior ^{1,2}	25	0	0	25	61	0	0	61
Otros programas formativos FP	0	97	0	97	3	102	0	105
EE. Artísticas	0	0	0	0	9	0	0	9
EE. de Idiomas	107	0	0	107	59	0	0	59
EE. Deportivas	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	887	130	0	1.017	2.697	124	0	2.821

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

Tabla E1.12^{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 2021-2022

	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	7,6	0,8	0,0	6,1	22,1	0,5	0,0	17,6
Educación Secundaria Obligatoria	2,8	0,6	0,0	2,3	12,1	0,0	0,0	10,8
Total	5,7	0,7	0,0	4,6	18,0	0,4	0,0	15,0

1. No incluye el alumnado de Educación Especial.

2. La Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, mediante Resolución de 6 de octubre de 2021 (BOE de 13 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 1.300.000 euros (ver tabla E1.23).

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

Centros docentes

Las **tablas E1.15** y **E1.16** recogen el número de centros educativos que impartieron los diferentes tipos de Enseñanzas de Régimen General en el curso 2021-2022. Respecto al curso 2020-2021, en Ceuta hubo un centro más que impartió el primer ciclo de Educación Infantil (centro privado no concertado), tres centros públicos más que impartieron enseñanzas de Educación Especial y un centro público adicional que ofreció Ciclos Formativos de Grado Medio. En Melilla hubo un incremento de dos centros públicos que impartieron Educación Especial y un centro público más que ofertó Otros Programas Formativos.

Tabla E1.13
Ceuta. Profesorado según la enseñanza que imparte, por titularidad del centro y sexo.
Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021

	Curso 2021-2022						Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2020-2021					
	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	141	570	30	137	171	707	-3	-19	-3	-5	-6	-24
ESO, Bachillerato y Formación Profesional	313	420	53	64	366	484	10	52	-1	-10	9	42
Ambos grupos ¹	0	4	4	3	4	7	0	4	2	0	2	4
Educación Especial específica	5	43	0	0	5	43	-1	4	0	0	-1	4
Total A	459	1.037	87	204	546	1.241	6	41	-2	-15	4	26
B. Enseñanzas de régimen especial												
EE. de Artes Plásticas y Diseño	8	9	0	0	8	9	-3	1	0	0	-3	1
EE. de Música	13	12	0	0	13	12	-4	4	0	0	-4	4
EE. de Idiomas	8	10	0	0	8	10	2	-1	0	0	2	-1
EE. Deportivas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total B	29	31	0	0	29	31	-5	4	0	0	-5	4
C. Educación de Personas Adultas												
Total C	17	23	0	0	17	23	-2	4	0	0	-2	4

1. Profesorado que compatibiliza la enseñanza en Educación Infantil y Educación Primaria y en Educación Secundaria y Formación Profesional.

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

Tabla E1.14
Melilla. Profesorado según la enseñanza que imparte, por titularidad del centro y sexo.
Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021

	Curso 2021-2022						Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2020-2021					
	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	142	645	24	128	166	773	-3	-40	1	-7	-2	-47
ESO, Bachillerato y Formación Profesional	301	376	28	37	329	413	10	23	3	7	13	30
Ambos grupos ¹	5	19	1	7	6	26	5	19	-1	0	4	19
Educación Especial específica	5	32	0	0	5	32	2	0	0	0	2	0
Total A	453	1072	53	172	506	1244	14	2	3	0	17	2
B. Enseñanzas de régimen especial												
EE. de Artes Plásticas y Diseño	27	20	0	0	27	20	0	0	0	0	0	0
EE. de Música	20	11	0	0	20	11	2	-2	0	0	2	-2
EE. de Idiomas	8	8	0	0	8	8	1	-1	0	0	1	-1
EE. Deportivas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total B	55	39	0	0	55	39	3	-3	0	0	3	-3
C. Educación de Personas Adultas												
Total C	12	22	0	0	12	22	0	0	0	0	0	0

1. Profesorado que compatibiliza la enseñanza en Educación Infantil y Educación Primaria y en Educación Secundaria y Formación Profesional.

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

Tabla E1.15
Ceuta. Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por titularidad/financiación del centro y enseñanza. Curso 2021-2022

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Educación Infantil - Primer ciclo ¹	2	0	5	7
Educación Infantil - Segundo ciclo	17	6	0	23
Educación Primaria	17	6	0	23
Educación Especial	4	0	0	4
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	0	0	0	0
Cursos de Especialización G. Superior	1	0	0	1
Otros programas formativos ²	2	4	0	6
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 los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla E1.16
Melilla. Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por titularidad/financiación del centro y enseñanza. Curso 2021-2022

	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	3	0	0	3
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	5	0	0	5
C.F. FP Grado Superior presencial	5	0	0	5
Cursos de Especialización G. Medio	0	0	0	0
Cursos de Especialización G. Superior	0	0	0	0
Otros programas formativos ²	2	6	0	8
Bachillerato a distancia	1	0	0	1
C.F. FP Grado Medio a distancia	0	0	0	0
C.F. FP Grado Superior a distancia	1	0	0	1

1. Solo se incluyen los centros autorizados por la Administración educativa.

2. Se incluyen centros docentes y actuaciones.

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

Las **tablas E1.17** y **E1.18** muestran el número de unidades/grupos en las que se impartieron las Enseñanzas de Régimen General en los distintos tipos de centros, en el curso 2021-2022. En Ceuta hubo una reducción respecto al curso 2020-2021 de 46 unidades, afectando especialmente a la Educación Infantil (-11), a la Educación Primaria (-14) y a la Educación Secundaria Obligatoria (-24). En Melilla se produjo un aumento global de 13 unidades, siendo lo más significativo el aumento de 20 unidades en los centros públicos de Educación Primaria y la reducción, respectivamente, de 6 y 5 unidades en los centros públicos que imparten Bachillerato en régimen ordinario y Educación Básica Obligatoria.

Las **tablas E1.19** y **E1.20** muestran el número de centros que impartían las diferentes enseñanzas de régimen especial en Ceuta y Melilla en el curso 2021-2022. En ambas Ciudades Autónomas se mantuvieron los mismos centros que el curso anterior.

Tabla E1.17

Ceuta. Número de unidades en las que se imparten Enseñanzas de Régimen General por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas y enseñanza. Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021

	Curso 2021-2022				Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2020-2021			
	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	18	0	16	34	-1	0	2	1
Educación Infantil - Segundo ciclo	100	30	0	130	-11	0	0	-11
E. Infantil-Mixtas ambos ciclos	0	0	0	0	0	0	0	0
Educación Primaria	226	62	0	288	-16	2	0	-14
Mixtas E. Infantil/E. Primaria	0	0	0	0	0	0	0	0
Educación Especial	25	0	0	25	3	0	0	3
Educación Secundaria Obligatoria	135	40	0	175	-24	0	0	-24
Bachillerato - Rég. Ordinario	48	0	4	52	0	0	0	0
Bachillerato - Rég. Adultos	2	0	0	2	0	0	0	0
C.F.FP Básica ²	27	2	0	29	-2	0	0	-2
C.F.FP Grado Medio - Rég. Ordinario	48	0	0	48	-1	0	0	-1
C.F.FP Grado Medio - Rég. Adultos	2	0	0	2	0	0	0	0
C.F.FP Grado Superior- Rég. Ordinario	39	0	0	39	5	0	0	5
C.F.FP Grado Superior - Rég. Adultos	9	0	0	9	1	0	0	1
Cursos de Especialización G. Medio	0	0	0	0	0	0	0	0
Cursos de Especialización G. Superior	1	0	0	1	0	0	0	0
Otros programas formativos ²	3	15	0	18	-1	0	0	-1

1. Solo se incluyen las unidades en centros autorizados por la Administración educativa.

2. Se incluyen los grupos en centros concertados y en actuaciones.

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

Tabla E1.18
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 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021

	Curso 2021-2022				Variación absoluta Curso 2021-2022 / Curso 2020-2021			
	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	37	12	8	57	-1	1	-3	-3
Educación Infantil - Segundo ciclo	109	24	3	136	2	0	0	2
E. Infantil-Mixtas ambos ciclos	0	0	0	0	0	0	0	0
Educación Primaria	242	48	6	296	20	0	0	20
Mixtas E. Infantil/E. Primaria	0	0	0	0	0	0	0	0
Educación Especial	22	0	0	22	3	0	0	3
ESO	164	16	0	180	-5	0	0	-5
Bachillerato - Rég. Ordinario	53	0	4	57	-6	0	0	-6
Bachillerato - Rég. Adultos	4	0	0	4	0	0	0	0
C.F. FP Básica ²	27	0	0	27	0	0	0	0
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	34	0	0	34	-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	0	0	0	0	0	0	0	0
Otros programas formativos ²	4	13	0	17	2	1	0	3

1. Solo se incluyen las unidades en centros autorizados por la Administración educativa.

2. Se incluyen los grupos en centros concertados y en actuaciones.

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

Tabla E1.19
Ceuta. Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas por titularidad del centro y enseñanza. Curso 2021-2022

	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 los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla E1.20
Melilla. Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas por titularidad del centro y enseñanza. Curso 2021-2022

	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 los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 2021-2022, de las que cabe destacar las siguientes actuaciones para potenciar la equidad en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla:

- 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.
- Creación de las Aulas Matinales gratuitas, a través del Plan Corresponsables, con prioridad para hijos e hijas de familias vulnerables y mujeres víctimas de violencia de género en la Ciudad Autónoma de Melilla.
- Puesta en marcha de «Aulas de primera acogida, evaluación e inmersión lingüística» para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en la Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Ampliación de las becas de comedores escolares.
- Implantación de un nuevo convenio con la Ciudad Autónoma de Melilla para la contratación de 25 cuidadores de personas con discapacidad, destinados a atender las Aulas Abiertas Especializadas instauradas en la ciudad.
- Ampliación y afianzamiento de la oferta de Formación Profesional a distancia.

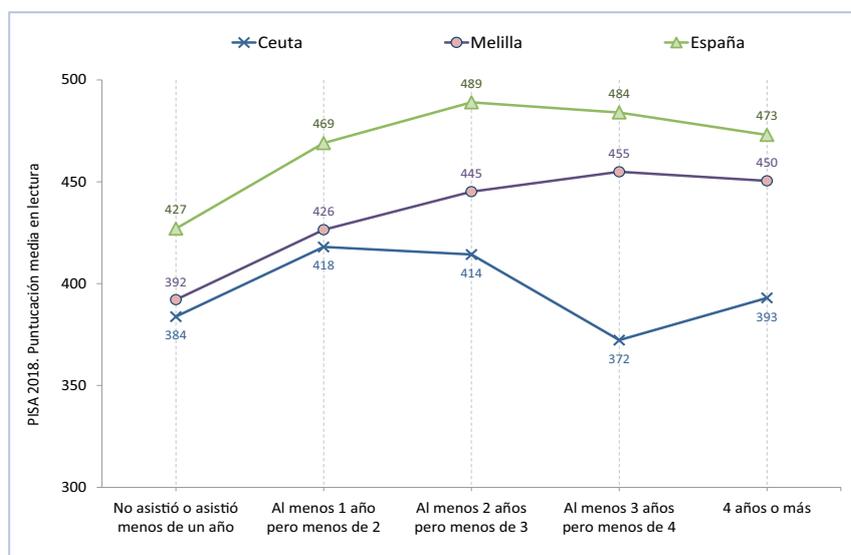
- Creación en la Ciudad Autónoma de Ceuta de aulas de inmersión lingüística y formación básica para el alumnado de 16, 17 y 18 años con necesidad específica de apoyo educativo no escolarizado.
- Continuación de la implantación de la enseñanza bilingüe en módulos de Ciclos Formativos de Grado Superior, y la habilitación y formación del profesorado.
- Implantación de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior de Promoción de Igualdad de Género.
- 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.
- Implantación de planes de mejora en todos los centros educativos, en todas las etapas y niveles. El alcance del Plan de Mejora Educativa diseñado por la Dirección General, y desarrollado por la Dirección Provincial para la Ciudad Autónoma de Ceuta, se previó para tres cursos académicos y contempla actuaciones basadas en la mejora de la convivencia escolar (aulas de convivencia y talleres de habilidades), mejora de perspectivas académicas (inmersión lingüística y refuerzo educativo) y contra el fracaso escolar (nueva oferta formativa).
- 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.
- Elaboración del calendario escolar en el seno del Foro de la Educación de Ceuta.

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 E1.1** 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.

Figura E1.1
PISA 2018. Periodo de asistencia al segundo ciclo de Educación Infantil y rendimiento en lectura en Ceuta, Melilla y España.



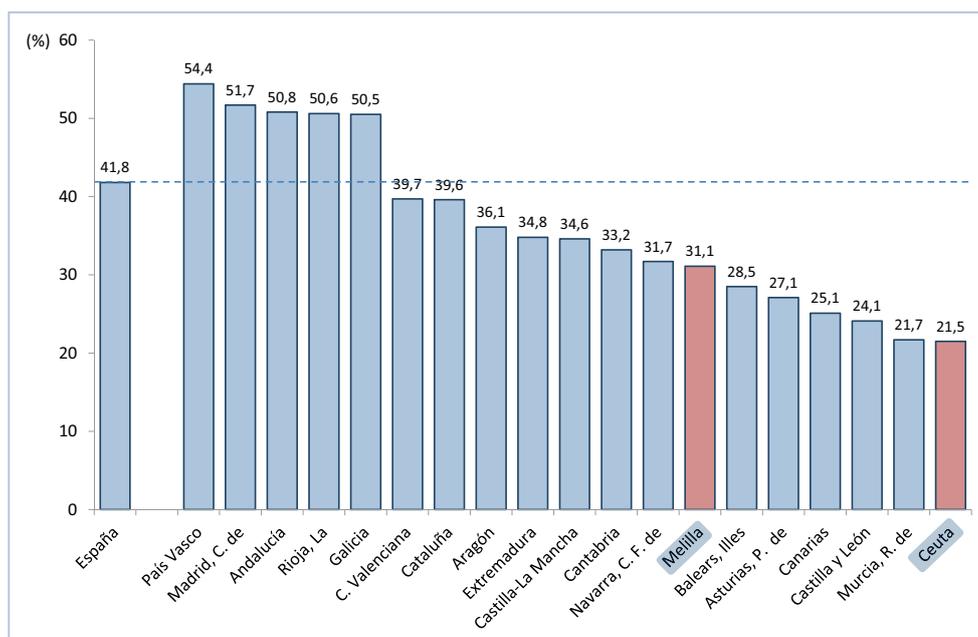
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018. La organización escolar. Informe español del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A
B
C
D
E
F

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 E1.2 y E1.3**).

Con fines comparativos, se representan en la **figura E1.2** 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 2021-2022. 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 una de las tasas netas de escolarización más bajas (21,5 %). El valor para Melilla fue del 31,1 %. Las diferencias con la tasa del territorial nacional (41,8 %) fueron, respectivamente, de 20,3 y de 10,7 puntos porcentuales.

Figura E1.2'
Tasas netas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022

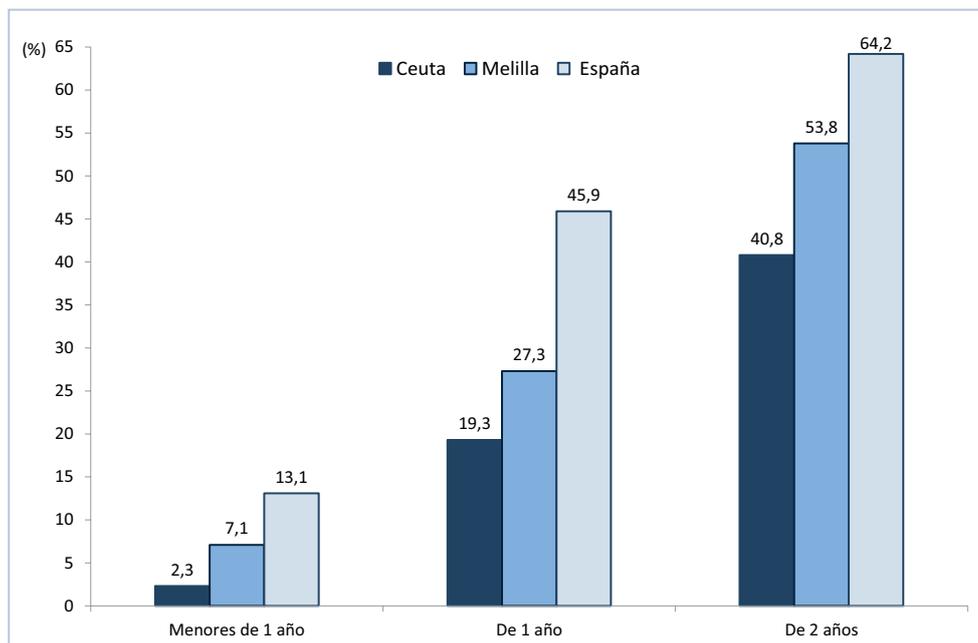


1. Incluye Educación Infantil y Educación Especial.

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

Del análisis de la **figura E1.3** que muestra las tasas de escolarización en el curso 2021-2022, para cada una de las edades comprendidas entre 0 y 2 años, en las Ciudades Autónomas, se aprecia que la falta de centros y unidades públicas incide en la situación, según la cual para los menores de 1 año las diferencias con la tasa española (13,1 %) estuvieron por debajo de los 10 puntos porcentuales (diferencia del 10,8 para Ceuta y de 6,0 para Melilla). Estos valores aumentaron para la edad de 1 año, al presentar Ceuta una tasa del 19,3 % y Melilla un valor del 27,3 %, lo que supuso unas diferencias respecto a la tasa nacional de 26,6 y de 22,2 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 (64,2 %): 40,8 % en Ceuta (-23,4) y 53,9 % en Melilla (-10,3).

Figura E1.3'
Tasas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad, en Ceuta, Melilla y España. Curso 2021-2022



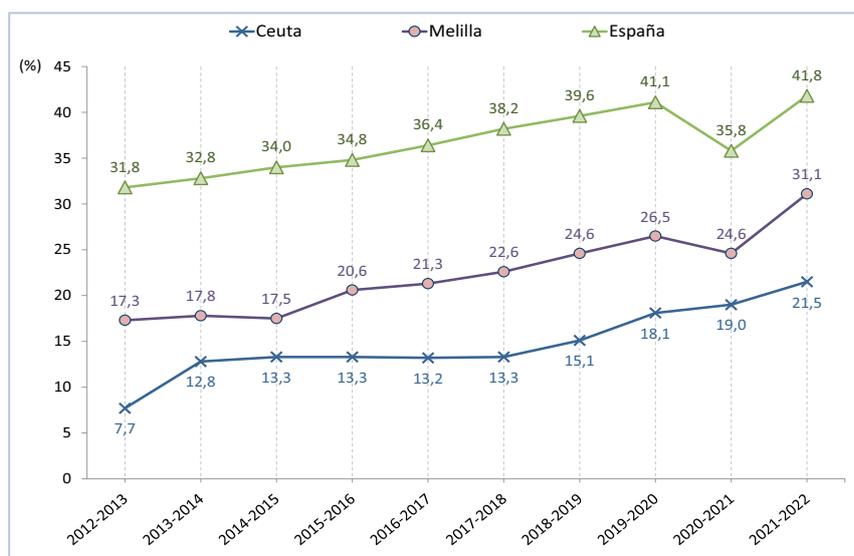
1. Incluye Educación Infantil y Educación Especial.

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

La evolución de los valores de las tasas netas de escolarización de 0 a 2 años desde el curso 2012-2013 muestra un crecimiento sostenido en ambas Ciudades Autónomas similar a la evolución del total nacional. En Ceuta, la tasa en el curso 2012-2013 era del 7,7 % alcanzando en el curso 2021-2022 un 21,5 %, lo que supone un incremento del 79,2 %. En Melilla, el incremento fue de 13,8 puntos, partiendo de un 17,3 % y alcanzando al final del decenio analizado un 31,1 % (ver **figura E1.4**).

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 los ratios a las cifras deseables.

Figura E1.4'
Evolución de las tasas netas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad en Ceuta, Melilla y España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022

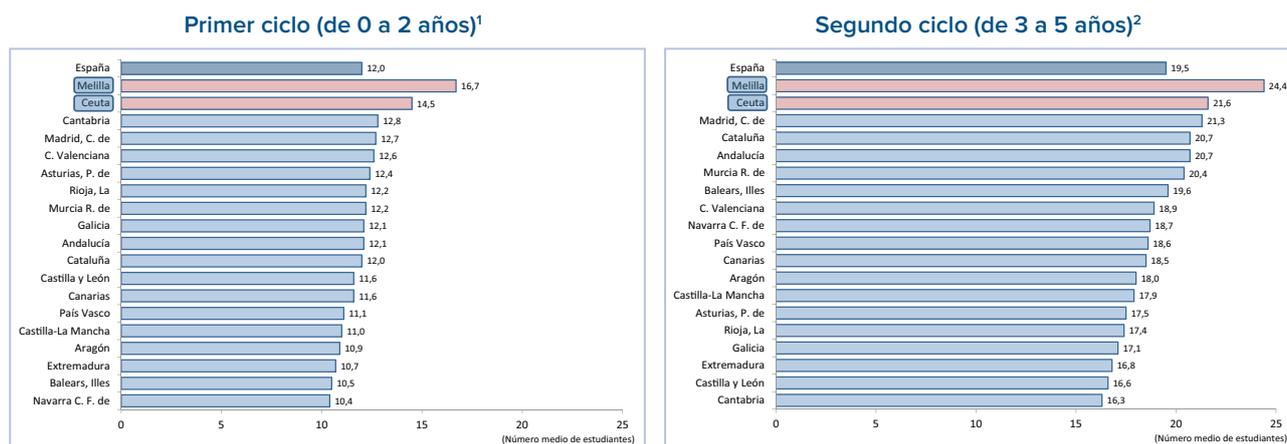


1. Incluye Educación Infantil y Educación Especial.

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

En la **figura E1.5**, que muestra el número medio de estudiantes por unidad en los distintos territorios durante el curso 2021-2022 en Educación Infantil, se observa que las cifras más altas se dieron en las Ciudades Autónomas, alcanzando en el primer ciclo de este nivel educativo los valores de 14,5 alumnos y alumnas por unidad en Ceuta y de 16,7 en Melilla. En el segundo ciclo, el número medio de estudiantes por grupo en Ceuta fue de 21,6 y en Melilla alcanzó la cifra de 24,4 (el valor de la media estatal fue de 19,5).

Figura E1.5
Número medio de estudiantes por unidad en los centros que imparten Educación Infantil, según el ciclo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. Solo se incluyen las unidades en centros autorizados por la Administración educativa.
2. Se incluyen las unidades mixtas de Educación Infantil.

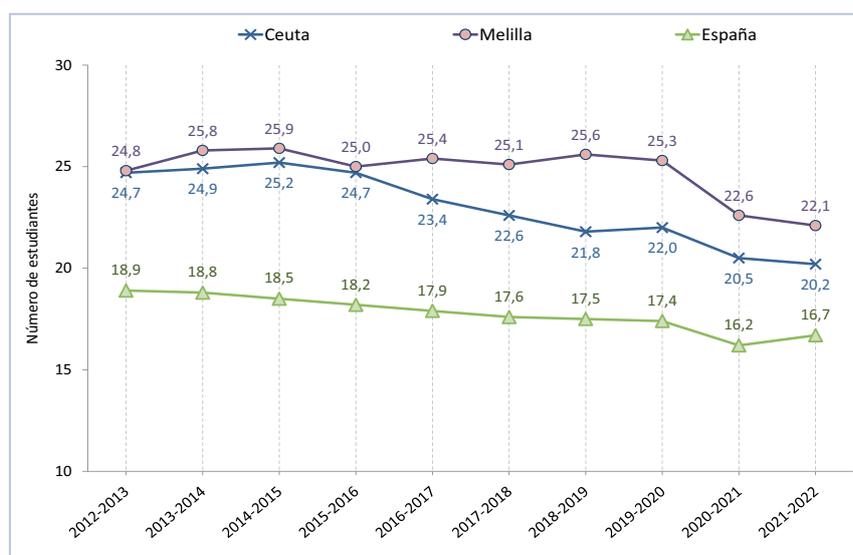
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La evolución respecto al número medio de estudiantes de Educación Infantil por aula muestra que el valor para ambas Ciudades Autónomas en el curso 2012-2013 era similar (24,7 para Ceuta y 24,8 para Melilla). En Ceuta se produjo una disminución paulatina a partir del curso 2015-2016 consiguiendo al final del periodo estudiado un valor de 20,2 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 22,1 estudiantes del curso 2021-2022 (ver **figura E1.6**).

Creación y funcionamiento de Escuelas Infantiles

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

Figura E1.6¹
Evolución del número medio de estudiantes por unidad en los centros que imparten Educación Infantil, en Ceuta, Melilla y España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022



1. Incluye Educación Infantil y Educación Especial.

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

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 2021-2022 se publicó, por Resolución de 11 de octubre de 2021 de la Secretaría General Técnica, el Convenio con la Ciudad de Ceuta para la creación de una nueva escuela del primer ciclo de Educación Infantil, con cargo al Mecanismo de Recuperación, Transformación y Resiliencia, dependiente del Gobierno de la Ciudad de Ceuta⁴²⁸. A su vez, por Resolución de 18 de noviembre de 2021, de la Secretaría General Técnica, se publicó el Convenio con la Ciudad de Melilla, para la creación de una escuela, también del primer ciclo de Educación Infantil, con cargo al Mecanismo de Recuperación, Transformación y Resiliencia⁴²⁹.

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 y funcionamiento de escuelas infantiles. El crédito transferido por 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 consideró 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.

En el curso 2021-2022 se firmó la Resolución de 2 de junio de 2022, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio con la Ciudad de Ceuta, por el que se canalizó la subvención nominativa prevista en los Presupuestos Generales para el año 2022, para el funcionamiento de escuelas infantiles dependientes del Gobierno de la Ciudad de Ceuta 2022⁴³⁰. Asimismo, por Resolución de 23 de mayo de 2022, de la Secretaría General Técnica, se publicó el Convenio con la Ciudad de Melilla, por el que se canalizó la subvención nominativa prevista en los Presupuestos Generales para el año 2022, para el funcionamiento de escuelas infantiles dependientes del Gobierno de la Ciudad de Melilla 2022⁴³¹.

En el curso 2021-2022 se firmó un acuerdo entre el Ministerio de Defensa y el Ministerio de Educación y Formación Profesional, para la creación del Centro de Educación Infantil El Cornetín, dependiente del Ministerio de Defensa, en la Ciudad de Ceuta.

Atención al alumnado con necesidades educativas especiales

Durante el curso 2021-2022, 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 1.705 alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (938 en Ceuta y 767 en Melilla).

En la Ciudad Autónoma de Ceuta, el 87,3 % (819 estudiantes) de este alumnado estuvo matriculado en centros públicos y el 12,7 % (119) en centros privados concertados. En la Ciudad Autónoma de Melilla el 92,8 % del alumnado (712 personas) estuvo matriculado en centros públicos y el 7,2 % (55) en centros privados. Los datos quedan reflejados en la **tabla E1.21**.

La **figura E1.7** muestra la distribución del alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad por nivel educativo, en Ceuta y Melilla, para el curso 2021-2022. El 15,6 % de los estudiantes de Ceuta con alguna discapacidad estuvo escolarizado en centros específicos de Educación Especial, mientras que el 84,4 % restante estuvo en centros ordinarios, en los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria (45,5 %), Educación Secundaria (31,4 %) y en otras enseñanzas (7,4 %) que incluyen la Formación Profesional Básica, otros programas formativos, la Formación Profesional y el Bachillerato. En el caso de Melilla, la distribución porcentual de este alumnado fue: el 13,1 % estuvo escolarizado en centros específicos de educación especial, mientras que el resto (86,9 %) estuvo en centros ordinarios, en los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria (48,8 %), Educación Secundaria (25,8 %), y en otras enseñanzas (12,3 %).

428. < BOE-A-2021-16782 >

429. < BOE-A-2021-19584 >

430. < BOE-A-2022-9567 >

431. < BOE-A-2022-8552 >

A
B
C
D
E
F

Tabla E1.21

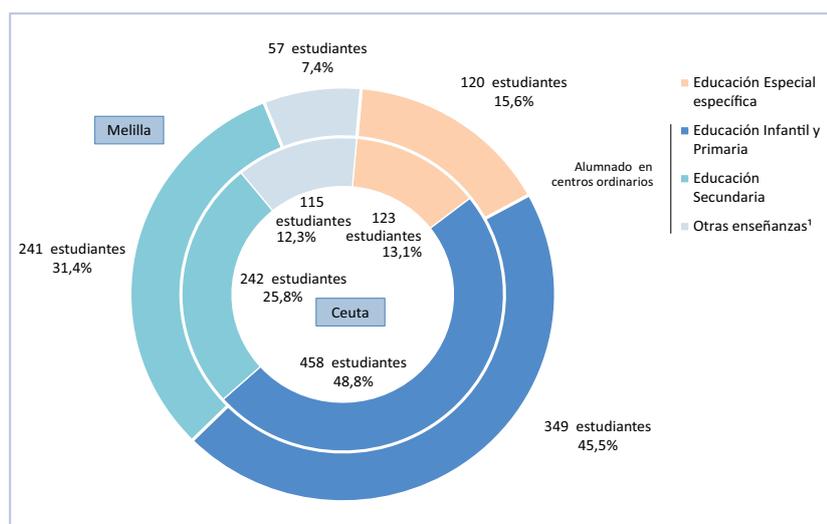
Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, según el tipo de escolarización, por nivel de enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en Ceuta y Melilla. Curso 2021-2022

	Ceuta			Melilla		
	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
A. Educación Especial específica						
Total A	123	0	123	120	0	120
B. Alumnado integrado en centros ordinarios						
Educación Infantil	101	28	129	66	19	85
Educación Primaria	291	38	329	236	28	264
Educación Secundaria Obligatoria	207	35	242	237	4	241
Bachillerato	7	0	7	17	0	17
Formación Profesional Básica	28	10	38	7	0	7
Formación Profesional de Grado Medio	30	0	30	3	0	3
Formación Profesional de Grado Superior	7	0	7	2	0	2
Otros programas formativos	0	1	1	0	4	4
Otros programas formativos E. Especial	25	7	32	24	0	24
Total B	696	119	815	592	55	647
Total (A+B)	819	119	938	712	55	767

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

Figura E1.7

Distribución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por nivel educativo en Ceuta y Melilla. Curso 2021-2022



1. Bachillerato, Formación Profesional Básica, Formación Profesional de Grado Medio, Formación Profesional de Grado Superior, Otros programas formativos, 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 y Formación Profesional.

Para atender al alumnado los centros dispusieron de 13 fisioterapeutas, 40 auxiliares técnico-educativos y 3 profesionales diplomados universitarios en enfermería, junto con 218 maestros y maestras especialistas –147 en Pedagogía Terapéutica (PT) y 71 en Audición y Lenguaje (AL)–. Los centros educativos de Ceuta y Melilla que escolarizaron alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad auditiva contaron, al igual que en el curso anterior, con 2 intérpretes de lengua de signos que son personal del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Las cifras correspondientes a la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en las Ciudades de Ceuta y Melilla para el curso 2021-2022, según la tipología de la discapacidad, quedan

reflejadas en la **tabla E1.22**. 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 psíquica –un 57,4 % en Ceuta y un 44,5 % en Melilla– o de trastornos generalizados del desarrollo –un 23,7 % en Ceuta y un 27,6 % en Melilla–.

Tabla E1.22
Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por tipología y nivel educativo en Ceuta y Melilla. Curso 2021-2022

	Ceuta							Melilla								
	Psíquica	TGC ¹	Auditiva	Visual	Motora	Plurideficiencia	TGD ²	Totales	Psíquica	TGC ¹	Auditiva	Visual	Motora	Plurideficiencia	TGD ²	Totales
A. Centros de Educación Especial específica																
Educación Infantil / Educación Básica Obligatoria	29	6	0	0	0	34	41	110	31	0	1	0	1	37	36	106
Transición a la Vida Adulta	8	0	0	0	0	1	4	13	11	0	0	0	0	2	1	14
Formación Profesional Básica/OPF	17	2	0	0	0	9	4	32	20	0	0	0	0	3	1	24
Todos los centros A	54	8	0	0	0	44	49	155	62	0	1	0	1	42	38	144
B. Centros de Educación Infantil y Primaria																
Educación Infantil	44	1	1	0	7	2	74	129	15	3	4	2	10	4	47	85
Educación Primaria	198	8	10	9	16	9	79	329	100	37	10	5	28	9	75	264
Todos los centros B	242	9	11	9	23	11	153	458	115	40	14	7	38	13	122	349
C. Institutos de educación secundaria																
ESO (1.º y 2.º)	122	8	11	4	6	5	15	171	102	14	7	2	4	6	33	168
ESO (3.º y 4.º)	54	5	1	3	2	2	4	71	48	1	3	2	5	2	12	73
PMAR (2.º y 3.º ESO)	6	0	0	0	0	0	0	6	10	2	1	0	1	1	2	17
Formación Profesional Básica / OPF	36	1	0	1	1	0	0	39	4	0	1	0	0	2	4	11
Ciclos formativos de grado medio	22	0	1	2	2	3	0	30	2	0	1	0	0	0	0	3
Ciclos formativos de grado superior	3	0	3	0	0	0	1	7	0	0	1	0	1	0	0	2
Bachillerato	5	0	1	0	1	0	0	7	8	0	1	4	1	0	3	17
Todos los centros C	242	14	17	10	12	10	20	325	164	15	14	8	11	10	52	274
Total (A+B+C)	538	31	28	19	35	65	222	938	341	55	29	15	50	65	212	767

1.TGC (Trastornos graves de conducta/personalidad).

2.TGD (Trastornos generalizados de desarrollo).

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



Aulas Abiertas Especializadas para el alumnado con trastorno de espectro autista

En 2016 se crearon las Aulas Abiertas Especializadas⁴³² 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 Universidades 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 Resolución de 21 de junio de 2018 (BOE de 10 de julio de 2018), de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional se añadieron Aulas Abiertas.

- El CEIP Ortega y Gasset de la Ciudad Autónoma de Ceuta.
- El CEIP Juan Caro Romero de la Ciudad Autónoma de Melilla.

El aumento del alumnado con trastorno del espectro autista que requiere Aulas Abiertas Especializadas justifica la necesidad de creación de tres nuevas en el curso 2021-2022. Los centros designados para su creación fueron:

- 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 Educación, 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 Melilla⁴³³.

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 el mismo, al acabar su escolarización en Educación Primaria, pueda continuar la línea de aprendizaje basada en una mayor normalización e inclusión, evitando que sea derivado a un centro de educación especial.

432. < BOE-A-2016-7180 >

433. < BOE-A-2021-14005 >

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:

- 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.

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.

Los objetivos de estas aulas, según consta en la citada Resolución, son los siguientes:

- 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.

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)⁴³⁴, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, se crearon, regularon y ordenaron las Aulas Abiertas Especializadas para el alumnado de altas capacidades intelectuales en centros de Educación Primaria sostenidos con fondos públicos de las Ciudades de Ceuta y Melilla.

Según esta Resolución, con el fin de garantizar los principios de normalización e inclusión de este alumnado, las aulas persiguen el logro de los siguientes objetivos:

- Promover el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades y de la personalidad de este alumnado a través del desempeño óptimo de las competencias clave.
- Desarrollar su espíritu crítico y su pensamiento creativo, de cara a crear futuros ciudadanos activos que contribuyan a la mejora de la actual sociedad.
- Desarrollar la ampliación de contenidos curriculares en las áreas lingüísticas y científicas a través de programas y proyectos de enriquecimiento curricular, facilitando el establecimiento de un banco de recursos que se ajusten óptimamente a las exigencias del alumnado de altas capacidades.
- Potenciar el espíritu emprendedor a través del afianzamiento de procesos de aprendizaje innovadores, valorando la capacidad, el mérito y la excelencia.
- Promover una respuesta educativa de calidad, mediante la dinamización de procesos y herramientas que repercutan en nuevas y mejores metodologías.

434. < BOE-A-2018-697 >

- 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.

Los centros designados para la creación en ellos de un Aula Abierta Especializada para Alumnado de Altas Capacidades fueron el CEIP José Ortega y Gasset, de Ceuta, y el CEIP Pintor Eduardo Morillas, de Melilla, con una ratio máxima en cada aula de ocho estudiantes. Durante el curso 2021-2022 no se amplió el número de centros designados.

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 estudiantes que permanece en el sistema educativo.

El Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo PROA+ se plantea con carácter plurianual (2021-2024⁴³⁵). Se presenta como un mecanismo de ayuda financiera y de fortalecimiento institucional y formativo a los centros para apoyar y reforzar sus actuaciones durante ese periodo, 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 Primaria y educación secundaria en los que se concentre un porcentaje elevado de jóvenes en clara situación de vulnerabilidad socioeducativa. Este programa sustituye al anterior programa de apoyo educativo.

El Programa está dirigido a los centros citados que tengan un porcentaje mínimo del 30 % de alumnado vulnerable en segundo ciclo de Educación Infantil, educación básica y enseñanzas de secundaria postobligatorias, siendo su destinatario último este alumnado más vulnerable educativamente.

Se entiende por alumnado vulnerable, en un sentido amplio, aquel que presenta 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 aprendizaje por necesidades no cubiertas. Todas ellas son barreras que condicionan, potencial o efectivamente, las posibilidades de éxito educativo del alumnado.

Para participar en el programa los centros deben contar con la aceptación de un mínimo del 60 % del profesorado del claustro.

Como queda reflejado en el Capítulo B de este INFORME, la financiación de las actuaciones previstas para el desarrollo del programa PROA+ se efectúa con cargo al crédito de la aplicación presupuestaria 18.50.320G.48040 del Presupuesto de gastos del Ministerio de Educación y Formación Profesional por un importe de 372.600 euros para el año 2021. Para el desarrollo de las actuaciones del programa, la cuantía máxima para cada centro seleccionado es de quince mil euros (15.000 euros), para dar cobertura a los gastos derivados de los refuerzos educativos u otras actividades incluidas en el anexo I, así como para los recursos didácticos o material fungible necesarios. Las actuaciones se llevaron a cabo entre el 1 de septiembre del 2021 y el 31 de agosto de 2022.

435. < PROA+ en Ceuta y Melilla >

Los centros seleccionados desarrollaron a lo largo del curso 2021-2022 su propuesta inicial de Plan estratégico de mejora dando respuesta a las necesidades del centro, partiendo de sus resultados escolares, con una perspectiva inclusiva y en el que quedan incluidas las líneas estratégicas de los diferentes planes, programas o proyectos en los que el centro participa, de manera que cada centro dispone de un solo Plan. En el mismo se especifican 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 comprometen a poner en marcha para poder mejorar el bienestar y los aprendizajes, especialmente, de su alumnado educativamente vulnerable. Para su elaboración cuentan con el apoyo y acompañamiento de la Inspección de Educación y del personal técnico de apoyo, así como con la formación necesaria para los equipos directivos y profesorado del centro. Dichos compromisos se canalizan a través de un acuerdo con formato contrato-programa.

El programa PROA+ se estructura en torno a cinco líneas estratégicas sobre las que los centros focalizan sus actuaciones y actividades palanca en su Plan de mejora. Estas líneas son:

- 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.

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 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 2021-2022, 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 17 de mayo de 2021⁴³⁶ (BOE de 26 de mayo). La cuantía individual de las ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico e informático ascendió a 105 euros. Cada Ciudad Autónoma contó con un presupuesto de 644.700 euros y una dotación de 6.140 ayudas para sus centros.

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 2021-2022, se convocaron mediante la Resolución de 8 de junio de 2021⁴³⁷ (BOE de 16 de junio), modificada por Resolución del 12 de julio de 2021⁴³⁸ (BOE de 16 de julio).

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...). En Ceuta, las ayudas de comedor escolar contaron con un presupuesto de 652.190,00 euros para 942 ayudas concedidas. En Melilla se concedieron 438 ayudas por un total de 401.861,25 euros. En ambas Ciudades Autónomas el importe individual de las ayudas ascendió a 700 euros.

436. < BDNS identificador 565533 >

437. < BOE-B-2021-29797 >

438. < BOE-B-2021-33284 >

A
B
C
D
E
F

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 333.702,56 euros y se concedieron 107 ayudas para el transporte adaptado y 92 para alumnado que no requiere transporte adaptado. La distribución fue la siguiente:

- Para el alumnado con dictamen de necesidades educativas especiales que requiere transporte adaptado, se concedieron 77 ayudas en Ceuta (presupuesto total de 164.901,87 euros) y 30 ayudas para el alumnado de Melilla (presupuesto total de 71.529,14 euros).
- Para el alumnado con dictamen de necesidades educativas especiales pero que no requieren transporte adaptado, se concedieron 47 ayudas en Ceuta y 45 en Melilla (las cuantías totales fueron 50.750,0 euros y 46.521,55 euros, respectivamente).

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

Mediante Resolución de 6 de octubre de 2021 (BOE de 13 de octubre)⁴³⁹, 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 2021 (cuya ejecución debe finalizar antes de diciembre del 2022).

El importe máximo de estas subvenciones ascendía a 1.300.000 euros, importe final concedido en la resolución. Los proyectos seleccionados, junto con sus cuantías, se muestran en la **tabla E1.23**.

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 20 de mayo de 2021 (BOE de 26 de mayo)⁴⁴⁰ 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 2021-2022.

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. Resultaron subvencionados siete proyectos con las cantidades y ámbito de actuación que se indican en la **tabla E1.24**.

439. < BDNS 588824 >

440. < BDNS 565406 >

Tabla E1.23

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 2021-2022

	Entidad	Programa formativo en	Importe (euros)
Ceuta	Cruz Roja Española	Auxiliar de revestimientos continuos en construcción	65.000
Ceuta	Cruz Roja Española	Auxiliar de servicios domésticos	65.000
Ceuta	Cruz Roja Española	Auxiliar de comercio y almacén	39.000
Ceuta	Cruz Roja Española	Actividades auxiliares de almacén	39.000
Ceuta	Unión General de Trabajadores	Costura y marroquinería	39.000
Ceuta	Unión General de Trabajadores	Gestión administrativa	39.000
Ceuta	Unión General de Trabajadores	Tratamientos estéticos	39.000
Ceuta	Unión General de Trabajadores	Tratamientos capilares	39.000
Ceuta	Unión General de Trabajadores	Auxiliar en informática	39.000
Ceuta	CC. OO.	Operaciones básicas de cocina	52.000
Ceuta	CC. OO.	Operaciones básicas de restaurante bar	39.000
Ceuta	Docentes por la Igualdad	Actividades auxiliares de comercio I	39.000
Ceuta	Docentes por la Igualdad	Actividades auxiliares de comercio II	39.000
Ceuta	Docentes por la Igualdad	Actividades auxiliares en viveros, jardines y centros de jardinería	39.000
Ceuta	Docentes por la Igualdad	Operaciones auxiliares de de servicios administrativos y generales	39.000
Melilla	Cruz Roja Española	Auxiliar de comercio	39.000
Melilla	Cruz Roja Española	Auxiliar de oficina	39.000
Melilla	Cruz Roja Española	Auxiliar de peluquería y manicura	52.000
Melilla	FEPAS	Artes gráficas e informática	52.000
Melilla	FEPAS	Confección textil y tapicería	65.000
Melilla	FEPAS	Operaciones básicas de cafeterías, bares y restaurantes	65.000
Melilla	Asociación Milver	Ayudante de salones de estética y peluquería	39.000
Melilla	Asociación Milver	Auxiliar de mantenimiento de sistemas informáticos	39.000
Melilla	Asociación Evolutio	Auxiliar de cocina, colectividades y <i>catering</i>	52.000
Melilla	Asociación Evolutio	Auxiliar de reforma y mantenimiento de edificios	52.000
Melilla	Unión General de Trabajadores	Auxiliar de mantenimiento de viviendas	65.000
Melilla	Unión General de Trabajadores	Auxiliar de informática de oficina	39.000
Melilla	Asociación Melilla Integra	Auxiliar de mecánica	52.000
Total			1.300.000

Fuente: Sistema Nacional de Publicidad de Subvenciones.

Tabla E1.24
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 2021-2022

Entidad	Título del proyecto	Importe (euros)
Centro UNESCO de la Ciudad Autónoma de Melilla	Atención educativa complementaria a menores acogidas en Centro Divina Infantita	6.364,91
ACINTEA	SPORTEA© 2021-2022 Proyecto para la actividad física del alumnado con TEA PARA LA ACTIVIDAD FÍSICA DEL ALUMNADO CON TEA	10.912,56
Cruz Roja Española	Servicio de atención educativa domiciliaria	12.799,16
Cruz Roja Juventud Ceuta	Servicio de apoyo educativo a la infancia hospitalizada	14.893,56
FUNDACIÓN CEPAIN acción integral con inmigrantes	AULA CEPAIM. Proyecto de apoyo a los procesos evolutivos APOYO A LOS PROCESOS EDUCATIVOS	11.790,74
Fundación Marcelino Champagnat	Acompañamiento hacia la inclusión educativa de menores en situación de vulnerabilidad social de Melilla	11.487,12
ASOCIACIÓN EVOLUTIO	Transición a la vida adulta	11.751,95
Total		80.000,00

Fuente: Sistema Nacional de Publicidad de Subvenciones.

Actuaciones en relación con las entidades locales

El Ministerio de Educación y Formación Profesional formalizó durante el curso 2021-2022 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. El importe transferido a cada Consejería ascendió a 572.220 euros.

Por resolución de 2 de junio de 2022 se publica el Convenio con la Ciudad Autónoma de Ceuta, por el que se canalizó la subvención nominativa para el año 2022⁴⁴¹.

Por resolución de 23 de mayo de 2022⁴⁴², se publica el Convenio con la Ciudad Autónoma de Melilla.

- 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:
 - 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.

441. < BOE-A-2022-9567 >

442. < BOE-A-2022-8552 >

Por Resolución de 4 de octubre de 2021 (BOE de 9 de octubre de 2021) se publicó el Convenio con la Ciudad Autónoma de Ceuta. En la ejecución del este convenio se desarrollaron una serie de actuaciones dentro de un «Programa de actividades» y un «Programa de formación» dirigidos al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria. El importe total supuso una cantidad de 508.895,0 €.

Por Resolución de 14 de octubre de 2021 (BOE de 23 de octubre de 2021) se publicó el Convenio con la Ciudad Autónoma de Melilla. Este convenio no se llegó a ejecutar por parte de la Ciudad de Melilla.

- Continuidad del convenio formalizado en 2018 entre el antiguo Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Ciudad Autónoma de Melilla para el desarrollo del programa de atención socioeducativa de menores con riesgo de exclusión cuya lengua materna no es el castellano en centros escolares públicos en Melilla (Resolución de 7 de abril de 2017; BOE de 21 de abril de 2017)⁴⁴³. El Convenio permaneció vigente hasta el día 31 de mayo de 2022, por lo que durante el curso 2021-2022 se comenzó a la tramitación de un nuevo convenio para firmar en el curso 2022-2023.

Su objeto era 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 en la Ciudad de Melilla. Por Resolución de 23 de junio de 2021⁴⁴⁴ para el curso escolar 2021-2022.

Se llevará a cabo mediante la contratación, mínima, de 75 Técnicos y Técnicas Superiores en Educación Infantil, que realizarán las funciones que les son propias desde su contratación hasta la finalización del curso 2021-2022, 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.

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 2016⁴⁴⁵ que se amplió en la Resolución 8 de mayo de 2017⁴⁴⁶. Los colegios de Ceuta que imparten sus enseñanzas en la modalidad bilingüe son el CEIP Mare Nostrium, 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.

443. < BOE-A-2017-4368 >

444. < BOE-A-2021-11020 >

445. < BOE-A-2016-7597 >

446. < BOE-A-2017-6219 >

A
B
C
D
E
F

- 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 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 existen Escuelas Oficiales de Idiomas con la siguiente distribución de alumnado matriculado durante el curso 2021-2022:

- Ceuta: 934 matrículas presenciales y 69 matrículas a distancia.
- Melilla: 1.051 matrículas presenciales y 44 matrículas a distancia.

En ambas se ofrecen estudios de Alemán, Francés, Árabe e Inglés en nivel básico (A2), intermedio (B1 y B2), así como de Inglés avanzado (C1) y enseñanzas de Español como lengua extranjera (niveles básico e intermedio) en la Escuela de Ceuta. Y ambas ofrecen los estudios de Inglés (niveles básico, intermedio y avanzado) en la modalidad a distancia.

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 octubre⁴⁴⁷.

447. < BOE-A-2017-12355 >

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 2021-2022, 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.

– Dirección Provincial de Ceuta:

Convenios suscritos por la Dirección Provincial de Ceuta durante el curso 2021-2022:

- Convenio con la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), publicado en BOE el 11 de marzo de 2022.
- Convenio con la Universidad Internacional de La Rioja, publicado en BOE el 31 de marzo de 2022.

Autorización de la Dirección General de Planificación y Gestión Educativa para la tramitación y firma de convenios con universidades por parte de la Dirección Provincial de Ceuta:

- Convenio con la Universidad Europea de Canarias, autorización del 1 de abril de 2022.

Durante el curso 2021-2022 estuvieron en fase de tramitación los convenios con la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), Universidad Camilo José Cela y Universidad Francisco de Vitoria.

– Dirección Provincial de Melilla:

Durante el curso 2021-2022 estuvieron en fase de tramitación los convenios con la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), Universidad de Nebrija, Universidad Europa Madrid-Valencia-Canarias, Universidad Internacional de Valencia (VIU) y Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

Dirección de centros docentes públicos

En el curso 2021-2022 se publicó la Resolución de 24 de enero de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que 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 2022-2023 (BOE del 31 de enero de 2022), aplicándose ya 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 Melilla⁴⁴⁸, de tener superado el programa de formación sobre competencias para el desempeño de la función directiva en la fase previa al nombramiento, no a la fecha de presentación de solicitudes, para así poder incrementar el número de posibles candidaturas.

Actuaciones en centros privados con enseñanzas concertadas

La Orden EFP/925/2021, de 1 de septiembre, por la que se resuelve la renovación y acceso de los conciertos educativos para el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria y ciclos formativos de grado básico a partir del curso académico 2021-2022 en las Ciudades Autónomas, señala en su anexo I un incremento de unidades de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) para reforzar la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales de los siguientes centros: media unidad de PT de Educación Secundaria en los centros Beatriz Silva y La Inmaculada; media unidad de AL de Educación Infantil en los centros San Agustín y Nuestra Señora del Buen Consejo; media unidad de AL de Educación Secundaria en el centro Severo Ochoa; y media unidad de PT y media de AL de Educación Infantil en el centro Enrique Soler.

448. < BOE-A-2021-6464 >

La Orden EFP/778/2021, de 30 de junio, por la que se resuelven los expedientes de modificación de los conciertos educativos a partir del curso 2021-2022, de los centros docentes privados de Ceuta y Melilla, señala en su anexo I un incremento de media unidad de pedagogía terapéutica y media de audición y lenguaje en Educación Primaria, para la creación de un aula TEA (Trastornos del Espectro Autista) en el centro Enrique Soler. 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 E1.25**.

Tabla E1.25¹
Unidades concertadas y profesorado de apoyo en centros privados, por nivel educativo, en Ceuta y en Melilla.
Curso 2021-2022

	Educación Infantil (2.º ciclo)				Educación Primaria				Educación Secundaria Obligatoria				Ciclos de Formación Profesional Básica
	Unidades	Profesores de apoyo			Unidades	Profesores de apoyo			Unidades	Profesores de apoyo			Unidades
		PT	AL	AE		PT	AL	AE		PT	AL	AE	
Ceuta	30	0,0	0,5	0,0	60	7,0	5,5	11,0	40	2,0	0,5	5,0	2
Melilla	24	1,0	1,5	0,0	48	6,0	5,0	5,0	16	0,5	0,0	2,0	0
Total	54	1,0	2,0	0,0	108	13,0	10,5	16,0	56	2,5	0,5	7,0	2

1. PT: Pedagogía terapéutica. AL: Audición y lenguaje. AE: Apoyo educativo.

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

Tal y como se detalla en el epígrafe «C1. Financiación y gasto en educación» de este INFORME, 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 2021-2022, fueron los establecidos en el anexo V de la Ley 22/2021 de 28 de diciembre (BOE de 29 de diciembre)⁴⁴⁹, de Presupuestos Generales del Estado para 2022, posteriormente quedaron incrementados en 1,5 por ciento una vez aplicado el artículo 23 del Real Decreto-Ley 18/2022 de 18 de octubre (BOE de 19 de octubre)⁴⁵⁰ por el que se aprueban medidas de refuerzo de la protección de los consumidores de energía y contribución a la reducción del consumo de gas natural en aplicación del «Plan + seguridad para la energía (+SE)», así como medidas en materia de retribuciones del personal al servicio del sector público y de protección de las personas trabajadoras agrarias eventuales afectadas por la sequía. Los módulos económicos por unidad escolar fijados para el ejercicio 2022 se muestran en la **tabla E1.26**.

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 junio⁴⁵¹, por la que se crea el Foro de la Educación en la Ciudad Autónoma de Ceuta y Orden EDU/1500/2009, de 4 de junio⁴⁵², 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.

449. < BOE-A-2021-21653 >

450. < BOE-A-2020-909 >

451. < BOE-A-2009-9624 >

452. < BOE-A-2009-9625 >

Tabla E1.26 ^{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 2022

A
B
C
D
E
F

Unidades: euros

Educación Infantil. Relación docente/unidad 1,17:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	38.156,85
	Gastos variables	4.238,76
	Otros gastos ⁵	7.465,94
	Importe total anual	49.861,55
Educación Primaria. Relación docente/unidad 1,17:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	38.156,85
	Gastos variables	4.238,76
	Otros gastos ⁵	7.465,94
	Importe total anual	49.861,55
Educación Secundaria Obligatoria. Primer y segundo cursos ³ . Relación docente/unidad: 1,49:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	48.761,68
	Gastos variables	4.986,55
	Otros gastos ⁵	9.705,76
	Importe total anual	63.453,99
Educación Secundaria Obligatoria. Primer y segundo cursos ⁴ . Relación docente/unidad: 1,49:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	55.009,23
	Gastos variables	8.623,98
	Otros gastos ⁵	9.705,76
	Importe total anual	73.338,97
Educación Secundaria Obligatoria. Tercer y cuarto cursos. Relación docente/unidad: 1,65:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	60.916,26
	Gastos variables	9.550,03
	Otros gastos ⁵	10.712,61
	Importe total anual	81.178,90
Formación Profesional Básica. Primer y segundo cursos. Relación docente/unidad: 1,20:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	55.693,44
	Gastos variables	9.550,03
	Otros gastos ⁵	10.712,61
	Importe total anual	75.956,08

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.

2. 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.

3. A los maestros que imparten 1.º y 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria se les abonó en el año 2022 la misma cuantía que la que se estableció para los maestros y maestras de los mismos cursos en los centros públicos.

4. A los licenciados y licenciadas que impartan 1.º y 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria se les aplicó este módulo.

5. Para las unidades concertadas en las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional Básica, este módulo se incrementó en 1.325,25 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, Inspección y Programas del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 extraordinaria del 9 de noviembre de 2021 para el análisis de la Educación Especial en Ceuta.
- D – Sesión extraordinaria del 24 de noviembre de 2021 para la puesta en común de los datos sobre la Educación Especial en Ceuta.
- E – Sesión ordinaria del 27 de abril de 2022 para la presentación de los nuevos miembros del Foro de la Educación; el estudio de la propuesta de calendario escolar para el curso 2022-2023 y de los grupos de trabajo.
- F – Sesión ordinaria del 26 de mayo de 2022 para la constitución de los grupos de trabajo del curso académico 2022-2023.

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, la primera edición de las evaluaciones de diagnóstico tendrá lugar al finalizar el curso 2023-2024.

E1.4 La educación en el exterior

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)⁴⁵³, 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)⁴⁵⁴, 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.

En septiembre de 2020 se puso en marcha la web de la Acción Educativa Exterior del Ministerio⁴⁵⁵, mediante la que se abrió un nuevo canal de información no solo interna, sino también de cara a la ciudadanía en general.

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 a la siguiente distribución: 4 centros de Educación Infantil y Primaria; 3

453. < BOE-A-1993-20613 >

454. < BOE-A-2002-21183 >

455. < <http://www.educacionyfp.gob.es/mc/accion-exterior/inicio.html> >

A

B

C

D

E

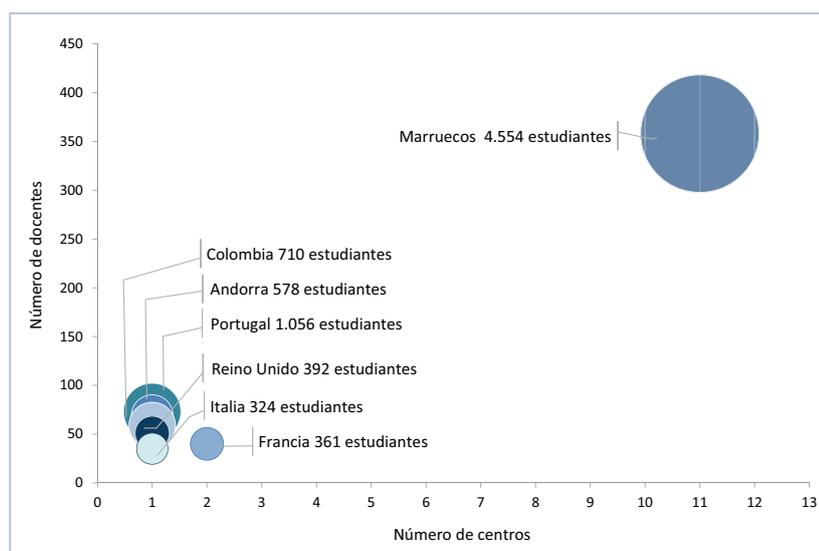
F

centros de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato; 10 centros integrados, que escolarizan a alumnos y alumnas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y un centro específico de Formación Profesional.

La organización de los centros y sus enseñanzas tienen las siguientes características:

- Las enseñanzas se dirigen indistintamente a estudiantes de nacionalidad española o extranjera.
- Se rigen por criterios específicos de admisión de alumnos y de permanencia en función del rendimiento académico.
- Su régimen, horario y calendario se adaptan a las condiciones y hábitos del país donde esté ubicado el centro.
- El aprendizaje de la lengua española y la del país tienen un tratamiento preferente, tanto en la distribución horaria como en la organización de los grupos.
- Pueden implantar currículos bilingües como es el caso del Instituto Español «Vicente Cañada Blanch» de Londres o programas de doble titulación como en el Liceo Español «Luis Buñuel» de París, en el que los alumnos y alumnas de Bachillerato pueden optar por el programa de doble titulación hispano-francés 'Bachibac', por el que obtienen el título de Bachiller español 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.

Figura E1.8
Centros docentes en el exterior de titularidad del Estado español. Número de centros, docentes y estudiantes. Curso 2021-2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de la Acción Educativa en el Exterior. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Para cumplir su cometido, los centros en el exterior, además de desarrollar su actividad académica habitual, realizan actividades interdisciplinares, interculturales y extraescolares con el fin de proyectar y difundir la lengua y la cultura españolas.

Durante el curso 2021-2022 los 18 centros educativos de titularidad del Estado español contaban con un total de 685 profesores para atender a 7.975 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 E1.8**. 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 358 profesores, atendió a 4.554 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 2021-2022 como consecuencia del nuevo marco legislativo ya explicado en el apartado «D3.1 La evaluación del sistema educativo» de este INFORME.

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 2021 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 176 docentes (14 de ellos proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional) atendieron a 1.686 estudiantes y en el argentino 41 docentes (siendo 4 los facilitados por el Ministerio) se ocuparon de 262 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)⁴⁵⁶, modificada por la Orden ECI/1044/2008, de 4 de abril (BOE de 16 de abril de 2008)⁴⁵⁷, en el caso de Sao Paulo y de 28 de noviembre de 1996 (BOE de 11 de diciembre de 1996)⁴⁵⁸ en el de Rosario.

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 integradas en el propio sistema educativo 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 2021-2022 existían 29 secciones españolas ubicadas en 5 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, por la vía de la convalidación u homologación de estudios, también puede adquirir la titulación española. El alumnado de la sección de Miami y de las secciones de Francia puede obtener directamente los títulos españoles. El alumnado del resto de secciones puede obtener los títulos españoles mediante la vía de la homologación.

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 es funcionariado docente español en adscripción temporal en el exterior, en comisión de servicios, en algunos casos funcionarias o funcionarios interinos y 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.

456. < BOE-A-2001-16754 >

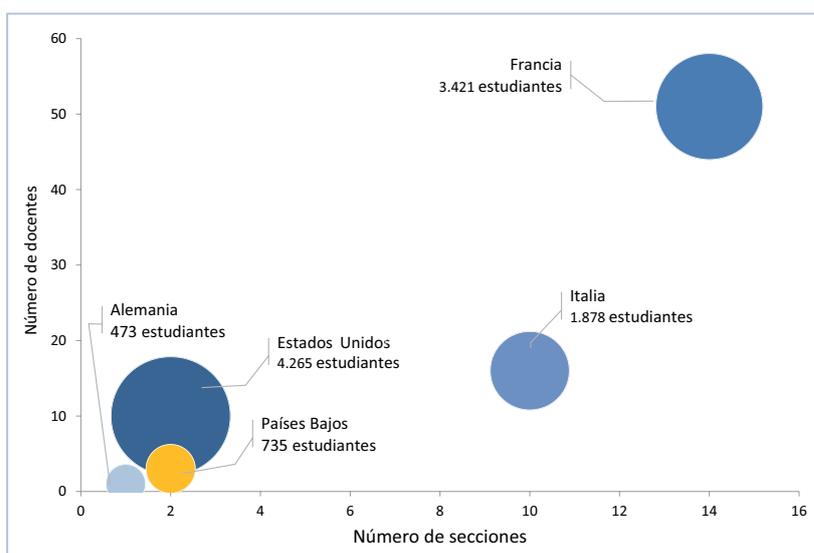
457. < BOE-A-2008-6780 >

458. < BOE-A-1996-27790 >

- 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 pueden obtener los títulos españoles de Graduado en ESO y Bachiller al finalizar los estudios correspondientes.
- Francia, país en el que se implantó primero este programa, cuenta actualmente con 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 31 centros. Los estudiantes que finalizan estas enseñanzas obtienen el título francés de *Baccalauréat* en la modalidad de Opción Internacional (OIB) de lengua española, previa superación de pruebas específicas y el título de Bachiller si aprueban las materias españolas ante tribunales con participación española.
- En Italia existen 10 secciones ubicadas en centros de educación secundaria de Cagliari, Ivrea, Maglie, Milán, Potenza⁴⁵⁹, Roma, Sassari, Palermo 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 2021-2022 se representan en la **figura E1.9**.

Figura E1.9
Secciones españolas en centros docentes de titularidad de otros estados.
Número de centros, docentes y estudiantes. Curso 2021-2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de la Acción Educativa en el Exterior. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 criterio 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)⁴⁶⁰. Un nuevo texto revisado del Estatuto se firmó en Luxemburgo el 17 de junio de 1994 (DOCE L-212/15)⁴⁶¹. En la actualidad existen 13 Escuelas Europeas ubicadas en 6 Estados miembros. España está presente en todas ellas.

459. Potenza tiene un estatus específico derivado de una adenda al memorando, firmado entre ambos países que se prevé que finalice en 2023.

460. < BOE-A-1986-33754 >

461. < <http://bit.ly/2e4fEWJ> >



Las escuelas gozan de un estatuto jurídico como centros de enseñanza pública en los respectivos países y tienen un sistema educativo propio en tres ciclos o etapas:

- Ciclo de educación maternal o infantil: dos cursos de duración, de los 4 a los 6 años de edad.
- Ciclo de educación primaria: cinco cursos de duración, de los 6 a los 11 años de edad.
- Ciclo de educación secundaria: siete cursos de duración, de los 11 a los 18 años de edad.

Al finalizar la educación secundaria se obtiene el título de Bachillerato Europeo, que goza del mismo estatuto que los títulos y pruebas nacionales oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea.

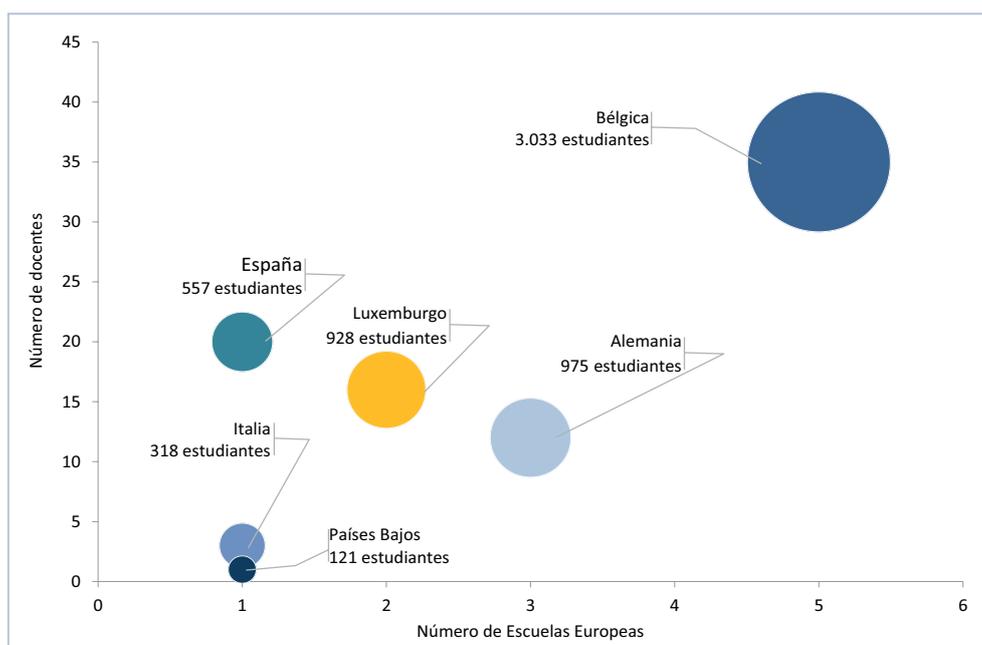
El alumnado se distribuye por secciones lingüísticas según su lengua materna. En aquellos casos en los que el número de alumnos y alumnas de la misma lengua materna no alcance el mínimo exigido para abrir una determinada sección, se inscriben generalmente en la sección que corresponde a su primera lengua extranjera y que debe ser alemán, francés o inglés. Además, reciben clases de su lengua materna a lo largo de toda la escolarización.

En aquellas escuelas donde existe sección española, las enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria se imparten en su totalidad en lengua española, exceptuando la primera lengua extranjera. En educación secundaria, las diferentes áreas del currículo se imparten en español y en la primera lengua extranjera del alumnado, introduciéndose a partir del primer curso el estudio de una segunda lengua extranjera. Los estudiantes pueden cursar en esta etapa un total de cuatro lenguas extranjeras.

Las Escuelas Europeas que cuentan con sección española son las de Alicante, Bruselas I, Bruselas III, 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 2021-2022 existían 13 Escuelas Europeas ubicadas en 6 países miembros y España estaba presente en todas ellas. Los datos totales de alumnado y profesorado se muestran en la **figura E1.10**.

Figura E1.10 ^{1,2}
Número de Escuelas Europeas, docentes y estudiantes. Curso 2021-2022



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 en el Exterior. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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)⁴⁶² y la Orden EDU/3122/2010 de 23 de noviembre (BOE de 3 de diciembre de 2010)⁴⁶³, 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 del 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.

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 352 aulas con 15.828 alumnos y alumnas (ver **tabla E1.27**).

Tabla E1.27
Agrupaciones y aulas de Lengua y Cultura Españolas. Número de agrupaciones, aulas, estudiantes y docentes.
Curso 2021-2022

	Agrupaciones	Aulas	Docentes	Estudiantes
Alemania	3	96	29	3.382
Australia ¹	1	10	5	339
Austria ²	0	1	1	153
Bélgica	1	24	10	1.441
Canadá ³	0	1	1	54
Estados Unidos	1	7	8	975
Francia	2	64	19	1.740
Irlanda ⁴	0	2	2	310
Luxemburgo ⁵	0	1	1	191
Países Bajos	1	23	8	1.111
Reino Unido	1	25	16	2.071
Suiza	4	98	35	4.061
Total	14	352	135	15.828

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 en el Exterior. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

462. < BOE-A-1993-20613 >

463. < BOE-A-2010-18555 >

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. Asimismo se cuenta con el apoyo del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) del Ministerio de Educación y Formación Profesional en la administración de la plataforma virtual «Aula Internacional» y la creación de materiales y preparación de contenidos del curso de formación para el profesorado que imparte sus enseñanzas en línea.

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)⁴⁶⁴, por la que se regulan los criterios y el procedimiento para la suscripción de convenios de colaboración con instituciones titulares de centros extranjeros previstos en el Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior. Tales centros gozan de un reconocido prestigio e integran en los currículos propios del sistema educativo de su país, y con profesorado propio, contenidos específicos de Lengua, Literatura, Geografía e Historia de España, según lo establecido en la Resolución de 11 de julio de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional (BOE de 26 de julio de 2011)⁴⁶⁵. 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 E1.28** aparecen reflejados los datos de la distribución del alumnado en los 13 centros con convenio por niveles educativos.

Tabla E1.28¹
Centros de convenio en el exterior. Curso 2021-2022

	Centros	Estudiantes		
		Total	Ed. Infantil y Primaria	ESO y Bachillerato
Argentina	1	754	433	321
Brasil	1	1.660	1.108	552
Chile	2	3.276	1.434	1.842
Colombia	1	1.208	670	538
Costa Rica	1	702	296	406
Ecuador	1	393	168	225
El Salvador	1	1.499	776	723
Guatemala	1	384	233	151
México	2	2.818	1.333	1.485
República Dominicana	1	681	324	357
Uruguay	1	575	339	236
Total	11	13.950	7.114	6.836

1. Los datos corresponden al año 2021 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 2021-2022.

Fuente: Estadística de la Acción Educativa en el Exterior. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

464. < BOE-A-2010-14842 >

465. < BOE-A-2011-12868 >

Secciones bilingües de Europa Central y Oriental y China

El principal objetivo del programa de secciones bilingües en países de Europa Central y 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, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía y Rusia. En el curso 2007-2008 se extendió este programa a dos escuelas de excelencia de la República Popular China, en Pekín y en Jinan, en 2015 a la Escuela de Lenguas Extranjeras de Xi'an y en 2017 a la Escuela de Lenguas Extranjeras de Shanghái. En el año 2017 y 2020 se firmaron acuerdos para la ampliación del programa en Rusia a Rostov del Don, Kazán y Koltsovo (Novosibirsk).

Al concluir sus estudios de educación secundaria, el alumnado de las Secciones Bilingües en Bulgaria, Eslovaquia, Polonia, República Checa, Rumanía y Rusia puede obtener la doble titulación, local y española, en virtud de lo establecido en los convenios bilaterales suscritos por España con los mencionados países.

Para el curso 2021-2022 se convocaron, mediante Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, de 5 de abril de 2021 (BOE del 10 de abril de 2021)⁴⁶⁶, un máximo de 133 plazas para docentes de secciones bilingües en centros educativos de Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía, Rusia y China, y se cubrieron un total de 127. Los docentes fueron contratados por los países de destino para impartir en español disciplinas de distintas áreas, en los niveles de Enseñanza Primaria, ESO y Bachillerato.

El profesorado español que ocupa estas plazas tiene el régimen de trabajo que se establece en los contratos que las autoridades del país anfitrión suscriben con los interesados, y percibe unas retribuciones equivalentes a las de un profesor del país del que se trate, teniendo asimismo derecho a alojamiento gratuito y a asistencia sanitaria. El Ministerio de Educación y Formación Profesional, a su vez, concede dos ayudas económicas por profesor, una complementaria del sueldo y otra para gastos de desplazamiento.

Además de la ayuda al profesorado ya citada, el Ministerio de Educación y Formación Profesional contribuye a este programa con el envío de material didáctico a los centros, la asignación de ayudas de estudio a su alumnado, así como la organización de un festival europeo de teatro en español, siempre que exista disponibilidad presupuestaria.

En resumen, el número total de secciones bilingües de español en estos países durante el curso 2021-2022 fue de 76, distribuidas en 8 países. Los datos de centros, alumnos y profesores en este programa se muestran en la **tabla E1.29**.

Tabla E1.29
Secciones bilingües de Europa y China. Número de centros, docentes y estudiantes. Curso 2021-2022

	Secciones	Centros	Docentes españoles	Estudiantes		
				Total	Sección bilingüe	Español como lengua extranjera
Bulgaria	15	15	16	5.899	4.263	1.636
China	4	4	3	1.118	583	535
Hungría	7	7	17	1.773	1.075	698
Polonia	17	17	21	5.912	1.313	4.599
Rep. Checa	6	6	15	1.918	919	999
Rep. Eslovaca	7	7	27	2.359	1.329	1.030
Rumanía	11	11	11	4.051	1.032	3.019
Rusia	9	9	16	7.103	1.554	5.549
Total	76	76	126	30.133	12.068	18.065

Fuente: Estadística de la Acción Educativa en el Exterior. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

466. <BOE-B-2021-17276 >

International Spanish Academies

El programa *International Spanish Academies* (ISA) nace de la cooperación educativa entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las autoridades educativas de Estados Unidos, Canadá y Australia, mediante la cual centros educativos de reconocido prestigio de enseñanza primaria y secundaria seleccionados imparten programas bilingües en español e inglés. El programa empezó en 1999, a iniciativa de la Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá, que vio una nueva vía para la difusión del español en los sistemas educativos de ambos países, aprovechando el creciente prestigio de los programas bilingües de inmersión (*Dual Immersion* o *Two-Way Immersion*). 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 –127 en el curso 2021-2022–; participación de auxiliares de conversación españoles –17 en el curso 2021-2022–; cursos de formación organizados por la Consejería de Educación, tanto de ámbito estatal (Estados Unidos) como provincial (Canadá); 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 con la colaboración de universidades españolas, envío anual de materiales didácticos, y la posibilidad de conseguir el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), en colaboración con el Instituto Cervantes, como certificación que garantice niveles comunes de competencia lingüística (basados en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, MCER) al finalizar los estudios.

Durante el curso 2021-2022 el programa atendió a más de 34.000 estudiantes, repartidos en los 122 centros (24 en Canadá, 97 en Estados Unidos y uno 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 E1.30** se muestra la relación de los centros privados españoles en el extranjero y su ubicación.

Tabla E1.30
Distribución de los centros privados españoles en el extranjero por país y localidad. Curso 2021-2022

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	Elian's Dublin
Irlanda	Bray	Youghal International College
República Dominicana	Higüey-La Altagracia	Juan Pablo Duarte

Fuente: Unidad de Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 y Formación Profesional 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 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, Filipinas, India, Marruecos, Países Bajos, Países Oceánicos, Polonia, Portugal, Singapur y Túnez.

Estos se destinan en España a centros de enseñanza primaria y secundaria y Escuelas Oficiales de Idiomas (desde el curso 2016-2017 hay un auxiliar de conversación en un centro español en el 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 2021-2022, por país de destino o de procedencia, queda reflejada en la **tabla E1.31**. El número de auxiliares de conversación españoles en el extranjero ascendió a 777, mientras que el número de auxiliares extranjeros del sistema educativo español fue de 6.542. Asimismo, en el curso 2021-2022 comenzó el programa de auxiliares de conversación españoles en Brasil.

Tabla E1.31
Auxiliares de conversación por país de destino y de procedencia. Curso 2021-2022

	Españoles en el extranjero	Extranjeros en España ¹	Total
Alemania	126	59	185
Australia	0	120	120
Austria	29	71	100
Bélgica	15	48	63
Brasil	0	10	10
Bulgaria	0	26	26

(Continúa)

Tabla E1.31 *continuación*
Auxiliares de conversación por país de destino y de procedencia. Curso 2021-2022

	Españoles en el extranjero	Extranjeros en España ¹	Total
Canadá	3	200	203
China	0	12	12
Dinamarca	0	2	2
Estados Unidos	28	3.514	3.542
Filipinas	0	453	453
Finlandia	392	416	808
Francia	0	6	6
Hungría	0	320	320
India	31	132	163
Irlanda	15	23	38
Italia	17	21	38
Malta	0	4	4
Marruecos	0	35	35
Noruega	5	2	7
Nueva Zelanda	0	24	24
Países Bajos	0	9	9
Polonia	0	55	55
Portugal	4	9	13
Reino Unido	123	941	1.064
Rusia	2	5	7
Singapur	0	12	12
Suecia	0	3	3
Suiza	4	5	9
Túnez	0	26	26
Total	777	6.542	7.319

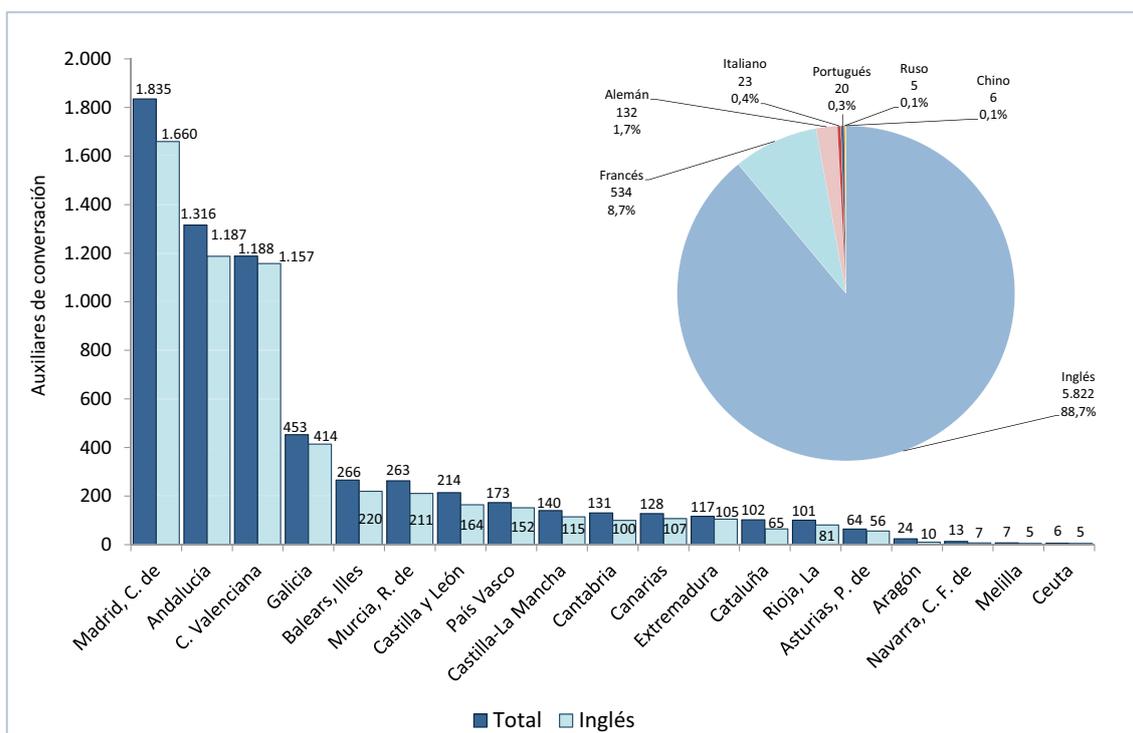
1. En el total se contabiliza un auxiliar extranjero de lengua inglesa en un centro de titularidad del Estado español del Principado de Andorra.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de la Acción Educativa en el Exterior. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por su parte, la **figura E1.11** 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 2021-2022, el total de auxiliares de conversación de lengua inglesa representaba el 88,7 % del total de auxiliares de conversación.

Figura E1.11¹

Auxiliares de conversación extranjeros en España, por idiomas y por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022



1. En el curso 2021-2022 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 en el Exterior. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Profesoras y profesores visitantes en Estados Unidos, Canadá y Reino Unido

El programa de profesores y profesoras visitantes lo creó el Ministerio de Educación y Formación Profesional en respuesta a la demanda de profesorado de español en los sistemas educativos de Estados Unidos y Canadá, con el fin de dar la oportunidad a docentes de Educación Secundaria españoles con conocimientos de inglés, fueran funcionarios o no, de desarrollar sus capacidades profesionales a través del ejercicio docente en centros educativos de esos países.

El programa se basa en convenios y acuerdos bilaterales firmados entre el Ministerio y 35 estados de los Estados Unidos de América, la provincia canadiense de Alberta y, desde el año 2017, con el Reino Unido. En el curso 2021-2022 el programa se extendió a Emiratos Árabes e Irlanda. El primer convenio se firmó en 1986 con el Departamento de Educación de California. A través de estos acuerdos los distritos escolares participantes de ambos países contratan al profesorado visitante de acuerdo con sus normativas laborales.

Los objetivos generales que persigue el Programa son los siguientes:

- Difundir la lengua y la cultura españolas.
- Contribuir a la mejora de la calidad de las enseñanzas de la lengua y la cultura españolas.
- Formar al profesorado que las imparten.
- Estrechar los lazos culturales y educativos entre España y los países participantes.

El profesorado participante destinado en Estados Unidos y Canadá obtiene el correspondiente visado de trabajo y se contrata en las mismas condiciones en cuanto a horario, salario, y derechos y obligaciones laborales y profesionales que el profesorado nativo. Dichas condiciones incluyen las actividades de formación y orientación del profesorado, que son obligatorias para trabajar en los centros públicos del sistema educativo de esos países.

A Este programa origina una interrelación educativa y cultural tanto para el profesorado como para su alumnado y unos excelentes resultados en términos de formación. Además, es necesaria una estrecha colaboración entre las instituciones para poder llevarlo a cabo.

B Por Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, de 14 de diciembre de 2020 (BOE del 18 de diciembre de 2020)⁴⁶⁷, se convocaron 602 plazas para profesorado visitante en Estados Unidos, Canadá, China, Emiratos Árabes Unidos e Irlanda para el curso 2021-2022, siendo finalmente seleccionados 503.

C D E F En el curso 2021-2022 el número total de profesoras y profesores visitantes españoles ejerciendo en el exterior en el marco del programa fue de 1.134: en Estados Unidos 1.103, 21 en Canadá, 7 en Reino Unido, 1 en Emiratos Árabes Unidos y 2 en Irlanda. Las autoridades educativas chinas decidieron no contratar a profesorado extranjero (véase la **tabla E1.32**).

Tabla E1.32
Profesores y profesoras visitantes por país de destino y etapa educativa. Curso 2021-2022

	Educación Primaria	Educación Secundaria	Total
Canadá	15	6	21
Emiratos Árabes Unidos	0	1	1
Estados Unidos de América	839	264	1.103
Irlanda	0	2	2
Reino Unido	2	5	7
Total	856	278	1.134

Fuente: Estadística de la Acción Educativa en el Exterior. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 23 de noviembre de 2021 de la Subsecretaría (BOE del 26 de noviembre de 2021)⁴⁶⁸. Se convocaron 232 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 20 de junio de 2022, de la Subsecretaría, se resolvió el concurso para la provisión de puestos de personal docente en el exterior, convocado por Resolución de 23 de noviembre de 2021. Se han adjudicado 196 vacantes de las 232 convocadas.

Asesores técnicos 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 23 de noviembre de 2021 de la Subsecretaría (BOE del 26 de noviembre de 2021)⁴³². Asimismo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional concedió la prórroga de la adscripción temporal en sus respectivas plazas en el exterior a 22 asesoras y asesores técnicos docentes de las Consejerías de Educación.

Respecto a la selección de profesorado para ocupar puestos de asesores y asesoras técnicos y técnicas en el exterior, de las 281 solicitudes admitidas, 275 superaron la fase general del concurso.

467. < BOE-B-2020-47735 >

468. < BOE-A-2021-19546 >

Por Resolución de 20 de junio de 2022 de la Subsecretaría (BOE del 23 de junio de 2022)⁴⁶⁹, se resuelve el concurso para la provisión de puestos de asesoras y asesoras técnicos en el exterior, convocado por Resolución de 23 de noviembre de 2021, adscribiendo a 21 docentes relacionados en el anexo de la Resolución a los puestos correspondientes, quedando desiertos 5 puestos vacantes.

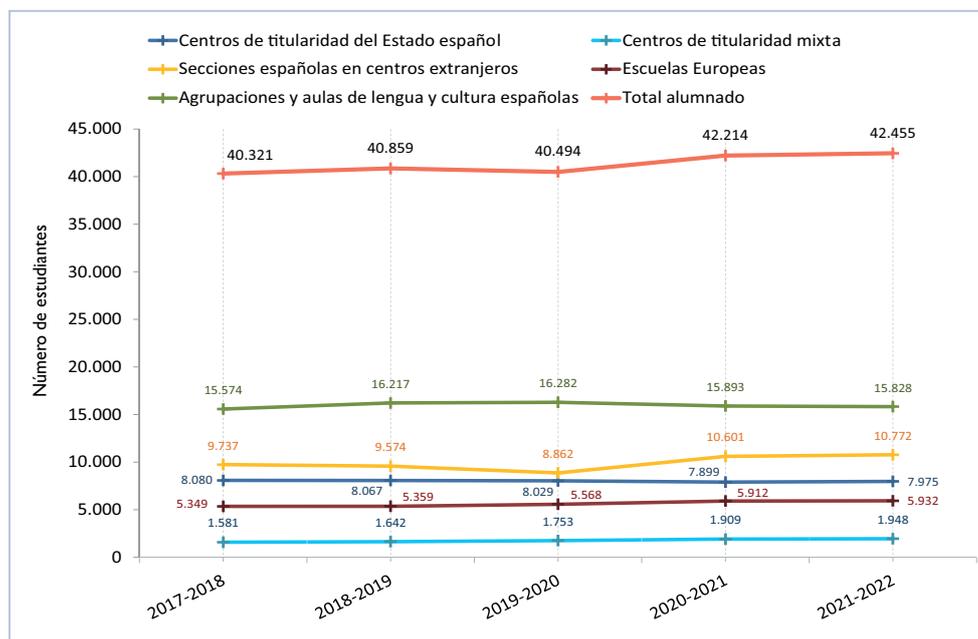
Evolución de los programas de Educación en el exterior

En el curso 2021-2022, los programas de la acción educativa exterior atendidos por funcionariado docente españoles (centros de titularidad del Estado español, centros de titularidad mixta, secciones españolas en centros extranjeros, agrupaciones y aulas de lengua y cultura españolas, Escuelas Europeas y asesores técnicos) contaban con 42.455 estudiantes, lo que supone un incremento del 0,6 % con respecto al curso pasado.

Según las líneas de evolución que presenta la **figura E1.12**, 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 2021-2022 contaba con 15.828 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 10.772 alumnos y alumnas, y el de centros docentes de titularidad del Estado español, con 7.975.

Desde el curso 2017-2018 y hasta el 2021-2022, el conjunto del personal docente en el exterior aumentó un 3,1 %. 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 E1.13**).

Figura E1.12
Evolución del alumnado en programas de Educación en el exterior. Cursos 2017-2018 a 2021-2022

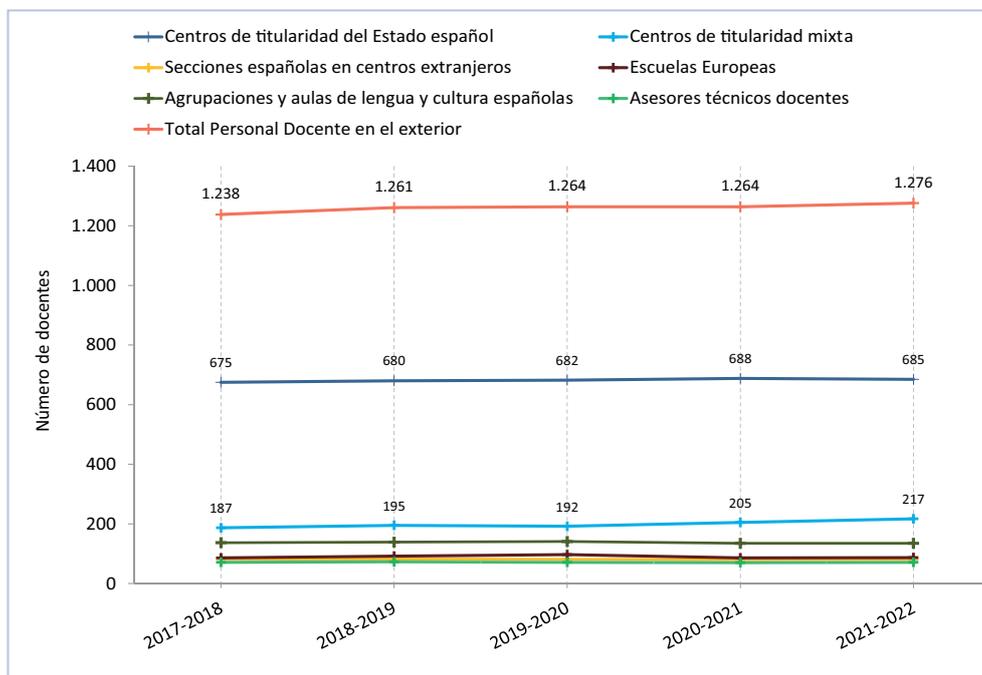


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de la Acción Educativa en el Exterior. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

469. < BOE-A-2022-10354 >

A
B
C
D
E
F

Figura E1.13
Evolución del número de docentes y de asesores técnicos docentes en programas de Educación en el exterior.
Cursos 2017-2018 a 2021-2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de la Acción Educativa en el Exterior. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El Instituto Cervantes

Por la Ley 7/1991, de 21 de marzo (BOE de 22 de marzo de 1991)⁴⁷⁰, se creó el Instituto Cervantes⁴⁷¹ 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.

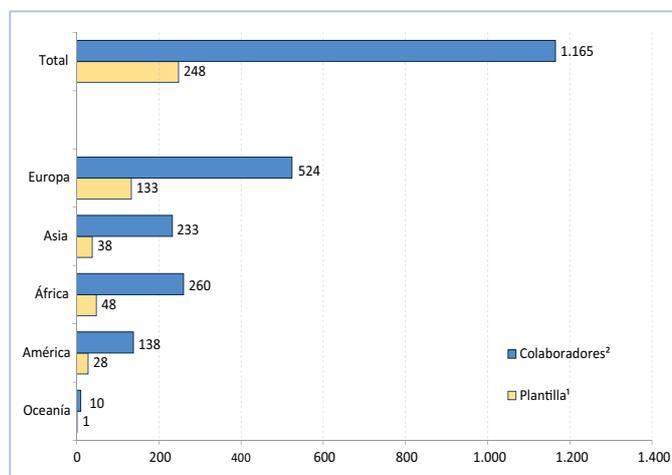
Actualmente, el Instituto está presente en 90 ciudades de 45 países, a través de sus centros, aulas y extensiones, por los cinco continentes. Además, cuenta con dos sedes en España, la sede central en la ciudad de Madrid y la sede de Alcalá de Henares (Madrid).

En la **figura E1.14** y en la **tabla E1.33** quedan reflejados los datos de profesorado y centros del Instituto Cervantes por continentes del curso 2020-2021 (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 2020-2021 hubo 248 docentes en plantilla y 1.165 colaboradores. Europa fue el continente que contó con más centros y profesorado.

470. <BOE-A-1991-7354 >

471. <https://www.cervantes.es >

Figura E1.14
Instituto Cervantes. Número de docentes por continentes.
Curso 2020-2021



1. Docentes en plantilla a fecha 31 de julio de 2021.
2. Docentes que han colaborado impartiendo cursos durante el año académico 2020-2021.

Fuente: *Las cifras de la educación en España. Curso 2020-2021 (Edición 2023)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla E1.33
Instituto Cervantes. Número de centros, antenas, aulas y extensiones por continentes. Curso 2020-2021

	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 2020-2021 (Edición 2023)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En el curso 2020-2021 se matricularon 104.607 personas en cursos de español: 45.019 en Europa, 26.549 en África, 11.817 en América, 20.277 en Asia y 945 en Oceanía. Por niveles, 18.355 lo hicieron en el nivel A2, 8.588 en el B2 y 491 en el C2. En los cursos especiales hubo 32.349 matrículas (ver **tabla E1.34**).

Tabla E1.34
Instituto Cervantes. Número de matrículas en cursos de español por continente y nivel. Curso 2020-2021

	Cursos generales						Cursos especiales			Total
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	E1	E2	E3	
Europa	8.147	5.090	5.103	3.602	1.994	130	13.465	5.143	2.345	45.019
África	10.079	6.608	3.252	1.991	466	25	3.410	443	275	26.549
América	1.652	2.301	2.104	1.204	639	233	2.779	632	273	11.817
Asia	7.544	4.204	2.641	1.618	749	103	2.590	550	278	20.277
Oceanía	231	152	149	173	74	0	143	23	0	945
Total	27.653	18.355	13.249	8.588	3.922	491	22.387	6.791	3.171	104.607

Fuente: *Las cifras de la educación en España. Curso 2020-2021 (Edición 2023)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 2023 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 2023 corresponden principalmente al curso 2021-2022 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 incorporando algunos contenidos nuevos relacionados con el seguimiento de la pandemia.

El orden de los capítulos es el habitual, se mantiene el capítulo 0 dedicado a la COVID-19. A continuación, 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 2020-2021*, se aprobó en la sesión del Pleno celebrada el 20 de diciembre de 2022. Mantiene la estructura de los informes anteriores, ya que permite un mejor seguimiento y análisis comparativo de la evolución de la educación en Asturias en los últimos años.

Se ha continuado con los subapartados, introducidos en el curso anterior, que explicasen lo acontecido en el curso de referencia del informe o anticipasen nuevos aspectos para explorar: las consecuencias y efectos originados por la COVID-19 y sus secuelas en la población escolar; una mayor visibilidad de la diversidad del

alumnado con necesidades educativas especiales, y un avance explicativo del nuevo horizonte 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 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

El *Informe sobre el Sistema Educativo de las Illes Balears 2023* mantiene la misma estructura que en ediciones anteriores. En ella se hace un análisis de la situación actual centrándose en los siguientes aspectos:

- Sistema educativo que rige el curso de estudio.
- Legislación educativa surgida durante el curso escolar, tanto a nivel estatal como autonómico.
- El contexto educativo de las Illes Balears (factores demográficos y económicos).
- Indicadores de escolarización.
- Indicadores organizativos, de equipamientos y de servicios educativos.

Por último, una vez analizados los datos, se recogen las conclusiones obtenidas y se hacen unas propuestas de mejora.

Informes del Consejo Escolar de Illes Balears:

< <https://consellescolariib.es/informes> >

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

Conforme a lo establecido en el artículo 13.7 del Decreto 20/2000, de 23 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Consejo Escolar de Cantabria (modificado por el Decreto

67/2020), el Pleno del Consejo Escolar de Cantabria debe aprobar, anualmente, el informe elaborado por la comisión correspondiente y tramitado por la Comisión Permanente, sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo no Universitario en Cantabria. Asimismo, en el artículo 18.2 del citado decreto se establece que la «Comisión del Estado y Situación del Sistema Educativo no Universitario en Cantabria, será uno de los grupos de trabajo del Consejo Escolar de Cantabria». Dicha comisión tiene, entre sus competencias, la elaboración del informe homónimo para lo cual recoge información a través del Instituto Cántabro de Estadística (ICANE) y de las diferentes unidades de la Consejería de Educación, Formación Profesional y Universidades. Los datos objetivos que se incluyen en el documento final 2021-2022, se resumen en los siguientes puntos:

- a. Organigrama de la Consejería de Educación y Formación Profesional.
- b. Estudio centrado en los aspectos demográficos, analizando la población y su composición, haciendo una referencia especial a la población escolar y su evolución.
- c. Alumnado matriculado en cada uno de los niveles educativos de las Enseñanzas de Régimen General.
- d. Alumnado matriculado en las Enseñanzas de Régimen Especial.
- e. Estudio de los servicios complementarios.
- f. Estadística del profesorado, tanto de centros públicos como privados/concertados, así como lo referente a la formación permanente del profesorado.
- g. Descripción de los diferentes planes y programas para atender la diversidad del alumnado y mejorar la convivencia.
- h. Otros Planes y Programas Educativos implantados en los centros para reforzar el éxito escolar.
- i. Participación educativa en los consejos escolares de los centros escolares.
- j. Resultados correspondientes a la Evaluación del rendimiento escolar.
- k. Estadística del Gasto Público en Educación en Cantabria. Presupuesto liquidado de 2021.
- l. Incidencia de la pandemia COVID-19 en la Educación no Universitaria 2021-2022.
- m. Conclusiones que detallan y resumen lo más relevante de cada uno de los apartados.
- n. Propuestas de mejora que recogen las aportaciones de los diferentes sectores del consejo escolar a fin de que se promuevan medidas que mejoren nuestro sistema educativo.

Informe del Consejo Escolar de Cantabria:

< <https://www.consejoescolardecantabria.es/documents/4698170/4788396/912943/36cd6335-92a4-14ed-19ee-05182084383e> >

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 elaborará 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.

Este Informe refleja la situación de un curso que, al igual que el anterior, se ha visto condicionado por la pandemia provocada por la COVID-19 y que ha continuado afectando a todos los ámbitos sociales. Como consecuencia de ello, el sistema educativo ha experimentado una constante adaptación, en aras de recuperar la tan ansiada normalidad, a través de las numerosas actuaciones desarrolladas y encaminadas a evitar la expansión del virus.

El Informe referido al curso 2020-2021 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 dicho proceso.

Se organiza en los siguientes capítulos:

1. El contexto de la educación en Castilla y León.
2. Organización y ordenación de las enseñanzas.
3. Recursos materiales y humanos.
4. Políticas y procesos.
 - 4.1. Políticas para la igualdad de oportunidades y la equidad.
 - 4.2. Políticas para la calidad educativa.
5. Resultados del sistema educativo.
6. Conclusiones, propuestas, valoraciones y recomendaciones.

A todo ello se añaden dos amplios anexos con referencias normativas y estadísticas relativas al curso que nos ocupa.

La publicación de este Informe se encuentra en tramitación.

Castilla-La Mancha

El informe sobre la situación del sistema educativo en Castilla-La Mancha responde al mandato de la Ley 3/2007, de 8 de marzo de Participación Social en la Educación en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, en donde se regula la composición y funcionamiento del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, estableciendo la elaboración de un informe bianual sobre la situación de la enseñanza en la Región. El último informe, corresponde a los cursos 2019-2020 y 2020-2021, dándose así cumplimiento a la Ley.

El informe recoge de manera sistemática y articulada datos sobre un buen número de indicadores de nuestro sistema escolar, con la pretensión de que a través de ellos pueda obtenerse una visión global de su situación, por medio de una estructura consolidada similar en informes anteriores, lo que persigue facilitar la consulta y comparación de datos entre diversas etapas. Se intenta en él hacer una descripción rigurosa de cómo está la educación en Castilla-La Mancha, su financiación, los recursos con los que cuenta, los centros, el profesorado, los programas educativos y de investigación y los resultados que alcanzan nuestros alumnos y alumnas.

El bienio analizado podría denominarse el «bienio de la COVID-19» o el «bienio de la pandemia». Desde el 13 de marzo de 2019 hasta la finalización del curso 2020-2021 los centros escolares, como ocurrió en el conjunto del país, vivieron una situación sin precedentes en donde hubo que adaptar el sistema educativo a la convivencia con unas medidas sanitarias extremas. De cómo esta ha afectado a los centros docentes, a la comunidad educativa, de qué ha habido que hacer para adaptarse a esas circunstancias, era obligado que este informe se hiciera eco. Por ello, a la tradicional estructura de capítulos de los últimos años se ha añadido un nuevo y excepcional capítulo en el que intentamos reflejar esas incidencias.

Se aspira a que este documento pueda servir a quienes deseen formarse una idea cabal de la situación el Sistema Educativo de Castilla-La Mancha en unos cursos que han sido completamente excepcionales en su complejidad y desarrollo como consecuencia de la situación sanitaria sobrevenida. La gran cantidad de datos que se ofrece entendemos que puede contribuir a ello, aunque nunca los datos darán cuenta suficiente de las vivencias experimentadas. Desde el Consejo Escolar de Castilla-La Mancha se quiere dar las gracias al conjunto de la Comunidad Educativa por el enorme esfuerzo que ha realizado para que en estos años difíciles el Sistema Educativo en nuestra Región haya podido lidiar con las dificultades y acumular un bagaje experiencial de gran valor de futuro.

Informes del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha:

< <https://www.educa.jccm.es/es/consejeria-educacion-cultura-deportes/consejo-escolar/informes-situacion-sistema-educativo-regional> >

A

Comunitat Valenciana

El Decreto 164/2010, de 8 de octubre, del Consell, por el que se regula el Consell Escolar de la Comunitat Valenciana, establece en su artículo 11 que entre las funciones de la Comisión Permanente están la de elaborar y aprobar el informe anual sobre la situación del sistema educativo en la Comunitat Valenciana, así como la de elaborar y aprobar los informes que por disposición legal o reglamentaria hayan de ser sometidos al Consell Escolar de la Comunitat Valenciana. El último informe que se acaba de elaborar es bianual y corresponde a los cursos 2020-2021 y 2021-2022

Informe del Consejo Escolar de la Comunitat Valenciana:
< <https://ceice.gva.es/es/web/consell-escolar-cv/informes> >

E

F

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 2023 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.

Informe del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid:
< <https://gestiona3.madrid.org/bvirtual/BVCM050850.pdf> >

Extremadura

El último Informe publicado sobre el estado del sistema educativo extremeño corresponde a los cursos 2019-2020 y 2020-2021. El primero de ellos estuvo condicionado por la situación generada de la evolución de la pandemia de la COVID-19; en el segundo, 2020-2021, la actividad educativa estuvo mediatizada por la evolución sanitaria que iba teniendo dicha pandemia.

En este informe se recoge la memoria de las actividades realizadas durante estos dos cursos y mantiene la misma estructura de los últimos años. Así, se ha querido partir del contexto de la educación en Extremadura (tanto en sus aspectos demográficos, como en los socioeconómicos o culturales) para exponer los recursos tanto materiales como humanos de los que se dispone (financiación pública, red de centros o servicios complementarios, entre otros...).

En el momento de la publicación de este documento, se está terminando de elaborar el informe del curso 2021-2022.

Informe del Consejo Escolar de Extremadura:

< https://www.educarex.es/pub/cont/com/0066/documentos/INF_SIST_ED_EXTREME%C3%91O_2019_2021.pdf >

País Vasco

El último informe realizado por el Consejo Escolar de Euskadi, *La Educación Escolar en Euskadi*, corresponde a los cursos 2019-2020 y 2021-2022.

Informe del Consejo Escolar del País Vasco:

< <https://consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/documents/17937/8247438/LA+EDUCACIÓN+EN+EUSKADI+2019-21.pdf> >

Euskadiko Eskola Kontseiluak egindako azken txostena, *Hezkuntza Euskadin*, 2019-2020 eta 2021-2022 ikasturteei dagokie.

Euskal Herriko Eskola Kontseiluaren txostena:

< <https://consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/documents/17937/8247438/LA+EDUCACIÓN+EN+EUSKADI+2019-21.pdf> >

A

B

C

D

E

F

Capítulo F

Propuestas de mejora

Introducción.....	661
Bloque I.....	663
Participación.....	663
Igualdad de oportunidades, equidad e inclusividad.....	664
Centros educativos.....	666
Personal.....	667
Recursos.....	668
Otras propuestas.....	669
Bloque II.....	670
Atención a la diversidad, orientación y convivencia.....	670
Becas y ayudas al estudio.....	670
Financiación.....	670
Personal.....	671
Escolarización.....	671
Formación Profesional.....	671
La educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.....	672

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.» Por ello, se presenta un primer bloque con un grupo de propuestas consensuadas, clasificadas en torno a aspectos fundamentales del sistema educativo –participación; igualdad de oportunidades, equidad e inclusividad; centros educativos; personal; recursos; así como aspectos de la formación del profesorado y la Formación Profesional–, seguido de un segundo bloque que contiene propuestas de mejora que han sido aceptadas por una mayoría de los consejeros y consejeras.

El Consejo Escolar del Estado dirige estas recomendaciones al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, a las Administraciones educativas y a la comunidad educativa en general, con el propósito de contribuir a la adopción de políticas y actuaciones educativas que aseguren la consecución de los objetivos planteados y la mejora del trabajo de centros, personal docente y no docente y alumnado, y del rendimiento educativo español.

Bloque I

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.
- 1.2 Establecer un plan de formación y sensibilización para que la comunidad educativa se sienta implicada activamente en las tareas educativas encomendadas por la Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.
- 1.3 Adoptar, en los consejos escolares de los centros, medidas que fomenten la coeducación.
- 1.4 Que el Ministerio de Educación solicite el preceptivo dictamen al Consejo Escolar del Estado de la legislación básica que se refiera explícitamente a la educación, aunque se incorpore en textos normativos de otros Ministerios, de acuerdo a lo establecido en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, en la que se crea y regula el Consejo Escolar del Estado.

A

B

C

D

E

F

A

Igualdad de oportunidades, equidad e inclusividad

B

Propuesta 2

C

Con el fin de promover la igualdad de oportunidades y no dejar a nadie atrás, el Consejo Escolar del Estado recomienda:

D

2.1 Intensificar las medidas y recursos destinados a los Planes de Convivencia en los centros educativos, en el marco de la prevención del acoso escolar y la violencia en el entorno educativo, y evaluar sistemáticamente los resultados de estos planes de convivencia. Todo ello con especial atención al alumnado más vulnerable, entre otros, aquel que presenta discapacidad.

E

2.2 Impulsar prácticas educativas que promuevan una formación integral de las personas que las capacite para tomar decisiones sin sesgo de género. Para ello, será necesario:

F

- establecer, reforzar o fomentar, según la situación de cada centro, programas consensuados de coeducación, potenciando la enseñanza mixta, en los que contemple de manera explícita un plan de choque para la eliminación de la violencia contra 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 que, tanto los órganos de gobierno de los centros como la inspección educativa, velen por su cumplimiento.

2.3 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.)

2.4 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.

2.5 Abordar, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, 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.

2.6 Proponer, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, una normativa básica reguladora de servicios complementarios, actividades escolares externas al centro docente y actividades extraescolares, así como las correspondientes cuotas, que serán similares en todos los centros sostenidos con fondos públicos.

- 2.7 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.
- 2.8 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.
- 2.9 Continuar con la mejora observada en las becas incrementando 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 y eliminando la cuantía variable para estudios postobligatorios. Asimismo, establecer un procedimiento que permita al beneficiario o beneficiaria conocer su concesión en el momento de iniciar los estudios a los que afecta la ayuda.
- 2.10 Reflexionar sobre la conveniencia de que la comunidad educativa debata la extensión de la obligatoriedad de la formación y la educación hasta los 18 años.
- 2.11 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 en centros públicos y mediante suscripción de convenios con corporaciones locales, otras administraciones y entidades privadas sin ánimo de lucro, para atender todas las solicitudes de escolarización, priorizando la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales por discapacidad y del atendido en centros de atención temprana.
- 2.12 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 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).
- 3.2 Apostar, de manera decidida y con actuaciones verificables, por una autonomía real de la gestión de los centros, con la imprescindible transparencia y rendición de cuentas.
- 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 de las tecnologías de la información y la comunicación en todas las áreas y materias del currículo y la digitalización de los centros equipándolos con el material y las conexiones necesarias, con garantías de accesibilidad y diseño para todos.
- 3.5 Potenciar procesos de selección, evaluación y formación 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, lidere un proyecto pedagógico y de digitalización de calidad en los centros.
- 3.6 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.
- 3.7 Concienciar a la comunidad educativa de los efectos del cambio climático e inculcar el respeto a la sostenibilidad y el medioambiente, a través de proyectos realizados en los centros escolares.
- 3.8 Desarrollar, mediante una Ley específica de Enseñanzas Artísticas Superiores, la normativa que resuelva la problemática existente sobre:
 - autonomía de los centros;
 - regulación de las condiciones específicas de las y los docentes;
 - investigación relativa a las artes;
 - financiación adecuada a los estándares de educación superior;
 - ayudas al alumnado y a su movilidad, conocimiento y expedición de los títulos;
 - formación del profesorado y desarrollo profesional que permita compatibilizar la labor docente del profesorado con la adquisición de doctorados y la investigación que requiere esta formación en el Espacio de Educación Europeo.

Personal

Propuesta 4

- 4.1 Un mayor compromiso con la negociación y el Diálogo Social 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 La modificación de la Ley 4/2019 para que el número máximo de horas lectivas semanales del profesorado recomendado –23 horas lectivas para Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial y 18 horas lectivas en el resto de enseñanzas–, se establezca como el máximo y así minimizar las desigualdades entre los territorios. Asimismo, y en los ámbitos correspondientes, negociar la extensión de estas medidas a todo el profesorado de centros sostenidos con fondos públicos.
- 4.4 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, contribuyendo a la estabilidad y mejora de nuestro sistema educativo. En este sentido, convendría revisar la normativa que regula los concursos de traslados, así como el acceso a la función pública docente.
- 4.5 Promover desde los centros y, con personal especializado, la atención al alumnado en los ámbitos higiénico-sanitario y de salud mental, y ello con independencia de situaciones excepcionales, pues son cotidianas las incidencias en este ámbito que deben ser atendidas por el profesorado y los equipos directivos, no cualificados al efecto. Asimismo, dotar a los centros de personal especializado en perfiles tales como: la coordinación de bienestar, 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; ampliar la normativa para incorporar el nombramiento de un o una docente en cada centro como responsable del fomento y la coordinación de la igualdad entre los sexos, estableciendo dotación presupuestaria para la reducción horaria de este profesorado.
- 4.6 Incluir entre las funciones de los Departamentos de Orientación las de «agente de igualdad de género».
- 4.7 Aprovechar el previsible descenso de la natalidad y el 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 fondo públicos, en lugar de cerrar unidades escolares.
- 4.8 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.
- 4.9 Establecimiento de 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 y con el funcionariado de carrera en el exterior.
- 4.10 Conceder un mayor reconocimiento al trabajo desempeñado por los profesionales del 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.

A

B

C

D

E

F

Recursos

Propuesta 5

- 5.1 Garantizar un gasto educativo del 5,5 % del PIB en 2023 e incrementarlo de forma sostenida para igualarlo a los países de nuestro entorno y para conseguir la adecuación financiera de acuerdo a las necesidades y demandas educativas actuales –artículo 155 de la LOE–, garantizando un gasto educativo básico por estudiante que asegure 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 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 Autónomas⁴⁷², 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 Constituir, en el seno de la Conferencia Sectorial, la comisión para el estudio de la cuantía de los módulos de concierto –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.

472. 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»,

Otras propuestas

Propuesta 6

- 6.1 Poner en marcha formación específica, tanto inicial (planes de estudio de Grado o Máster) como permanente, para todo el profesorado, la inspección educativa y el personal vinculado a la docencia, en relación con 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 su diversidad y a la de género, el respeto a la identidad sexual y genérica.
- 6.2 Establecer un plan de formación para que el profesorado se sienta implicado activamente en las tareas de bienestar y protección de las personas menores de edad.
- 6.3 Potenciar la formación del profesorado para la adquisición del enfoque competencial de los currículos y el desarrollo de las competencias digitales, desde una perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
- 6.4 Negociar una formación específica en procesos educativos de la escuela rural en la formación inicial del Grado de Magisterio. Incluir en los planes de formación permanente del profesorado, de manera específica, la formación dirigida al profesorado de las escuelas rurales.
- 6.5 Dar especial relevancia a la formación del profesorado de Formación Profesional, tanto inicial como permanente, para adaptarse a las reformas necesarias a favor de la calidad de estas enseñanzas y al desarrollo tecnológico.

Propuesta 7

- 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 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, tanto de forma presencial como en línea.
- 7.3 Crear nuevos ciclos para dar respuesta a las necesidades de formación, laborales y económicas de nuestro sistema productivo en particular y del conjunto 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 Adecuar los recursos humanos, pedagógicos –como la implantación de departamentos de orientación profesional en los centros–, económicos y materiales, para atender las reformas y obtener una Formación Profesional de calidad.
- 7.6 Intensificar el proceso de reconocimiento de las cualificaciones profesionales conseguidas por la experiencia laboral, los aprendizajes no formales y en el proceso de convalidación de los estudios, y facilitar la oferta de formación complementaria necesaria para obtener un certificado o título.
- 7.7 Crear un observatorio sobre la empleabilidad que analice los futuros sectores de empleo y la formación que demandarán, así como la creación de un órgano que asesore y supervise la implantación de la Formación Profesional Dual que preste especial atención a la equidad en todos los territorios.

Propuesta 8

- 8.1 Promover una evaluación independiente, objetiva y participativa de las políticas públicas relacionadas con las actuaciones educativas realizadas para afrontar la pandemia de la COVID-19, con el fin de alcanzar un juicio valorativo, basado en evidencias, respecto de su diseño, puesta en práctica y efectos, y así mejorar los protocolos y dichas políticas para afrontar supuestos similares que, en su caso, puedan producirse en el futuro.

Bloque II

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.

Atención a la diversidad, orientación y convivencia

Propuesta 9

- 9.1 Elaborar un nuevo real decreto que ordene la atención a la diversidad dentro del marco normativo actual.
- 9.2 Considerar como doble, a efectos de ratio de los grupos, todo el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y que esté asociado a recursos adicionales de maestras o maestros especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.
- 9.3 Establecer un plan de formación y sensibilización –en colaboración con especialistas– para que la comunidad educativa se sienta implicada activamente en las tareas educativas encomendadas por la Ley de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la violencia.
- 9.4 Intensificar las medidas y recursos estructurales destinados a los Planes de Convivencia en los centros educativos, en el marco de la prevención del acoso escolar y la violencia en el entorno educativo, y evaluar sistemáticamente los resultados de estos planes de convivencia. Todo ello con especial atención al alumnado más vulnerable, entre otros, aquel que presenta discapacidad.

Becas y ayudas al estudio

Propuesta 10

- 10.1 Restaurar, en la convocatoria de ayudas dirigidas a alumnado que presenta una necesidad específica de apoyo educativo, las vías de acreditación antes establecidas (con anterioridad a la convocatoria de ayudas del curso 2019-2020) para el acceso a la solicitud y otorgamiento de las ayudas al alumnado con necesidades educativas especiales (nee) derivadas de discapacidad, posibilitando la acreditación de las nee mediante informe de un equipo de orientación educativa o psicopedagógica o del departamento de orientación dependientes de la Administración educativa correspondiente.
- 10.2 Recoger, dentro de los criterios para selección del alumnado beneficiario de becas y ayudas al estudio, algunos aspectos como la condición de familia monoparental, en riesgo de exclusión social, alumnado en escuelas rurales, etc. Asimismo, reflejar en el informe del sistema educativo datos como: la situación, requisitos, cuantías de las ayudas y número de beneficiarios de estas ayudas en el ámbito territorial.

Financiación

Propuesta 11

- 11.1 Promover el estudio, en el marco de la Mesa Sectorial de la Enseñanza Concertada, de las posibles modificaciones legislativas necesarias en la actual distribución del módulo económico establecido para los conciertos educativos, con el fin de que se pueda establecer el sistema de pago delegado para el personal de administración y servicios y el personal complementario.
- 11.2 Decretar con carácter finalista los salarios en pago delegado para todos los trabajadores y las trabajadoras de los centros que estén subvencionados con fondos públicos.

Personal

Propuesta 12

- 12.1 Clarificar con suficiente antelación las Ofertas Públicas de Empleo y la distribución de plazas por cuerpos y especialidades en las convocatorias de procesos selectivos, publicándolos con una antelación mínima de ocho meses.
- 12.2 Equiparar a todo el profesorado, administrativa y económicamente, como A1.
- 12.3 Revisar la distribución horaria semanal y el número de estudiantes y grupos asignados a cada docente. Reducir a 18 las horas lectivas del profesorado de Educación Infantil y Primaria, y a 15 las del profesorado de educación secundaria y otros cuerpos docentes, así como equilibrar el número de horas de atención directa al alumnado con el número de horas para la preparación de otras actividades.
- 12.4 Extender el primer ciclo de la Educación Infantil con personal docente y no docente, con unas adecuadas condiciones laborales.
- 12.5 Realizar la formación del profesorado dentro de su horario laboral y sin que suponga un coste económico añadido.
- 12.6 Dotar a los centros educativos de personal especializado para desarrollar las funciones de la coordinación de bienestar, fijando mediante normativa de carácter básico el perfil que debe cumplir esta persona según las funciones encomendadas, ampliando su formación específica y siendo un cupo extra adicional a jornada completa para que pueda desarrollar adecuadamente sus funciones.
- 12.7 Reconocer y crear la especialidad docente del profesorado de Lengua Asturiana y Literatura.

Escolarización

Propuesta 13

- 13.1 Acordar con las Comunidades Autónomas, en normativa básica, la reducción de la ratio de número de estudiantes por aula en todos los niveles educativos.
- 13.2 Recopilar los datos de aulas con un número de estudiantes superior al permitido por la legislación vigente, proponer soluciones y que los próximos informes del Consejo Escolar del Estado reflejen estos datos.
- 13.3 Potenciar la enseñanza pública, que es la que vertebra nuestro sistema educativo, la que está en todos los pueblos y ciudades, en todos los barrios y aldeas, la que hace que la etapa de escolarización obligatoria sea una etapa de convivencia entre escolares, con los iguales y con los distintos, una etapa que contribuye con esta convivencia al mejor desarrollo democrático de una sociedad cada día más diversa, más múltiple, más plural, de tal forma que la oferta existente en todos los pueblos y ciudades sea capaz de cubrir la demanda de las familias.

Formación Profesional

Propuesta 14

- 14.1 Ampliar las especialidades propias de la Formación Profesional para hacer frente a las necesidades actuales y a los títulos de Especialista y Máster de FP.
- 14.2 Disponer en las enseñanzas de la Formación Profesional de puestos escolares públicos suficientes, priorizando la formación presencial y práctica sobre la formación a distancia y teórica.
- 14.3 Dotar al profesorado de la Formación Profesional una cualificación actualizada y de máxima calidad.

- 14.4 Buscar fórmulas para formar al profesorado dentro de su horario laboral, cubriendo los costes y motivando con reconocimiento, en los conocimientos, técnicas, instrumentos y nuevos campos que están generando nuevos nichos de empleabilidad y desarrollo empresarial, ya que ni las empresas encuentran ciertos perfiles, ni existe profesorado preparado para formar al alumnado en estas nuevas demandas.

La educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla

Propuesta 15

- 15.1 Crear los consejos escolares de Ceuta y Melilla.
- 15.2 Ampliar la oferta de plazas públicas en los dos ciclos de Educación Infantil, ya que la baja escolarización, su elevado número de estudiantes por aula y el hecho de que parte de este alumnado cuenta con lengua materna específica (*tamazight* y *dariya*) recomiendan una atención específica con más medios y cupo de profesores.
- 15.3 Ampliar la oferta de plazas públicas y el cupo de docentes en Educación Primaria para reducir el alto número de estudiantes por aula –de los más altos de todos los ámbitos territoriales (superando en muchas unidades el máximo legal permitido por la ley)– sabiendo, además, que parte del alumnado cuenta con lengua materna específica (*tamazight* y *dariya*), lo que debería recomendar una atención con más medios y cupo de profesores.
- 15.4 Ampliar la oferta pública de Educación Secundaria Obligatoria para poder reducir el número de estudiantes por aula, mejorar las tasas de abandono educativo temprano y el número de titulados.

Índice de figuras y tablas

Figuras

Figura I.1	Estructura general del Informe 2023 y relaciones entre los diferentes ámbitos que se abordan en los capítulos	19
Figura A2.1	La población residente en España en miles de habitantes por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022	37
Figura A2.2	Porcentaje de población dispersa en España por Comunidades Autónomas. Año 2021	38
Figura A2.3	Porcentaje de población dispersa en España por provincias y Ciudades Autónomas. Año 2021	38
Figura A2.4	Porcentaje de población dispersa en España por núcleos de menos de 2.000 habitantes y en diseminado, por provincias. Año 2021	39
Figura A2.5	Porcentaje de población dispersa en Illes Balears por núcleos de menos de 2.000 habitantes y en diseminado, por islas. Año 2021	40
Figura A2.6	Porcentaje de población dispersa en Canarias por núcleos de menos de 2.000 habitantes y en diseminado, por islas. Año 2021	40
Figura A2.7	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 2022	41
Figura A2.8	Tasa de dependencia por grupos de edad (menores de 16 años y mayores de 64 años) en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022	42
Figura A2.9	Tasa de dependencia por grupos de edad (menores de 15 años y mayores de 64 años) en una selección de países de la Unión Europea. Año 2022	42
Figura A2.10	Evolución de la población en España entre los años 1960 y 2022	44
Figura A2.11	Crecimiento relativo de la población residente en España por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2011 a 2022	44
Figura A2.12	Evolución de la población española residente en el extranjero por grupos de edad. Años 2011 a 2022	45
Figura A2.13	Proyección de la evolución de la población residente en España por tramos de edad. Años de 2022 a 2037	46
Figura A2.14	Proyección de la evolución de la pirámide de la población residente en España. Años 2022 y 2037	47
Figura A2.15	Porcentaje de población extranjera por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022	47
Figura A2.16	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 2022	48
Figura A2.17	Distribución de la población extranjera en España por nacionalidades con mayor número de residentes indicando los tramos de edad. Año 2022	48
Figura A2.18	Las pirámides de población de residentes en España según la nacionalidad. Años 2022 y 2015.	49
Figura A2.19	Evolución de la población extranjera residente en España por grupos de edad. Años 2008 a 2022 ...	50
Figura A2.20	Porcentaje de la población en edad de escolarización respecto a la población total por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022	51
Figura A3.1	Distribución porcentual de la población española, con edades comprendidas entre 25 y 34 años, por niveles de formación en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022	52
Figura A3.2	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 2022 ...	53

Figura A3.3	Porcentaje de la población que ha completado al menos la educación secundaria superior (CINE 3-8) por grupos de edad (de 25 a 34 años y de 25 a 64 años) en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022	54
Figura A3.4	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. Año 2022	54
Figura A3.5	Porcentaje de la población que ha completado al menos la educación secundaria superior (CINE 3-8) por grupos de edad (de 25 a 34 años y de 25 a 64 años) de una selección de países de la OCDE. Año 2021	55
Figura A3.6	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 2021	56
Figura A3.7	Porcentaje de la población, de 25 a 64 años, con formación secundaria alta o postsecundaria no terciaria (CINE 3 y 4), de una selección de países europeos y media de la OCDE. Año 2021	56
Figura A3.8	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 2010-2021	57
Figura A3.9	Progreso en la educación secundaria alta y en la educación superior de una selección de países.	57
Figura A3.10	Porcentaje de población extranjera con respecto a la población menor de 16 años, por grupos de edad teórica de escolarización en enseñanzas básicas, para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022	59
Figura A3.11	Distribución de la población extranjera residente en España, menor de 16 años, por área geográfica de nacionalidad en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas y en el conjunto del territorio nacional. Año 2022	59
Figura A3.12	Evolución de la población extranjera residente en España menor de 16 años por grupos de edad teórica de escolarización en cada una de las enseñanzas básicas. Años de 2008 a 2022	60
Figura A3.13	Evolución del porcentaje de la población extranjera con respecto a la población total residente en España menor de 16 años para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Años de 2008 a 2022	61
Figura A3.14	Producto interior bruto (PIB) a precios de mercado en millones de euros por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2021	62
Figura A3.15	Tasa de variación interanual del producto interior bruto (PIB) a precios de mercado por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2019-2020 y 2020-2021	63
Figura A3.16	Evolución del producto interior bruto (PIB) en España. Años 2003 a 2021	63
Figura A3.17	Variación 2021/2010 del producto interior bruto (PIB) a precios de mercado por Comunidades y Ciudades Autónomas	64
Figura A3.18	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 2021	64
Figura A3.19	Producto interior bruto per cápita en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2020 y 2021	65
Figura A3.20	PISA 2018. Nivel económico, social y cultural (ISEC) de las familias del alumnado de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas	66
Figura A3.21	PISA 2018. Porcentaje de alumnado que espera completar la educación terciaria según el ISEC (alumnado socioeconómicamente favorecido y desfavorecido) en una selección de países y en las Comunidades y Ciudades Autónomas	67
Figura A3.22	PISA 2018. Nivel económico, social y cultural (ISEC) de las familias de los estudiantes de las Comunidades y Ciudades Autónomas, según la titularidad del centro	68
Figura A3.23	Indicador AROPE (nueva definición). Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social y sus componentes por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2021	71

Figura A3.24	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 2021	73
Figura A3.25	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 2021	74
Figura A3.26	Indicador AROPE (nueva definición). Evolución de la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social por sexo en España. Años 2015-2021	75
Figura A3.27	Indicador AROPE (nueva definición). Evolución de los componentes del indicador en España. Años 2015-2021	75
Figura A3.28	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 2021	76
Figura A3.29	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 2021	77
Figura A3.30	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 2021	77
Figura A3.31	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 2022	78
Figura A3.30	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 2021	78
Figura A3.32	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 2022	79
Figura A3.33	Distribución porcentual del total de puestos vacantes por nivel de cualificación, en España y en la Unión Europea hasta el año 2030	80
Figura A3.34	Distribución porcentual de la población adulta joven (25 - 34 años), por niveles de formación, en España y la Unión Europea. Año 2022	80
Figura A3.35	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 2022	81
Figura A3.36	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 2022	81
Figura A3.37	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 2011 a 2021	82
Figura A3.38	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 2011 a 2021	83
Figura A3.39	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 en una selección de países	84
Figura A3.40	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	85
Figura A3.41	Remuneración de las mujeres relativa al salario medio obtenido por los hombres (hombres=100) según el nivel de estudios alcanzado por la población de 25-34 años en una selección de países	86
Figura A3.42	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 2021	87
Figura A3.43	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 2021	87

Figura A3.44	Situación de los países de la UE-27 en relación con el Índice Europeo de Innovación. Año 2022	88
Figura A3.45	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 2021	89
<hr/>		
Figura B1.1	Estructura orgánica del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Curso 2021-2022	98
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	115
Figura B2.2	Distribución de las resoluciones favorables de expedientes de homologación de títulos o convalidaciones de estudios por área geográfica. Año 2022	129
Figura B2.3	Evolución del número de solicitudes presentadas y de expedientes resueltos de homologación de títulos o convalidaciones de estudios. Años 2013-2022	129
Figura B2.4	Distribución porcentual del alumnado de Enseñanzas de Régimen General según los modelos lingüísticos en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2021-2022	131
Figura B2.5	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 2021-2022	131
Figura B2.6	Distribución porcentual del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, según los modelos lingüísticos, en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2021-2022	132
Figura B2.7	Distribución porcentual del alumnado de Bachillerato y Formación Profesional, según los modelos lingüísticos, en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2021-2022	132
Figura B3.1	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 2022	136
Figura B3.2	Distribución del conjunto de consejeros y consejeras de los Consejos Escolares Autonómicos por sector al que representan	137
Figura B3.3	Distribución de los consejeros y consejeras del Consejo Escolar del Estado por sector al que representan	139
Figura B3.4	Estructura funcional del Consejo Escolar del Estado	139
Figura B4.1	Distribución porcentual del alumnado con necesidades educativas especiales por tipo de discapacidad y tipo de escolarización en España. Curso 2021-2022	157
Figura B4.2	Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales que está integrado en centros ordinarios según su discapacidad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	157
Figura B4.3	Alumnado de 2.º y 3.º curso de Educación Secundaria Obligatoria que cursa Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	160
Figura B4.4	Porcentaje de alumnado de segundo y tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria que cursa Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	161
Figura B4.5	Alumnado matriculado en Formación Profesional Básica según la titularidad del centro por Comunidades y Ciudades Autónomas, y por edad y sexo. Curso 2021-2022	162

Figura B4.6	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 2021-2022	163
Figura B4.7	Evolución del alumnado de Programas de Cualificación Profesional Inicial y Formación Profesional Básica en el sistema educativo español. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	164
Figura B4.8	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 2021-2022	165
Figura B4.9	Evolución del número de estudiantes de centros rurales agrupados por Comunidades Autónomas. Cursos 2020-2021 y 2021-2022	169
Figura B4.10	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 2021-2022	212
Figura B4.11	Número de becarios en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	215
Figura B4.12	Porcentaje de alumnado becado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	215
Figura B4.13	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 2021-2022	216
Figura B4.14	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 2021-2022	218
Figura B4.15	Número de becarios en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	220
Figura B4.16	Porcentaje de alumnado becado en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	221
Figura B4.17	Importe medio de las ayudas concedidas por alumno escolarizado en enseñanzas postobligatorias no universitarias por Administración financiadora y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	221
Figura B4.18	Importe total del gasto en becas en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	222
Figura B4.19	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 2017-2018 a 2021-2022	223
Figura B4.20	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 2017-2018 a 2021-2022	223
Figura B4.21	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 2017-2018 a 2021-2022	224
Figura B4.22	Cursos tutorizados en línea. Evolución del número de profesorado inscrito. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	229
Figura B4.23	Programa That's English! Evolución del número del número de estudiantes. Cursos 2002-2003 a 2021-2022	237

Figura B4.24	eTwinning. Evolución del número de nuevos proyectos de colaboración en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	251
Figura B5.1	Estructura del programa Erasmus+	260
Figura B5.2	Distribución de los proyectos incluidos en la Acción clave 1 (KA1), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2021 y 2022	261
Figura B5.3	Presupuesto adjudicado a proyectos incluidos en la Acción clave 1 (KA1), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2021 y 2022	261
Figura B5.4	Movilidades de personas referidas a proyectos incluidos en la Acción clave 1 (KA1), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2021 y 2022	262
Figura B5.5	Distribución de proyectos incluidos en la Acción clave 2 (KA2), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2021 y 2022	263
Figura B5.6	Distribución del presupuesto adjudicado a proyectos incluidos en la Acción clave 2 (KA2), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2021 y 2022	263
<hr/>		
Figura C1.1	Gasto público total en educación, según la Administración pública que ejecuta el gasto, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020	288
Figura C1.2	Distribución del gasto público total en educación no universitaria, realizado por el conjunto de las Administraciones públicas, por actividad educativa. Año 2021	290
Figura C1.3	Gasto público en educación no universitaria, realizado por las Administraciones educativas según el tipo de actividad, por Comunidades Autónomas. Año 2021	290
Figura C1.4	Gasto público en educación no universitaria, realizado por las Administraciones educativas, según la naturaleza económica del gasto y Comunidad Autónoma. Año 2021	291
Figura C1.5	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 2021	292
Figura C1.6	Gasto realizado por las Corporaciones locales en educación no universitaria por Comunidad y Ciudad Autónoma. Año 2021	293
Figura C1.7	Evolución del gasto público total en educación por naturaleza económica. Años 2007-2021	294
Figura C1.8	Evolución del gasto público en instituciones de educación no universitaria por tipo de Administración. Años 2007-2021	295
Figura C1.9	Evolución del gasto público en instituciones de educación no universitaria por tipo de actividad. Años 2007-2021	295
Figura C1.10	Gasto público por estudiante de enseñanza no universitaria en instituciones financiadas con fondos públicos (centros públicos y centros privados concertados) por Comunidades Autónomas. Año 2020	296
Figura C1.11	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 2020-2021	297
Figura C1.12	Distribución porcentual del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por tamaño de municipio y Comunidad Autónoma. Curso 2020-2021	298
Figura C1.13	Evolución de la partida «Otros gastos» en la enseñanza concertada obligatoria desde diciembre de 1997 hasta diciembre de 2022 y comparación con el IPC (1997=100)	303
Figura C1.14	Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total en una selección de países de la Unión Europea. Año 2019	303

Figura C1.15	Gasto público en educación como porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB), según el nivel educativo, por una selección de países de la Unión Europea. Año 2019	304
Figura C1.16	Evolución del gasto público en educación en una selección de países de la Unión Europea. Años 2015 a 2019	305
Figura C1.17	Gasto público por estudiante según el nivel educativo en una selección de países de la Unión Europea. Año 2019	306
Figura C1.18	Gasto público por estudiante en relación con el PIB per cápita según el nivel educativo en una selección de países de la Unión Europea. Año 2019	306
Figura C1.19	Evolución del gasto anual por estudiante en instituciones públicas en relación con el PIB per cápita, para el conjunto de los niveles educativos, en una selección de países de la Unión Europea. Años 2010 a 2019	307
Figura C1.20	Estructura de ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria en España. Cursos 2020-2021 y 2014-2015	308
Figura C1.21	Ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Valores por alumno. Curso 2020-2021	310
Figura C1.22	Ingresos por cuotas procedentes de las familias en centros privados de enseñanza no universitaria en España. Valores totales. Curso 2020-2021	311
Figura C1.23	Ingresos por cuotas procedentes de las familias en centros privados de enseñanza no universitaria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Valores por estudiante. Cursos 2014-2015 y 2020-2021	313
Figura C1.24	Gasto de personal en centros privados de enseñanza no universitaria por tipo de tarea, en España. Curso 2020-2021	313
Figura C1.25	Ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanzas no universitarias por nivel educativo en España. Valores totales. Curso 2020-2021	317
Figura C1.26	Ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanzas no universitarias por nivel educativo en España. Valores por estudiante. Curso 2020-2021	317
Figura C1.27	Ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanzas no universitarias por nivel educativo en España. Valores por estudiante. Curso 2020-2021	318
Figura C1.28	Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» por Comunidades Autónomas. Año 2022	320
Figura C1.29	Evolución del gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2018, 2020 y 2022	320
Figura C2.1	Número de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa en España. Curso 2021-2022	323
Figura C2.2	Distribución de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa y titularidad de centro en España. Curso 2021-2022	324
Figura C2.3	Distribución de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa y tramos de edad en España. Curso 2021-2022	325
Figura C2.4	Evolución del número de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa en España. Cursos 2017-2018 a 2021-2022	325
Figura C2.5	Evolución del número de estudiantes egresados del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por sexo en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	326
Figura C2.6	Evolución del número de estudiantes egresados del 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 2012-2013 a 2021-2022	326

Figura C2.7	Enseñanzas de Régimen General. En España, porcentaje de mujeres en el profesorado según el tipo de enseñanza que imparten y según la titularidad del centro. Curso 2021-2022	327
Figura C2.8	Presencia relativa de mujeres en el profesorado de Enseñanzas de Régimen General según la enseñanza que imparten, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	328
Figura C2.9	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 2021-2022	329
Figura C2.10	Presencia relativa de mujeres en el profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial según la enseñanza que imparten, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	330
Figura C2.11	Presencia relativa de mujeres en el profesorado en los países de la Unión Europea, según el nivel de enseñanza que imparten. Año 2021	330
Figura C2.12	Distribución porcentual del profesorado de Enseñanzas de Régimen General en España según la edad, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2021-2022	331
Figura C2.13	Distribución porcentual del profesorado de Enseñanzas de Régimen General en España según la edad y según el cuerpo docente. Curso 2021-2022	332
Figura C2.14	Distribución porcentual de maestros según la edad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	333
Figura C2.15	Distribución porcentual del profesorado de Educación Secundaria según la edad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	333
Figura C2.16	Distribución porcentual del profesorado de educación primaria (CINE 1) por tramos de edad en los países de la Unión Europea. Año 2021	334
Figura C2.17	Distribución porcentual del profesorado de educación secundaria (CINE 2-3) por tramos de edad, en los países de la Unión Europea. Año 2021	334
Figura C2.18	Distribución del profesorado por enseñanza que imparte y titularidad del centro. Ámbito nacional. Curso 2021-2022	335
Figura C2.19	Profesorado de Régimen General en España, por tipo de enseñanza que imparte y titularidad del centro. Curso 2021-2022	336
Figura C2.20	Profesorado de Régimen General según las enseñanzas que imparte, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	337
Figura C2.21	Profesorado que imparte exclusivamente Educación Infantil y/o Educación Primaria, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	337
Figura C2.22	Profesorado que imparte exclusivamente Educación Secundaria y/o Formación Profesional, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	338
Figura C2.23	Profesorado 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 2021-2022	339
Figura C2.24	Profesorado que imparte Educación Especial, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	339
Figura C2.25	Evolución del número de docentes que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	340
Figura C2.26	Índice de variación del profesorado de Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022 (Curso 2009-2010 = 100)	341
Figura C2.27	Profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial en España según el tipo de enseñanza y la titularidad del centro. Curso 2021-2022	341
Figura C2.28	Profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial según el tipo del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	342

Figura C2.29	Profesorado de Enseñanzas Artísticas regladas según el tipo y la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	343
Figura C2.30	Profesorado de Enseñanzas Deportivas según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	343
Figura C2.31	Evolución del número de docentes que imparten Enseñanzas de Régimen Especial en España según la titularidad del centro. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	344
Figura C2.32	Profesorado que imparte Educación de Personas Adultas, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	345
Figura C2.33	Evolución del número de docentes que imparten Educación de Personas Adultas en España según la titularidad del centro. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	345
Figura C2.34	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 2021-2022	348
Figura C2.35	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 2021-2022	348
Figura C2.36	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 2012-2013 a 2021-2022	349
Figura C2.37	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 2021-2022	351
Figura C2.38	Personal de administración en los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	352
Figura C2.39	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 2021-2022	352
Figura C2.40	Evolución del personal no docente en los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por función/categoría. Ámbito nacional. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	353
Figura C2.41	Evolución de la presencia relativa de mujeres entre el personal no docente de los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por función/categoría. Ámbito nacional. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	353
Figura C3.1	Distribución de los centros por enseñanza que imparten y titularidad en España. Curso 2021-2022	354
Figura C3.2	Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	357
Figura C3.3	Número de centros que imparten cada una de las Enseñanzas de Régimen General, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2021-2022	358
Figura C3.4	Centros en los que se imparte el primer ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	360
Figura C3.5	Centros en los que se imparte el segundo ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	361
Figura C3.6	Unidades de primer ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	361

Figura C3.7	Unidades de segundo ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	362
Figura C3.8	Evolución del número de unidades de Educación Infantil por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	363
Figura C3.9	Centros en los que se imparte Educación Primaria, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	363
Figura C3.10	Unidades de Educación Primaria, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	364
Figura C3.11	Evolución del número de centros que imparten Educación Primaria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	365
Figura C3.12	Unidades de Educación Especial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	366
Figura C3.13	Evolución del número de unidades de Educación Especial por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	366
Figura C3.14	Centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	367
Figura C3.15	Evolución del número de centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	368
Figura C3.16	Unidades de Educación Secundaria Obligatoria según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	368
Figura C3.17	Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	370
Figura C3.18	Evolución del número de centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica por titularidad y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2014-2015 a 2021-2022	370
Figura C3.19	Unidades de Formación Profesional Básica según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	371
Figura C3.20	Evolución del número de unidades que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica por titularidad y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2014-2015 a 2021-2022	372
Figura C3.21	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 2021-2022	372
Figura C3.22	Unidades de «Otros programas formativos de Formación Profesional» según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	373
Figura C3.23	Centros que imparten Bachillerato según la modalidad, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2021-2022	374
Figura C3.24	Centros que imparten Bachillerato en régimen presencial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	375
Figura C3.25	Evolución del número de centros que imparten Bachillerato presencial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	375
Figura C3.26	Centros que imparten Bachillerato a distancia según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	376

Figura C3.27	Evolución del número de centros que imparten Bachillerato a distancia, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	376
Figura C3.28	Unidades de Bachillerato en régimen ordinario según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	377
Figura C3.29	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 2021-2022	378
Figura C3.30	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 2021-2022	379
Figura C3.31	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 2012-2013 a 2021-2022	380
Figura C3.32	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 2021-2022	381
Figura C3.33	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 2012-2013 a 2021-2022	381
Figura C3.34	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 2021-2022	382
Figura C3.35	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 2021-2022	383
Figura C3.36	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 2021-2022	384
Figura C3.37	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 2012-2013 a 2021-2022	385
Figura C3.38	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 2021-2022	386
Figura C3.39	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 2012-2013 a 2021-2022	386
Figura C3.40	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 2021-2022	387
Figura C3.41	Número de centros que imparten ciclos formativos de Formación Profesional en modalidad dual según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021	389
Figura C3.42	Clasificación de los centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	391
Figura C3.43	Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial en España, por enseñanza y titularidad del centro. Curso 2021-2022	391

Figura C3.44	Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial según el tipo de enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	392
Figura C3.45	Número de centros que imparten Ciclos Formativos de Enseñanzas Artísticas de régimen especial según el nivel educativo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	393
Figura C3.46	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 2021-2022	393
Figura C3.47	Enseñanzas regladas de Música. Número de centros que imparten cada enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	394
Figura C3.48	Enseñanzas regladas de Danza. Número de centros que imparten cada enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	395
Figura C3.49	Número de centros que imparten enseñanzas no regladas de Música y Danza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	395
Figura C3.50	Número de centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	396
Figura C3.51	Enseñanzas Deportivas. Número de centros que imparten cada enseñanza por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	397
Figura C3.52	Número de Escuelas Oficiales de Idiomas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	398
Figura C3.53	Educación de Personas Adultas. Centros y actuaciones según titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	398
Figura C3.54	Unidades de Bachillerato y de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio y Superior en régimen de adultos, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	399
Figura C3.55	Centros extranjeros en España por Comunidades Autónomas. Número de centros y de estudiantes. Curso 2021-2022	400
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 2022	402
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 2022	402
Figura C4.3	Evolución del porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador, acceso a internet, conexión de banda ancha o con teléfono móvil. Años 2012 a 2022	403
Figura C4.4	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 2022	403
Figura C4.5	Porcentaje de viviendas con ordenador y conexión de banda ancha según el tipo de ordenador, de conexión y de hogar. Año 2022	404
Figura C4.6	Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador según los ingresos mensuales netos del hogar, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022	405
Figura C4.7	Porcentaje de viviendas con conexión de banda ancha según los ingresos mensuales netos del hogar, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022	405
Figura C4.8	Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador según el tamaño de municipio, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022	406
Figura C4.9	Porcentaje de viviendas con conexión de banda ancha según el tamaño de municipio, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022	407
Figura C4.10	Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de ordenador según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022	407

Figura C4.11	Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de internet según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022	408
Figura C4.12	Porcentaje de menores de 10 a 15 años que dispone de teléfono móvil por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022	409
Figura C4.13	TIMSS 2019. Disponibilidad de ordenadores (incluyendo tabletas) durante las clases de matemáticas e influencia sobre el rendimiento medio del alumnado de una selección de países y de los territorios españolas participantes	410
Figura C4.14	TIMSS 2019. Disponibilidad de ordenadores (incluyendo tablets) durante las clases de ciencias e influencia sobre el rendimiento medio del alumnado de una selección de países y de los territorios españolas participantes	411
<hr/>		
Figura D1.1	Distribución del alumnado por enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2021-2022	415
Figura D1.2	Distribución porcentual del alumnado de enseñanzas correspondientes a los niveles de educación primaria y secundaria (CINE 1-4), según la titularidad de la institución educativa, por países de la Unión Europea. Año 2021	416
Figura D1.3	Enseñanzas de Régimen General. Alumnado matriculado por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2021-2022	418
Figura D1.4	Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	419
Figura D1.5	Distribución porcentual del alumnado de Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	419
Figura D1.6	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 2021-2022	420
Figura D1.7	Número medio de estudiantes por unidad o grupo en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria en las Comunidades, Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	421
Figura D1.8	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 2020	422
Figura D1.9	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 2021-2022	423
Figura D1.10	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 2021	423
Figura D1.11	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 2021-2022	424
Figura D1.12	Evolución del porcentaje de hombres y mujeres matriculados en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria según la modalidad. Cursos 2017-2018 a 2021-2022	425
Figura D1.13	Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en Bachillerato según la modalidad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	425
Figura D1.13	Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en Bachillerato según la modalidad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	426

Figura D1.14	Evolución del porcentaje de hombres y mujeres matriculados en Bachillerato según la modalidad. Cursos 2017-2018 a 2021-2022	426
Figura D1.15	Evolución del número de estudiantes matriculados en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	430
Figura D1.16	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 2021-2022 (curso 2011-2012 = 100)	431
Figura D1.17	Evolución del alumnado matriculado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	431
Figura D1.18	Evolución del alumnado matriculado en Bachillerato, Formación Profesional Básica, Programas de Cualificación Profesional Inicial y Formación Profesional de Grado Medio y Superior en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	433
Figura D1.19	Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial según la titularidad del centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	435
Figura D1.20	Alumnado matriculado en Educación de Personas Adultas de carácter formal, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	437
Figura D1.21	Distribución del alumnado extranjero por tipo de enseñanza en España. Curso 2021-2022	438
Figura D1.22	Porcentaje de alumnado extranjero con respecto al alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad y financiación del centro, por tipo de enseñanza, en España. Curso 2021-2022	442
Figura D1.23	Porcentaje de alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no universitarias, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	443
Figura D1.24	Número de estudiantes extranjeros matriculados en Enseñanzas de Régimen General, según el país y nacionalidad. Curso 2021-2022	444
Figura D1.25	Evolución en España del número de estudiantes extranjeros en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	445
Figura D1.26	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 2012-2013 a 2021-2022	446
Figura D1.27	Estudiantes ucranianos desplazados escolarizados en España por Comunidades y Ciudades Autónomas. 7 de abril de 2022 y 30 de mayo de 2022.....	447
Figura D1.28	Distribución porcentual de estudiantes ucranianos desplazados escolarizados en España según la enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. 30 de mayo de 2022	447
Figura D1.29	Tasas netas de escolarización por edad y nivel de estudios en España. Curso 2021-2022	448
Figura D1.30	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 2020	449
Figura D1.31	PISA 2018. Periodo de asistencia al segundo ciclo de Educación Infantil y rendimiento en lectura en España, Unión Europea y la OCDE	450
Figura D1.32	Tasas netas de escolarización a las edades de 3, 16 y 17 años por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	451
Figura D1.33	Tasas de idoneidad en las edades de 10, 12, 14 y 15 años por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	452
Figura D1.34	Tasas de idoneidad para la edad de 15 años, por sexo en Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	453

Figura D1.35	Evolución del porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez, a la edad de 8, 12 y 15 años, en España. Cursos 1996-1997 a 2021-2022	454
Figura D1.36	Porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez, por Comunidades y Ciudades Autónomas. PISA 2018	455
Figura D1.37	Porcentaje de alumnado de 15 años que ha repetido al menos una vez. PISA 2012, PISA 2015 y PISA 2018	455
Figura D1.38	Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Educación Primaria, según el curso, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	456
Figura D1.39	Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Educación Secundaria Obligatoria, según el curso, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	458
Figura D1.40	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 2021-2022	459
Figura D1.41	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 2020-2021	459
Figura D1.42	Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Bachillerato, según el curso, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	460
Figura D1.43	Porcentaje de alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil que cursa lengua extranjera según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	462
Figura D1.44	Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Educación Primaria según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	462
Figura D1.45	Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	463
Figura D1.46	Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Bachillerato, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	464
Figura D1.47	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 2021-2022	465
Figura D1.48	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 2021-2022	466
Figura D1.49	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 2021-2022	466
Figura D1.50	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 2021	467
Figura D1.51	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 2021	467
Figura D1.52	Alumnado de todas las modalidades matriculado en enseñanzas de idiomas por sexo y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	470
Figura D1.53	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 2021-2022	470

Figura D1.54	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 2021-2022	471
Figura D1.55	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 2021-2022	472
Figura D1.56	Evolución del porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	472
Figura D2.1	Porcentaje de alumnado que finaliza la etapa de Educación Primaria con respecto al número de estudiantes evaluados, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021	474
Figura D2.2	Porcentaje de alumnado que finaliza la etapa de Educación Primaria respecto al número de estudiantes evaluados, según el tipo de centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021	475
Figura D2.3	Mes de realización de las evaluaciones extraordinarias de cuarto curso de ESO en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021	476
Figura D2.4	Porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO con respecto al número de estudiantes evaluados, que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021	477
Figura D2.5	Porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España con respecto al número de estudiantes evaluados, según el sexo y el tipo de enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021	478
Figura D2.6	Enseñanzas académicas. Distribución del porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria con respecto a los evaluados, según el tipo de promoción, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021	479
Figura D2.7	Enseñanzas aplicadas. Distribución del porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria con respecto a los evaluados, según el tipo de promoción, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021	480
Figura D2.8	Tasa bruta de población que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por la finalización de cuarto curso de ESO, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021	480
Figura D2.9	Tasa bruta de población que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a través de la Educación Secundaria de Personas Adultas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021	481
Figura D2.10	Evolución del número de estudiantes que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España, según los estudios que finaliza. Cursos 2016-2017 a 2020-2021	482
Figura D2.11	Evolución de la tasa bruta de población que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España, según las enseñanzas. Cursos 2011-2012 a 2020-2021	483
Figura D2.12	Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021	484
Figura D2.13	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 2020-2021	485

Figura D2.14	Porcentaje de alumnado de nuevo ingreso en Formación Profesional Básica que titula (en 4 años) por Comunidades y Ciudades Autónomas y años de duración. Curso 2016-2017	486
Figura D2.15	Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, según el sexo, por familias profesionales. Curso 2020-2021	486
Figura D2.16	Evolución del número de estudiantes que termina Formación Profesional Básica en España. Cursos 2016-2017 a 2020-2021	487
Figura D2.17	Distribución porcentual de la población de 16 años escolarizada en Enseñanzas de Régimen General y de Adultos según los estudios que cursa. Curso 2020-2021	487
Figura D2.18	Tasas netas de escolarización a los 16 años en educación obligatoria y postobligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021	488
Figura D2.19	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 2021	489
Figura D2.20	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 2021	489
Figura D2.21	Mes de realización de las evaluaciones extraordinarias de segundo curso de Bachillerato, en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021	491
Figura D2.22	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 2020-2021	492
Figura D2.23	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 2020-2021	493
Figura D2.24	Tasa bruta de población que obtiene el título de Bachillerato, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021	493
Figura D2.25	Evolución del número de estudiantes que obtiene el título de Bachillerato en España. Cursos 2016-2017 a 2020-2021	494
Figura D2.26	Evolución de la tasa bruta de población que obtiene el título de Bachillerato en España. Cursos 2011-2012 a 2020-2021	494
Figura D2.27	Tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021	496
Figura D2.28	Porcentaje de alumnado de nuevo ingreso en Grados Formativos de Grado Medio que titula (en 4 años) por Comunidades y Ciudades Autónomas y años de duración. Curso 2016-2017	497
Figura D2.29	Enseñanzas de Régimen General. Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Medio por familias profesionales y sexo, en España. Curso 2020-2021	498
Figura D2.30	Evolución del número de estudiantes que finaliza los estudios de Ciclos Formativos de enseñanzas profesionales de Grado Medio en España. Cursos 2016-2017 a 2020-2021	499
Figura D2.31	Evolución de la tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico en España, según el sexo. Cursos 2011-2012 a 2020-2021	500
Figura D2.32	Tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico Superior, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021	502
Figura D2.33	Porcentaje de alumnado de nuevo ingreso en Grados Formativos de Grado Superior que titula (en 4 años) por Comunidades y Ciudades Autónomas y años de duración. Curso 2016-2017	502
Figura D2.34	Enseñanzas de Régimen General. Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Superior por familias profesionales y sexo, en España. Curso 2020-2021	503

Figura D2.35	Evolución del número de estudiantes que finaliza los estudios de Ciclos Formativos de enseñanzas profesionales de Grado Superior en España. Cursos 2016-2017 a 2020-2021	505
Figura D2.36	Evolución de la tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico Superior en España, según el sexo. Cursos 2011-2012 a 2020-2021	505
Figura D2.37	Alumnado que finaliza las Enseñanzas Elementales y Profesionales por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021	507
Figura D2.38	Distribución porcentual del alumnado que finaliza las Enseñanzas Artísticas Superiores en España, según la enseñanza. Curso 2020-2021	508
Figura D2.39	Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2022. Distribución porcentual de estudiantes aprobados según la naturaleza del centro de procedencia, en España	513
Figura D2.40	Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2022. Porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según el sexo, por Comunidades Autónomas	514
Figura D2.41	Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2022. Estudiantes aprobados, según la naturaleza del centro de procedencia, por Comunidades Autónomas	514
Figura D2.42	Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2022. Porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según la naturaleza del centro de procedencia, por Comunidades Autónomas	515
Figura D2.43	Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas. Evolución del número de estudiantes aprobados, según el sexo, en España. Años 2018 a 2022	515
Figura D2.44	Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas. Evolución del porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según el sexo, en España. Años 2018 a 2022	516
Figura D2.45	Porcentaje de graduados en Formación Profesional Básica en el curso 2018-2019 que se matricula en Formación Profesional de Grado Medio en alguno de los tres años siguientes, por sexo	518
Figura D2.46	Porcentaje de graduados en Formación Profesional Básica en el curso 2018-2019 que se matricula en Formación Profesional de Grado Medio en alguno de los tres años siguientes, por familias profesionales	518
Figura D2.47	Porcentaje de graduados en Formación Profesional de Grado Medio en el curso 2018-2019 que se matricula en Formación Profesional de Grado Superior en alguno de los tres años siguientes, por sexo	520
Figura D2.48	Porcentaje de graduados en Formación Profesional de Grado Medio en el curso 2018-2019 que se matricula en Formación Profesional de Grado Superior en alguno de los tres años siguientes, por familias profesionales	521
Figura D2.49	Porcentaje de graduados en Formación Profesional de Grado Superior en el curso 2018-2019 que se matricula en enseñanzas universitarias en alguno de los tres años siguientes, por sexo	522
Figura D2.50	Porcentaje de graduados en Formación Profesional de Grado Superior en el curso 2018-2019 que se matricula en enseñanzas universitarias en alguno de los tres años siguientes, por familias profesionales	523
Figura D2.51	Formación Profesional Básica. Tasa de afiliación media, por edad. Cohorte 2017-2018	524
Figura D2.52	Formación Profesional Básica. Tasa de afiliación media, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Cohorte 2017-2018	525
Figura D2.53	Formación Profesional Básica. Tasa de afiliación media, por familias profesionales. Cohorte 2017-2018	525
Figura D2.54	Formación Profesional de Grado Medio. Tasa de afiliación media, por edad. Cohorte 2017-2018	527

Figura D2.55	Formación Profesional de Grado Medio. Tasa de afiliación media, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Cohorte 2017-2018	528
Figura D2.56	Formación Profesional de Grado Medio. Tasa de afiliación media, por familias profesionales. Cohorte 2017-2018	529
Figura D2.57	Formación Profesional de Grado Superior. Tasa de afiliación media, por edad. Cohorte 2017-2018	531
Figura D2.58	Formación Profesional de Grado Superior. Tasa de afiliación media, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Cohorte 2017-2018	532
Figura D2.59	Formación Profesional de Grado Superior. Tasa de afiliación media, por familias profesionales. Cohorte 2017-2018	532
Figura D3.1	PIRLS 2021. Puntuaciones medias estimadas en comprensión lectora con intervalos de confianza al 95 % de una selección de países y de las regiones españolas participantes	546
Figura D3.3	PIRLS 2021. Variación del rendimiento medio estimado en comprensión lectora de una selección de países y de las regiones españolas participantes. PIRLS 2016 y PIRLS 2021	547
Figura D3.2	PIRLS 2021. Evolución del promedio global del rendimiento en comprensión lectora de España y la OCDE. Ciclos 2006, 2011, 2016 y 2021	547
Figura D3.4	PIRLS 2021. Relación entre el valor del rendimiento medio estimado en comprensión lectora y los días de cierre de los centros educativos en 2020 y 2021 como consecuencia de la pandemia de la COVID-19, de los países europeos y de las regiones españolas participantes	548
Figura D3.5	PIRLS 2021. Distribución porcentual de estudiantes en cada uno de los niveles de rendimiento de comprensión lectora de una selección de países y de las regiones españolas participantes	549
Figura D3.6	PIRLS 2021. Valor medio del ISEC de una selección de países europeos y de las regiones españolas participantes	550
Figura D3.7	PIRLS 2021. Relación entre el valor del rendimiento medio estimado en comprensión lectora y el valor del ISEC de los países europeos y de las regiones españolas participantes	551
Figura D3.8	PIRLS 2021. Puntuaciones medias en comprensión lectora descontando la influencia del ISEC de una selección de países europeos y de las regiones españolas participantes	551
Figura D3.9	PIRLS 2021. Rendimiento medio de alumnas y alumnos en comprensión lectora en una selección de países europeos y de las regiones españolas participantes	552
Figura D3.10	PIRLS 2021. Rendimiento medio en comprensión lectora del alumnado nativo y no nativo en una selección de países europeos y de las regiones españolas participantes	553
Figura D3.11	PIRLS 2021. Rendimiento medio en comprensión lectora según la clasificación del índice Gusto por la Lectura del alumnado en una selección de países europeos y de las regiones españolas participantes	554
Figura D3.12	PIRLS 2021. Distribución porcentual del alumnado y rendimiento en comprensión lectora según los grados de acoso del indicador Acoso Escolar, en una selección de países y en las regiones españolas participantes	555
Figura D3.13	PIRLS 2021. Distribución porcentual del alumnado y rendimiento en comprensión lectora según las habilidades básicas de lectoescritura, en una selección de países y en las regiones españolas participantes	557
Figura D4.1	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 2022	560
Figura D4.2	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 2021	561

Figura D4.3	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 2021	561
Figura D4.4	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	562
Figura D4.5	PISA. Evolución del porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias en España por sexo. De PISA 2000 a PISA 2018	563
Figura D4.6	Abandono temprano de la educación y la formación, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2022	565
Figura D4.7	Abandono temprano de la educación y la formación en España por nivel de estudios de la madre. Año 2022	565
Figura D4.8	Abandono temprano de la educación y la formación por edad, según titulación y situación laboral en España. Año 2022	566
Figura D4.9	Abandono temprano de la educación y la formación por sexo y nacionalidad según titulación y situación laboral en España. Año 2022	567
Figura D4.10	Abandono temprano de la educación y la formación, según el sexo, una selección de países de la Unión Europea. Año 2022	568
Figura D4.11	Abandono temprano de la educación y la formación, según la situación laboral, una selección de países de la Unión Europea. Año 2022	568
Figura D4.12	Evolución del abandono temprano de la educación y la formación en España, según titulación y situación laboral. Años 2013 a 2022	569
Figura D4.13	Evolución de la tasa de abandono temprano de la educación y la formación por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2003, 2012 y 2022	570
Figura D4.14	Evolución del abandono temprano de la educación y la formación en España y en la Unión Europea, según el sexo. Años 2013 a 2022	570
Figura D4.15	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 2022	571
Figura D4.16	Porcentaje de población de 25-34 años con nivel de educación superior (CINE 5-8), por Comunidades y Ciudades Autónomas y sexo. Año 2022	572
Figura D4.17	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 2022	573
Figura D4.18	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 2021	574
Figura D4.19	Participación de los adultos (25 - 64 años) en actividades de educación y formación en los últimos 12 meses. Años 2007, 2011 y 2016	575
Figura D5.1	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	581
Figura D5.2	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	581
Figura D5.3	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 2009, 2012, 2015 y 2018	582

Figura D5.4	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 2022	582
Figura D5.5	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 2022	583
Figura D5.6	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 2022	583
Figura D5.7	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 2022	584
Figura D5.8	Evolución de la tasa neta de escolarización a los 5 años, según el sexo, en España. Años 2015 a 2022	584
Figura D5.9	Tasas netas de escolarización a los 5 años, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2015 y 2021	585
Figura D5.10	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 2021	585
Figura D5.11	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 2021	586
Figura D5.12	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 2021	586
Figura D5.13	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 2022	587
Figura D5.14	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	587
Figura D5.15	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	588
Figura D5.16	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 2021	588
Figura D5.17	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 2021	589
Figura D5.18	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 2021	589
Figura D5.19	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 2021	590
Figura D5.20	Ayuda Oficial para el Desarrollo destinada a becas. Años 2016 a 2020	593
Figura D5.21	Evolución de la proporción de personas de 15 a 24 años que no cursan estudios, no están empleados ni reciben capacitación. Años 2015 a 2021	593
Figura D5.22	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 2022	594

Figura E1.1	PISA 2018. Periodo de asistencia al segundo ciclo de Educación Infantil y rendimiento en lectura en Ceuta, Melilla y España.	617
Figura E1.2	Tasas netas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	618
Figura E1.3	Tasas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad, en Ceuta, Melilla y España. Curso 2021-2022	619
Figura E1.4	Evolución de las tasas netas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad en Ceuta, Melilla y España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	619
Figura E1.5	Número medio de estudiantes por unidad en los centros que imparten Educación Infantil, según el ciclo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	620
Figura E1.6	Evolución del número medio de estudiantes por unidad en los centros que imparten Educación Infantil, en Ceuta, Melilla y España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022	620
Figura E1.7	Distribución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por nivel educativo en Ceuta y Melilla. Curso 2021-2022	622
Figura E1.8	Centros docentes en el exterior de titularidad del Estado español. Número de centros, docentes y estudiantes. Curso 2021-2022	637
Figura E1.9	Secciones españolas en centros docentes de titularidad de otros estados. Número de centros, docentes y estudiantes. Curso 2021-2022	639
Figura E1.10	Número de Escuelas Europeas, docentes y estudiantes. Curso 2021-2022	640
Figura E1.11	Auxiliares de conversación extranjeros en España, por idiomas y por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	647
Figura E1.12	Evolución del alumnado en programas de Educación en el exterior. Cursos 2017-2018 a 2021-2022	649
Figura E1.13	Evolución del número de docentes y de asesores técnicos docentes en programas de Educación en el exterior. Cursos 2017-2018 a 2021-2022	650
Figura E1.14	Instituto Cervantes. Número de docentes por continentes. Curso 2020-2021	651

Tablas

Tabla A1.1	España 2050. Indicadores y objetivos para España del «Desafío 2: Conquistar la vanguardia educativa»	24
Tabla A1.2	España 2050. Indicadores y objetivos para España del «Desafío 3: Mejorar la formación y la recualificación de la población»	25
Tabla A2.1	Evolución demográfica en las Comunidades Autónomas en 2022	43
Tabla A3.1	PISA 2018. Rendimiento en matemáticas según la titularidad del centro, sin descontar el ISEC, descontando el ISEC del estudiante y descontando el ISEC del estudiante y del centro educativo, por Comunidades y Ciudades Autónomas	68
Tabla A3.2	Indicador AROPE (nueva definición). Variación interanual del indicador AROPE por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2020 y 2021	72
Tabla B1.1	Informes realizados por la Alta Inspección en el Ministerio de Educación y Formación Profesional según la vía u organismo solicitante. Curso 2021-2022	101
Tabla B1.2	Distribución del crédito aportado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional para la financiación del programa de orientación y refuerzo para el avance y apoyo en la educación por Comunidades Autónomas	105

Tabla B1.3	Distribución de las ayudas del programa para la financiación de libros de texto y materiales didácticos por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2021	106
Tabla B1.4	Distribución de los fondos del programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo PROA+ (2021-2023) por Comunidades y Ciudades Autónomas	108
Tabla B1.5	Distribución de los fondos del programa Unidades de Acompañamiento y Orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable UAO (2021-2022) por Comunidades Autónomas y Ciudades Autónomas	110
Tabla B1.6	Distribución de los fondos del programa impulso de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2021 y 2022	111
Tabla B3.1	Ayudas a confederaciones y federaciones de estudiantes de ámbito estatal. Convocatoria de 2022	135
Tabla B3.2	Ayudas a confederaciones y federaciones de asociaciones de padres y madres del alumnado. Convocatoria de 2022	136
Tabla B3.3	Composición del Consejo Escolar del Estado	140
Tabla B3.4	Dictámenes emitidos por el Consejo Escolar del Estado. Curso 2021-2022	142
Tabla B4.1	Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por enseñanza y tipo de necesidad, y porcentaje respecto al alumnado matriculado, en España. Curso 2021-2022	153
Tabla B4.2	Distribución porcentual del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo según el sexo, por enseñanza, en España. Curso 2021-2022	154
Tabla B4.3	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 2021-2022	155
Tabla B4.4	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 2021-2022	156
Tabla B4.5	Alumnado con necesidades educativas especiales por tipo de escolarización y el nivel de enseñanza según la discapacidad en España. Curso 2021-2022	156
Tabla B4.6	Otro alumnado con necesidades específicas de apoyo educativos por nivel de enseñanza y categoría, en España. Curso 2021-2022	158
Tabla B4.7	Distribución porcentual de otro alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por categoría según el sexo, en España. Curso 2021-2022	159
Tabla B4.8	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 2021-2022	159
Tabla B4.9	Datos de los centros rurales agrupados por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	168
Tabla B4.10	Número de centros y alumnado escolarizado en áreas escasamente pobladas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	169
Tabla B4.11	Observatorios de la Convivencia Escolar de las Comunidades Autónomas u órganos similares	197
Tabla B4.12	Clases y cuantías de las becas y ayudas al estudio de carácter general para estudios postobligatorios y superiores no universitarios. Curso 2021-2022	207
Tabla B4.13	Componentes y cuantías máximas de las ayudas y subsidios para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2021-2022	208
Tabla B4.14	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. Año 2021 y año 2022	209

Tabla B4.15	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 2021-2022	212
Tabla B4.16	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 2021-2022	213
Tabla B4.17	Número de becarios 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 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021	214
Tabla B4.18	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 2021-2022	217
Tabla B4.19	Número de becarios e importe de las becas y ayudas de carácter general concedidas en enseñanzas postobligatorias, según la Administración educativa financiadora y la enseñanza. Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021	219
Tabla B4.20	Evolución del alumnado matriculado en Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio, Formación Profesional de Grado Superior y Formación Profesional Básica. Cursos 2017-2018 a 2021-2022	224
Tabla B4.21	Cursos tutorizados en línea impartidos. Curso 2021-2022	228
Tabla B4.22	Profesorado inscrito en cursos masivos abiertos en red (MOOC). Curso 2021-2022	230
Tabla B4.23	Profesorado inscrito en nano experiencias de aprendizaje abierto en colaboración (NOOC). Curso 2021-2022	230
Tabla B4.24	Distribución, por países, de las estancias profesionales para docentes. Curso 2021-2022	232
Tabla B4.25	Planes de formación de las Consejerías de Educación en el exterior. Actividades realizadas y gasto. Curso 2021-2022	233
Tabla B4.26	Distribución del número de estudiantes matriculados en las enseñanzas regladas a distancia a través del CIDEAD, por etapas y niveles educativos. Curso 2021-2022	236
Tabla B4.27	Aula Mentor. Número de aulas y número de matrículas. Curso 2021-2022	239
Tabla B4.28	Escuelas Conectadas. Número de centros escolares y de estudiantes beneficiarios del programa, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2021-2022	242
Tabla B4.29	Procomún. Número de visitas, Recursos Educativos Abiertos, usuarios y usuarias registrados y comunidades creadas. Curso 2021-2022 y desde el inicio del servicio (año 2015)	243
Tabla B4.30	Portal INTEF.es. Número de personas seguidoras de las redes sociales. Curso 2021-2022	244
Tabla B4.31	Portal INTEF.es. Número de visitas y de usuarios y usuarias de los sitios web integrados en el portal. Curso 2021-2022	244
Tabla B4.32	Recursos para el aprendizaje en línea. Número de visitas de los sitios web	246
Tabla B4.33	AbiesWeb. Número de centros que utilizaron la aplicación. Curso 2021-2022	248
Tabla B4.34	Alborán. Número de centros, de profesores y profesoras y de estudiantes, dependientes del Ministerio de Educación y Formación Profesional, gestionados con la aplicación. Curso 2021-2022	253

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 2021	278
Tabla C1.2	Presupuestos Generales del Estado. Resumen del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional por capítulo y programa. Ejercicio 2022	279
Tabla C1.3	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 2021	280
Tabla C1.4	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 2022	282
Tabla C1.5	Presupuestos Generales del Estado. Variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por capítulo. Ejercicios 2021 y 2022	284
Tabla C1.6	Presupuestos Generales del Estado. Variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por programa. Ejercicios 2021 y 2022	285
Tabla C1.7	Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas. Ejercicios 2021 y 2022	286
Tabla C1.8	Gasto público total en educación, realizado por el total de las Administraciones públicas, por tipo de actividad educativa. Años 2020 y 2021	289
Tabla C1.9	Gasto realizado por las Corporaciones locales en educación no universitaria por tipo de actividad educativa. Años 2020 y 2021	292
Tabla C1.10	Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados. Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Año 2022	300
Tabla C1.11	Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados. Ciclos formativos de Formación Profesional. Año 2022	301
Tabla C1.12	Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados. Educación Especial. Año 2022	302
Tabla C1.13	Estructura de ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Valores totales. Curso 2020-2021	309
Tabla C1.14	Ingresos por cuotas procedentes de las familias en centros privados de enseñanza no universitaria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Valores totales. Curso 2020-2021	312
Tabla C1.15	Gasto de personal en centros privados de enseñanza no universitaria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021	314
Tabla C1.17	Gastos corrientes en bienes y servicios según la naturaleza del gasto en centros privados de enseñanzas no universitarias por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2020-2021	316
Tabla C1.18	Ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanzas no universitarias en España. Efectos de la pandemia de la COVID-19	318
Tabla C1.19	Gasto medio de consumo anual por hogar y su distribución por grupos de gasto en España. Año 2022	319
Tabla C1.20	Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» según el nivel de formación del sustentador o sustentadora principal en España. Año 2022	321
Tabla C1.21	Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» según la edad y el sexo del sustentador o sustentadora principal en España. Año 2022	321
Tabla C2.1	Personal no docente en las Enseñanzas de Régimen General por función/categoría, sexo y titularidad de los centros. Ámbito nacional. Curso 2021-2022	350

Tabla C3.1	Enseñanzas de Régimen General. Clasificación de los centros según el tipo de enseñanza que imparten. Ámbito nacional. Curso 2021-2022 y variación con respecto al curso 2012-2013	355
Tabla C3.2	Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas. Clasificación de los centros según el tipo de enseñanza que imparten. Ámbito nacional. Curso 2021-2022 y variación con respecto al curso 2012-2013	356
Tabla C3.3	Enseñanzas de Régimen General. Unidades por enseñanza según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Ámbito nacional. Curso 2021-2022 y variación con respecto al curso 2012-2013	358
Tabla C3.4	Índice de variación del número de unidades de Educación Primaria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022 (curso 2012-2013=100)	365
Tabla C3.5	Índice de variación del número de unidades de Educación Secundaria Obligatoria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022 (curso 2012-2013=100)	369
Tabla C3.6	Índice de variación del número de unidades de Bachillerato en régimen ordinario por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2012-2013 a 2021-2022 (curso 2012-2013=100)	378
Tabla C3.7	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 2012-2013 a 2021-2022 (curso 2012-2013=100)	382
Tabla C3.8	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 2011-2012 a 2021-2022 (curso 2012-2013=100)	388
Tabla C3.9	Número de centros que imparten ciclos formativos de Formación Profesional en modalidad dual según la enseñanza y la titularidad del centro, en España. Curso 2020-2021	388
Tabla C3.10	Número de ciclos formativos de Formación Profesional impartidos en modalidad dual según la enseñanza y la familia profesional, en España. Curso 2020-2021	389
Tabla C4.1	Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de ordenador e internet y que disponen de teléfono móvil, según la edad. Año 2022	409
<hr/>		
Tabla D1.1	Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021	417
Tabla D1.2	Alumnado matriculado en Formación Profesional en modalidad dual, según titularidad del centro, en España. Curso 2020-2021 y variación respecto al curso 2019-2020	417
Tabla D1.3	Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en Formación Profesional Básica por familias profesionales. Curso 2021-2022	427
Tabla D1.4	Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en Ciclos Formativos de Grado Medio por familias profesionales. Curso 2021-2022	428
Tabla D1.5	Distribución porcentual de hombres y mujeres matriculados en Ciclos Formativos de Grado Superior por familias profesionales. Curso 2021-2022	429
Tabla D1.6	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 2021-2022 y variación respecto a 2012-2013	432

Tabla D1.7	Alumnado matriculado en Bachillerato, Programas de cualificación Inicial, Formación Profesional Básica y Formación Profesional de Grado Medio y Superior, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2021-2022 y variación respecto a 2012-2013	433
Tabla D1.8	Enseñanzas de Régimen Especial. Alumnado matriculado por enseñanza, según titularidad del centro. Curso 2021-2022 y variación absoluta respecto al curso 2020-2021	434
Tabla D1.9	Educación de Personas Adultas de carácter formal. Alumnado matriculado en España por tipo de enseñanza, según titularidad del centro. Curso 2021-2022	436
Tabla D1.10	Alumnado matriculado en enseñanzas de adultos de carácter no formal en España. Curso 2021-2022	436
Tabla D1.11	Alumnado extranjero matriculado en España por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2021-2022 y variación absoluta respecto al curso 2020-2021	439
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 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021	440
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 2021-2022	440
Tabla D1.14	Alumnado extranjero matriculado en España, según el continente del país de nacionalidad del estudiante. Curso 2021-2022	441
Tabla D1.15	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 2020-2021	443
Tabla D1.16	Porcentaje de alumnado repetidor por curso de Educación Primaria en España. Curso 2021-2022	456
Tabla D1.17	Evolución del porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez al final de Educación Primaria en España. Cursos 2000-2001 a 2021-2022	457
Tabla D1.18	Porcentaje de alumnado repetidor por curso de Educación Secundaria Obligatoria en España. Curso 2021-2022	458
Tabla D1.19	Porcentaje de alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato que cursa lenguas extranjeras. Cursos 2021-2022 y 2011-2012	461
Tabla D1.20	Alumnado que estudia algún área o materia en una lengua extranjera diferente a la de la propia lengua extranjera. Curso 2021-2022	464
Tabla D1.21	Alumnado matriculado en enseñanzas de Escuelas Oficiales de Idiomas en modalidad presencial por lengua y nivel de enseñanza. Curso 2021-2022	468
Tabla D2.1	Alumnado que finaliza la etapa de Educación Primaria en España, según el sexo, titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Curso 2020-2021	474
Tabla D2.2	Alumnado que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España, según el tipo de enseñanza y el sexo. Curso 2020-2021	475
Tabla D2.3	Alumnado que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España por la finalización de cuarto curso de ESO, según el sexo, la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Curso 2020-2021	476
Tabla D2.4	Porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España con respecto al número de estudiantes evaluados, según el sexo y el tipo de enseñanza. Curso 2020-2021	477

Tabla D2.5	Porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España con respecto al número de estudiantes evaluados, según la titularidad del centro, la financiación de las enseñanzas y el tipo de promoción. Curso 2020-2021	478
Tabla D2.6	Alumnado de Educación Secundaria de Personas Adultas que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, por enseñanza y sexo. Curso 2020-2021	481
Tabla D2.7	Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica por sexo, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2020-2021	484
Tabla D2.8	Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica en modalidad dual según el sexo y la titularidad del centro, en España. Curso 2020-2021	484
Tabla D2.9	Alumnado que obtiene el título de Bachillerato en España, según la modalidad y el régimen de asistencia. Curso 2020-2021	490
Tabla D2.10	Alumnado que obtiene el título de Bachillerato en España, según la modalidad y el sexo. Curso 2020-2021	490
Tabla D2.11	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 2020-2021	491
Tabla D2.12	Estudiantes que obtiene el título de Bachillerato (presencial) en España, según la modalidad, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2020-2021	491
Tabla D2.13	Alumnado que finaliza las enseñanzas profesionales de Grado Medio según la titularidad del centro y el sexo, en España. Curso 2020-2021	495
Tabla D2.14	Alumnado que finaliza los Ciclos formativos de Formación Profesional de Grado Medio en modalidad dual, según el sexo y la titularidad del centro, en España. Curso 2020-2021	495
Tabla D2.15	Enseñanzas de Régimen Especial. Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico según la especialidad y el sexo, en España. Curso 2020-2021	498
Tabla D2.16	Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Superior en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2020-2021	501
Tabla D2.17	Alumnado que finaliza los Ciclos formativos de Formación Profesional de Grado Superior en modalidad dual, según el sexo y la titularidad del centro, en España. Curso 2020-2021	501
Tabla D2.18	Enseñanzas de Régimen Especial. Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico Superior según la especialidad y el sexo, en España. Curso 2020-2021	504
Tabla D2.19	Estudiantes que finalizan las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música y Danza, según el tipo de enseñanza y el sexo. Curso 2020-2021	506
Tabla D2.20	Alumnado que finaliza las Enseñanzas Artísticas Superiores en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2020-2021	507
Tabla D2.21	Alumnado que finaliza los estudios de Máster en Enseñanzas Artísticas por titularidad de centro y sexo. Curso 2020-2021	508
Tabla D2.22	Alumnado que finaliza los estudios de nivel avanzado en las Escuelas Oficiales de Idiomas según el idioma y el sexo. Curso 2020-2021	509
Tabla D2.23	Pruebas de Acceso a la Universidad 2022. Estudiantes aprobados y porcentaje de aprobados con respecto a los presentados por procedimiento de acceso, convocatoria y sexo en las Universidades de España	511
Tabla D2.24	Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2022. Estudiantes aprobados, según el tipo de matrícula, la convocatoria y el sexo, en España	512

Tabla D2.25	Pruebas de Acceso a la Universidad genéricas 2022. Estudiantes presentados y porcentaje de estudiantes aprobados, según el tipo de matrícula, la convocatoria y la naturaleza del centro de procedencia, en España	512
Tabla D2.26	Porcentaje de graduados en Formación Profesional Básica en el curso 2018-2019 matriculados en años posteriores, por sexo y enseñanza	517
Tabla D2.27	Porcentaje de graduados en Formación Profesional de Grado Medio en el curso 2018-2019 matriculados en años posteriores, por sexo y enseñanza	519
Tabla D2.28	Porcentaje de graduados en Formación Profesional de Grado Superior en el curso 2018-2019 matriculados en años posteriores, por sexo y enseñanza	522
Tabla D2.29	Formación Profesional Básica. Tasa de afiliación media, por sexo. Cohorte 2017-2018	524
Tabla D2.30	Formación Profesional Básica. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta ajena con contrato indefinido, por sexo. Cohortes 2016-2017 a 2019-2020	526
Tabla D2.31	Formación Profesional Básica. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta propia, por sexo. Cohortes 2016-2017 a 2019-2020	526
Tabla D2.32	Formación Profesional de Grado Medio. Tasa de afiliación media, por sexo y modalidad. Cohorte 2017-2018	527
Tabla D2.33	Formación Profesional de Grado Medio. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta ajena con contrato indefinido, por sexo. Cohortes 2014-2015 a 2019-2020	529
Tabla D2.34	Formación Profesional de Grado Medio. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta propia, por sexo. Cohortes 2014-2015 a 2019-2020	530
Tabla D2.35	Formación Profesional de Grado Superior. Tasa de afiliación media, por sexo y régimen. Cohorte 2017-2018	530
Tabla D2.36	Formación Profesional de Grado Superior. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta ajena con contrato indefinido, por sexo. Cohortes 2015-2016 a 2019-2020	533
Tabla D2.37	Formación Profesional de Grado Superior. Evolución del porcentaje de afiliados por cuenta propia, por sexo. Cohortes 2015-2016 a 2019-2020	533
Tabla D3.1	Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Años 2022 y 2021	537
Tabla D3.2	PIRLS 2021. Porcentajes dedicados a cada propósito de lectura y proceso de comprensión	545
Tabla D3.3	PIRLS 2021. Escala de los niveles de rendimiento	548
Tabla D4.1	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	559
Tabla D5.1	Resumen de los indicadores de las Metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible sobre educación	577
Tabla D5.2	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	590
Tabla D5.3	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	591
Tabla D5.4	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	591
Tabla D5.5	Proporción de centros escolares que ofrecen servicios básicos, desglosada por tipo de servicio, en España. Año 2021	592

Tabla E1.1	Ceuta. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021	605
Tabla E1.2	Melilla. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021	606
Tabla E1.3	Ceuta y Melilla. Distribución porcentual del alumnado que cursa las enseñanzas de religión, por religión y enseñanza. Curso 2021-2022	607
Tabla E1.4	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 2021-2022	607
Tabla E1.5	Ceuta. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial por sexo. Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021	608
Tabla E1.6	Melilla. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial por sexo. Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021	608
Tabla E1.7	Ceuta. Alumnado matriculado en enseñanzas de adultos de carácter formal por sexo. Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021	609
Tabla E1.8	Melilla. Alumnado matriculado en enseñanzas de adultos de carácter formal por sexo. Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021	609
Tabla E1.9	Ceuta. Alumnado matriculado en enseñanzas de adultos de carácter no formal por sexo. Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021	610
Tabla E1.10	Melilla. Alumnado matriculado en enseñanzas de adultos de carácter no formal por sexo. Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021	610
Tabla E1.11	Ceuta y Melilla. Alumnado extranjero matriculado en las distintas enseñanzas por titularidad de centros y financiación de las enseñanzas. Curso 2021-2022	611
Tabla E1.12	Ceuta y Melilla. Porcentaje de alumnado extranjero respecto al matriculado en las enseñanzas obligatorias por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2021-2022	611
Tabla E1.13	Ceuta. Profesorado según la enseñanza que imparte, por titularidad del centro y sexo. Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021	612
Tabla E1.14	Melilla. Profesorado según la enseñanza que imparte, por titularidad del centro y sexo. Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021	612
Tabla E1.15	Ceuta. Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por titularidad/ financiación del centro y enseñanza. Curso 2021-2022	613
Tabla E1.16	Melilla. Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por titularidad/ financiación del centro y enseñanza. Curso 2021-2022	613
Tabla E1.17	Ceuta. Número de unidades en las que se imparten Enseñanzas de Régimen General por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas y enseñanza. Curso 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021	614
Tabla E1.18	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 2021-2022 y variación respecto al curso 2020-2021	615
Tabla E1.19	Ceuta. Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas por titularidad del centro y enseñanza. Curso 2021-2022	615
Tabla E1.20	Melilla. Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas por titularidad del centro y enseñanza. Curso 2021-2022	616

Tabla E1.21	Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, según el tipo de escolarización, por nivel de enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en Ceuta y Melilla. Curso 2021-2022	622
Tabla E1.22	Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por tipología y nivel educativo en Ceuta y Melilla. Curso 2021-2022	623
Tabla E1.23	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 2021-2022	629
Tabla E1.24	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 2021-2022	630
Tabla E1.25	Unidades concertadas y profesorado de apoyo en centros privados, por nivel educativo, en Ceuta y en Melilla. Curso 2021-2022	634
Tabla E1.26	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 2022	635
Tabla E1.27	Agrupaciones y aulas de Lengua y Cultura Españolas. Número de agrupaciones, aulas, estudiantes y docentes. Curso 2021-2022	641
Tabla E1.28	Centros de convenio en el exterior. Curso 2021-2022	642
Tabla E1.29	Secciones bilingües de Europa y China. Número de centros, docentes y estudiantes. Curso 2021-2022	643
Tabla E1.30	Distribución de los centros privados españoles en el extranjero por país y localidad. Curso 2021-2022	644
Tabla E1.31	Auxiliares de conversación por país de destino y de procedencia. Curso 2021-2022	645
Tabla E1.32	Profesores y profesoras visitantes por país de destino y etapa educativa. Curso 2021-2022	648
Tabla E1.33	Instituto Cervantes. Número de centros, antenas, aulas y extensiones por continentes. Curso 2020-2021	651
Tabla E1.34	Instituto Cervantes. Número de matrículas en cursos de español por continente y nivel. Curso 2020-2021	651



El Consejo Escolar del Estado, en cumplimiento de su obligación normativa y de su responsabilidad institucional, elabora un informe anual sobre el estado y situación del sistema educativo, estudio de larga tradición en el panorama educativo español. El **INFORME 2023** se ha confeccionado, gracias a la esencia participativa de la que nos hemos dotado, con la colaboración de los consejeros y consejeras y su compromiso de entendimiento mutuo. Este compromiso se alinea con el espíritu del año 2023, declarado por la ONU *Año Internacional del Diálogo como garantía de paz*, «Paz en la convivencia, dialogando para poner fin a los conflictos. Paz con la naturaleza y con nuestro clima para construir un mundo más sostenible», en palabras de su secretario general.

A fin de facilitar posibles investigaciones diacrónicas, esta edición del **INFORME** mantiene la estructura de ediciones anteriores. Además, incorpora diversas novedades: en la parte descriptiva se ha introducido nueva información, entre la que destaca la elaboración de un apartado sobre el seguimiento del Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de Naciones Unidas; los resultados de España en el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora PIRLS 2021; la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional; o los datos sobre la escolarización de las niñas y niños ucranianos desplazados a nuestro país por motivo del conflicto bélico. En cuanto a la parte propositiva, se ha avanzado en el proceso de incorporación de las recomendaciones para mejorar el sistema educativo y, gracias al trabajo realizado por los consejeros y consejeras para converger con una voz propia a través del diálogo, la reflexión, el respeto y la cesión, se ha logrado el consenso de un grupo de propuestas de mejora.

Pensando en el poder transformador del diálogo en educación, una obra colectiva, este trabajo inspira y anima a seguir avanzando para contribuir a su mejora y conseguir un sistema educativo que fomente el respeto como base sólida para el entendimiento mutuo y la garantía paz.