

# Informe 2021 sobre el estado del sistema educativo

Curso 2019-2020

Ministerio  
de Educación y  
Formación Profesional

Consejo  
Escolar  
del Estado



Consejo Escolar del Estado



# Informe 2021

sobre el estado  
del sistema educativo

---

Curso 2019\_2020

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

### Redacción

Encarna Cuenca Carrión, Jesús Jiménez Sánchez, Yolanda Zárate Muñiz, Antonio S. Frías del Val, Miguel Ángel Barrio de Miguel, M. Almudena Collado Martín, Raquel González-Albo Arévalo, Juan Francisco Gutiérrez Jugo, M. Soledad Jiménez Benedit y Carmen Martínez Urtaun.

### Maquetación digital y tratamiento gráfico

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



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

Edita:  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano,  
Documentación y Publicaciones

Edición 2021

NIPO:  
847-21-293-1 (IBD)  
847-21-294-7 (Línea)

ISBN:  
978-84-369-6049-5

DOI:  
10.4438/i21cee

# Presentación

El Consejo Escolar del Estado presenta el INFORME 2021 SOBRE EL ESTADO Y SITUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO en el curso escolar 2019-2020. En el ejercicio de sus funciones, este órgano de participación de la comunidad educativa en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento al Gobierno ha elaborado y hace público el documento en el que se recogen y valoran diversos aspectos sobre el estado y situación del sistema educativo.

El INFORME ha sido realizado de acuerdo con el Real Decreto 694/2007, de 1 de junio, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado y la Orden ESD/3669/2008, de 9 de diciembre, por la que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar del Estado. Su consecución ha sido posible gracias al ejercicio de la participación llevado a cabo por todos los consejeros y consejeras de acuerdo con la propia naturaleza del Consejo.

La actuación participativa ha favorecido la involucración y la colaboración de cada una de las personas implicadas, quienes han puesto de manifiesto y compartido tanto la riqueza de su singularidad como el potencial de la empatía y la reciprocidad para aproximarse, encontrar confluencias, llegar a acuerdos y enriquecerse mediante el intercambio de información y formación.

Esta labor cooperativa, basada en la integración de la pluralidad, está orientada por el Plan Estratégico del Consejo Escolar del Estado con el objeto de contribuir a aumentar la participación activa y la implicación de los consejeros y consejeras y 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. También potencia la imagen del Consejo Escolar del Estado como referente en temas educativos tanto por su aportación descriptiva, basada en el tratamiento de información rigurosa y veraz procedente de fuentes oficiales, como por la de carácter propositivo, que incluye recomendaciones orientadas a la mejora del sistema educativo realizadas y aceptadas por los miembros del Consejo.

En esta edición se ha introducido un nuevo apartado, elaborado mediante la cooperación de la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos, en el que se describen las políticas llevadas a cabo por las Administraciones educativas para la detección y atención temprana, la evaluación y atención psicopedagógica y la orientación académica y vocacional. El contenido de este epígrafe pone de relieve el esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesorado, centros, Administraciones, instituciones y la sociedad en su conjunto para garantizar la igualdad de oportunidades y el pleno desarrollo de la personalidad de todo el alumnado rigiéndose por el principio de equidad.

Agradezco al Pleno del Consejo Escolar del Estado el gran esfuerzo y el excelente trabajo que está realizando para converger en una voz propia a través el debate, la reflexión, la tolerancia, el respeto, la cesión y el consenso. También deseo destacar el compromiso de la Comisión Permanente constituida como Ponencia de Estudios y del equipo técnico, con la obtención de un INFORME tan valioso.

Madrid, 14 de diciembre de 2021

Encarna Cuenca Carrión  
Presidenta del Consejo Escolar del Estado



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

## Pleno<sup>1</sup>

---

### Presidente

Encarna Cuenca Carrión

### Vicepresidente

Jesús Jiménez Sánchez

### Secretaria general

Yolanda Zárate Muñiz

### Profesores de enseñanza pública

Nicolás Fernández Guisado  
José María Cuadrado Montañez  
José Francisco Venzalá González  
Francisco Aurelio González Martín  
Enrique Pablo González Gómez  
Mario Gutiérrez Gutiérrez  
Diego Molina Collado  
Francisco García Suárez  
Alonso Gutiérrez Morillo  
Carmen Heredero de Pedro  
M.<sup>a</sup> Isabel Loranca Irueste  
M.<sup>a</sup> Luisa Vico Nieto  
José Luis López Belmonte  
Fernando Villalba Cabrera  
M.<sup>a</sup> Luz González Rodríguez

### Profesores de enseñanza privada

M.<sup>a</sup> Isabel Sanz Huerta  
Antonio Amate Cruz  
Francisco Javier Muñozerro García  
Jesús Pueyo Val  
Jesús Isidoro Gualix Muñoz

### Madres y padres de alumnos

Josep Pasqual Albiol Esteller  
Francisco Cantero Dengra  
Luisa María Capellán Romero  
Leticia Cardenal Salazar  
Pedro Ángel Delgado Alcudia  
M.<sup>a</sup> Carmen Morillas Vallejo  
Virginia Romero Pinto  
Pedro José Caballero García  
Juan Pablo Luque Martín

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

### Universidades

José Alberto Díez de Castro  
Pilar Ezpeleta Piorno  
José Luján Alcaraz  
Rosa María Visiedo Claverol

### Alumnas y alumnos

Andrea González Henry  
Enrique Martínez Quirós  
Antonio Amante Sánchez  
M.<sup>a</sup> Begoña Hernando López  
Alejandro García Iglesias  
Ana García Rubio  
Coral Latorre Campos  
Marina Mata Caballo

### Personal de administración y servicios de centros docentes

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

### Titulares de los centros docentes privados

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

### Organizaciones sindicales

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

### Organizaciones empresariales

Santiago García Gutiérrez  
Sandra Miso Guajardo  
Juan Carlos Tejeda Hisado  
Jesús Núñez Velázquez

---

1. Composición del Pleno del Consejo Escolar del Estado en el día 14 de diciembre de 2021.

### Administración educativa del Estado

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

### Grupo de representación de la mujer

M.<sup>a</sup> del Carmen Quintanilla Barba  
 M.<sup>a</sup> Antonia Morillas González  
 Gemma Gallego Sánchez  
 Vicente Magro Servet

### Entidades locales

Julia M.<sup>a</sup> Llopis Noheda  
 M.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> del Carmen Santamaría Estefanía  
 M.<sup>a</sup> Luz Sanz Escudero  
 Nieves Segovia Bonet  
 Francisco Luna Arcos  
 Raquel Pérez Sanjuan  
 Jesús Jiménez Sánchez

### Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos

José Antonio Funes Arjona  
 Jesús Garcés Casas  
 José Ramón María Álvarez Bello  
 Natalia Álvarez Martín  
 Eduardo Ortiz García  
 Franciso José Navarro Haro  
 María Isabel Núñez Molina  
 Jesús Viñas Cirera  
 Miren Maite Alonso Arana  
 Felipe Gómez Valhondo  
 Fernando del Pozo Andrés  
 Josefa Costa Tur  
 Pilar Ponce Velasco  
 Juana Mulero Cánovas  
 Manuel Martín Iglesias  
 Alicia Romero Martínez  
 Rosa Julia Cañada Solaz

## Comisión Permanente<sup>2</sup>

### Presidente

Encarna Cuenca Carrión

### Vicepresidente

Jesús Jiménez Sánchez

### Secretaria general

Yolanda Zárate Muñiz

### Profesores de enseñanza pública

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

### Profesores de enseñanza privada

Jesús Pueyo Val

### Alumnas y alumnos

Coral Latorre Campos  
 Antonio Amante Sánchez

### Madres y padres de alumnos

Pedro José Caballero García  
 Leticia Cardenal Salazar  
 M.<sup>a</sup> Carmen Morillas Vallejo

### Personalidades de reconocido prestigio

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

### Grupo de representación de la Mujer

María Antonia Morillas González

2. Composición de la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado en el día 4 de noviembre de 2021.

### **Personal de administración y servicios de centros docentes**

Gonzalo Poveda Ariza

### **Titulares de los centros docentes privados**

Fernando López Tapia

### **Organizaciones sindicales**

Carlos López Cortiñas

### **Administración educativa del Estado**

Vicente Rivière Gómez

Mariano Carballo Fernández

### **Universidades**

José Alberto Díez de Castro

### **Organizaciones empresariales**

Sandra Miso Guajardo

## **Equipo Técnico**

---

### **Presidente**

Encarna Cuenca Carrión

### **Vicepresidente**

Jesús Jiménez Sánchez

### **Secretaría general**

Yolanda Zárate Muñiz

Miguel Ángel Barrio de Miguel

M. Almudena Collado Martín

Antonio Frías del Val

Raquel González-Albo Arévalo

Juan Francisco Gutiérrez Jugo

M. Soledad Jiménez Benedit

Carmen Martínez Urtasun

Nota de carácter general: En este INFORME se han empleado, prioritariamente, términos que designan a grupos de personas de ambos géneros. En ningún caso existe intencionalidad discriminatoria o el deseo de realizar un uso sexista del lenguaje.

# Índice

Presentación .....	3
Introducción .....	19
Capítulo A. Contexto de la educación .....	21
A1. Fundamentos y perspectiva de la educación .....	23
A1.1. Constitución Española .....	23
A1.2. Organizaciones de las Naciones Unidas y el Banco Mundial .....	23
Organizaciones de las Naciones Unidas .....	23
Banco Mundial .....	28
A1.3. Unión Europea .....	28
Una nueva Agenda Estratégica para 2019-2024 .....	31
Publicaciones sobre educación y formación .....	31
Respuesta común de la UE a la COVID-19 .....	32
A1.4. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos .....	33
A1.5. Participación de la Consejería de Educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional en reuniones multilaterales internacionales .....	34
Consejería de Educación ante el Consejo de Europa .....	34
Consejería de Educación ante la UNESCO .....	35
Consejería de Educación ante la OCDE .....	36
A2. Población .....	38
A2.1. La población y su composición .....	38
Evolución de la población en España .....	38
Distribución geográfica .....	39
Crecimiento de la población en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas .....	39
Población dispersa en España .....	40
Distribución por tramos de edad .....	43
La tasa de dependencia .....	43
Crecimiento de la población .....	45
Proyección demográfica .....	46
A2.2. La población extranjera .....	47
Distribución geográfica .....	47
Distribución por edad .....	47
La evolución de la población extranjera .....	49
A2.3. La población en edad escolarizable .....	51
Distribución geográfica .....	51
Población extranjera en edad escolarizable .....	51
A3. Factores educativos, sociales, económicos y culturales .....	53
A3.1. Nivel de estudios de la población adulta .....	53
El nivel formativo de la población adulta joven .....	53
Nivel de formación de las generaciones más jóvenes .....	54
La comparación en el ámbito internacional .....	56

A3.2. Población inmigrante en edad escolar .....	58
Distribución por tramos de edad y por Comunidades Autónomas .....	59
Procedencia de los inmigrantes .....	60
Evolución .....	61
A3.3. Riqueza del país y renta de las familias .....	63
El producto interior bruto (PIB) .....	63
El producto interior bruto per cápita .....	66
A3.4. El estatus socioeconómico y cultural de las familias .....	67
A3.5. El riesgo de pobreza o exclusión social .....	70
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 .....	72
Evolución de la población en riesgo de pobreza o de exclusión social (indicador AROPE) .....	73
A3.6. Empleo y niveles de formación .....	76
Desde la perspectiva del empleo .....	78
Desde la perspectiva del paro .....	81
Remuneración y niveles de formación .....	86
A3.7. Investigación e innovación .....	87
Innovación e investigación desde una perspectiva europea .....	88
A3.8. Percepción social de la educación .....	90
<b>Capítulo B. Organización y políticas educativas .....</b>	<b>91</b>
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 .....	96
B1.3. La Alta Inspección de Educación .....	99
B1.4. La cooperación política y administrativa .....	101
La Conferencia Sectorial de Educación .....	102
Cooperación con las Comunidades Autónomas .....	106
La cooperación con las Corporaciones Locales .....	108
B2. Ordenación de las enseñanzas .....	110
B2.1. Ordenación del sistema educativo .....	110
B2.2. Las enseñanzas del sistema educativo en el curso 2019-2020: Ordenación básica del Estado .....	111
Educación Infantil .....	113
Educación Primaria .....	113
Educación Secundaria Obligatoria .....	114
Bachillerato .....	114
Ciclos formativos de Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas Deportivas y Cualificaciones Profesionales .....	114
B2.3. Expedición de Títulos y concesión de homologaciones y convalidaciones .....	118
Procedimiento .....	119
Normativa aplicable .....	119
Expedientes tramitados en 2020 .....	120
B2.4. La escolarización del alumnado: modelos lingüísticos .....	121

B3. La participación de la comunidad educativa .....	124
B3.1. La participación de las familias .....	125
B3.2. La participación del alumnado .....	125
B3.3. Los Consejos Escolares y otros órganos de participación de los centros .....	126
El Consejo Escolar del centro .....	126
Otros órganos de participación .....	126
B3.4. Los Consejos Escolares Autonómicos y otros Consejos de ámbito territorial .....	126
B3.5. El Consejo Escolar del Estado .....	128
Las tareas del Pleno .....	130
Las tareas de la Comisión Permanente .....	131
Las tareas de la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos .....	133
Otras tareas realizadas por el Consejo .....	134
B3.6. Ayudas al asociacionismo del alumnado y de las familias .....	135
Ayudas a organizaciones de alumnos .....	135
Ayudas a organizaciones de padres y madres .....	135
B3.7. La Red Europea de Consejos de Educación (EUNEC) .....	137
B4. Políticas educativas .....	137
B4.1. Atención a la diversidad, orientación y convivencia .....	137
Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo .....	137
Equidad y compensación de las desigualdades en educación .....	154
Políticas educativas. Detección y atención temprana. Evaluación y atención psicopedagógica. Orientación académica y vocacional .....	157
La orientación profesional .....	178
La convivencia escolar .....	180
B4.2. La igualdad efectiva entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia .....	184
Actuaciones de los organismos internacionales .....	185
Actuaciones en relación con el sistema educativo español .....	186
Grupo de trabajo de igualdad en la Comisión General de Educación .....	189
Espacio de Igualdad .....	189
Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer .....	191
B4.3. Becas y ayudas al estudio .....	192
Actuaciones .....	192
Actuaciones con información de gasto consolidado .....	197
B4.4. Otras políticas .....	209
La formación permanente del profesorado .....	209
La educación y la formación a distancia .....	221
Las tecnologías de la información y la comunicación .....	226
La innovación educativa .....	239
B5. La participación de España en programas internacionales .....	242
B5.1. Programa Erasmus+ .....	242
Estructura del programa .....	242
Las cifras del programa Erasmus+ .....	243

B5.2. Programas de colaboración bilateral .....	247
Programa educativo bilingüe British Council .....	247
Programa de Lengua y Cultura Portuguesa .....	248
Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí .....	248
Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Organización del Bachillerato Internacional .....	249
B5.3. Otras participaciones .....	249
Iberoamérica .....	249
Organización de las Naciones Unidas (ONU) .....	250
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) .....	250
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) .....	250
G20 .....	251
Asia .....	251
<b>Capítulo C. Recursos de la educación .....</b>	<b>253</b>
C1. Financiación y gasto en educación .....	255
C1.1. Financiación y gasto público en educación .....	256
Presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Ejercicios 2019 y 2020 .....	256
Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas. Ejercicios 2019 y 2020 .....	261
Gasto público realizado en educación .....	261
C1.2. Estructura económica y gasto privado de los hogares en educación .....	282
Financiación y gastos de la enseñanza privada .....	283
El gasto de los hogares españoles en educación .....	283
C2. Los recursos humanos .....	286
C2.1. Profesorado. Aspectos generales .....	286
La formación inicial del profesorado .....	286
La variable sexo en el profesorado .....	291
El factor edad del profesorado .....	295
C2.2. Profesorado en centros educativos .....	298
Profesorado en centros que imparten Enseñanzas de Régimen General .....	299
Profesorado en centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial .....	305
Profesorado en centros que imparten Educación para Personas Adultas .....	308
C2.3. La dirección escolar y la coordinación docente .....	310
La dirección escolar .....	310
La mujer en los equipos directivos de los centros .....	311
Coordinación docente .....	313
C2.4. El personal no docente al servicio de los centros educativos .....	314
C3. Redes de centros .....	318
C3.1. Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General .....	320
Centros que imparten Educación Infantil .....	323
Centros que imparten Educación Primaria .....	327
Centros de Educación Especial .....	329
Centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria .....	331

Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica .....	332
Centros que imparten Bachillerato .....	336
Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio .....	342
Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior .....	347
C3.2. Centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial .....	352
Centros que imparten enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño .....	353
Centros que imparten enseñanzas de Música y Danza .....	355
Centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático .....	355
Centros que imparten Enseñanzas Deportivas .....	357
Escuelas Oficiales de Idiomas .....	357
C3.3. Centros que imparten Educación de Personas Adultas .....	359
C3.4. Centros extranjeros en España .....	360
C3.5. Participación, autonomía y gobierno de los centros .....	361
C4. Recursos y servicios de la sociedad de la información y la comunicación .....	362
C4.1. Equipamiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los hogares ..	363
Según el tipo de hogar .....	365
Según los ingresos .....	365
Según el tamaño del municipio .....	367
Uso de ordenadores, móviles e internet por menores de 10 a 15 años .....	369
C4.2. La Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos: recursos y servicios digitales .....	372
<b>Capítulo D. Escolarización, transición y resultados del sistema educativo .....</b>	<b>377</b>
D1. Escolarización .....	379
D1.1. Alumnado matriculado .....	379
Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General .....	380
Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial .....	390
Alumnado matriculado en Enseñanzas para Personas Adultas .....	392
La escolarización del alumnado extranjero .....	394
D1.2. Tasas netas de escolarización, tasas de idoneidad y la repetición de curso .....	402
Tasas netas de escolarización .....	402
Tasas de idoneidad .....	406
La repetición de curso .....	407
D1.3. Otros aspectos de la escolarización .....	413
La enseñanza de idiomas extranjeros en España .....	413
La enseñanza de la religión .....	422
D2. Resultados académicos: finalización, graduación, titulación y transición .....	425
D2.1. Educación Primaria .....	425
D2.2. Educación Secundaria .....	427
La graduación por la finalización del cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria ....	428
La graduación en Educación Secundaria para Personas Adultas .....	433
La evolución de los resultados .....	434

D2.3. La Formación Profesional Básica .....	435
La superación de los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica .....	435
La Formación Profesional Básica por familias profesionales .....	438
D2.4. La transición a la educación secundaria superior .....	438
En el conjunto de España y en las Comunidades y Ciudades Autónomas .....	438
En los países de la Unión Europea .....	439
D2.5. La titulación en Bachillerato .....	441
La finalización del Bachillerato .....	441
La evolución de los resultados .....	445
D2.6. La titulación de Técnico en Enseñanzas de Formación Profesional .....	445
La finalización de los Ciclos Formativos de Grado Medio .....	445
La titulación de Técnico en Enseñanzas de Formación Profesional por familias profesionales y especialidades .....	446
La evolución de los resultados .....	448
D2.7. La titulación de Técnico Superior en Enseñanzas de Formación Profesional .....	450
La finalización de los Ciclos Formativos de Grado Superior .....	450
La titulación de Técnico Superior en Enseñanzas de Formación Profesional por familias profesionales y especialidades .....	451
La evolución de los resultados .....	453
D2.8. La finalización de estudios en Enseñanzas de Régimen Especial .....	455
Enseñanzas Artísticas .....	455
Enseñanzas de Nivel Avanzado en las Escuelas Oficiales de Idiomas .....	458
D2.9. Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) .....	459
Una visión en conjunto de los resultados .....	460
Pruebas genéricas de acceso a la Universidad .....	461
D3. La evaluación .....	466
D3.1. La evaluación del sistema educativo .....	466
Actuaciones relacionadas con las evaluaciones nacionales .....	467
D3.2. Indicadores educativos .....	467
Sistema estatal de indicadores de la educación .....	467
El sistema de indicadores de la OCDE .....	469
D3.3. Evaluaciones .....	470
Estudios de la OCDE .....	470
Estudios de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) .....	472
D3.4. TIMSS 2019 .....	475
Resultados globales: puntuaciones medias estimadas .....	476
Niveles de rendimiento .....	480
Influencia del contexto personal y sociodemográfico en el rendimiento .....	483
D4. Seguimiento de la estrategia europea ET 2020 .....	494
D4.1. Participación en la educación de la primera infancia .....	498
Resultados en el ámbito de la Unión Europea .....	498
Evolución de resultados .....	498
D4.2. Competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias .....	500

D4.3. Abandono temprano de la educación y la formación .....	501
Resultados en el ámbito nacional .....	501
Resultados en el ámbito de la Unión Europea .....	504
Evolución de resultados .....	505
D4.4. La titulación en educación superior .....	508
Resultados en el ámbito nacional .....	508
Resultados en el ámbito de la Unión Europea .....	509
D4.5. Participación en la formación permanente .....	511
Resultados en el ámbito nacional .....	511
Resultados en el ámbito de la Unión Europea .....	512
Factores que condicionan la participación en la formación permanente .....	512
D4.6. Empleabilidad de los recientes graduados .....	515
Resultados en el ámbito de la Unión Europea .....	515
Factores que condicionan la empleabilidad .....	515
Evolución de resultados .....	518
Capacidades para el futuro mercado de trabajo .....	519
<b>Capítulo E. La educación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional .....</b>	<b>521</b>
E1. Ordenación de las enseñanzas. Novedades normativas .....	523
E1.1. Enseñanzas de régimen general .....	523
Educación Infantil y Primaria .....	523
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato .....	524
Formación Profesional .....	525
Enseñanzas de adultos .....	525
E1.2. Enseñanzas de régimen especial .....	526
Enseñanzas de Idiomas .....	526
Enseñanzas Artísticas .....	526
Enseñanzas Deportivas .....	527
E2. La inspección educativa .....	528
E2.1. La Inspección Central .....	528
E2.2. La Inspección educativa en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla .....	529
Ceuta .....	529
Melilla .....	530
E3. La educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla .....	530
E3.1. Alumnado, profesorado, centros docentes .....	531
Alumnado matriculado .....	531
Profesorado .....	537
Centros docentes .....	537
E3.2. Políticas educativas. Actuaciones para favorecer la igualdad de oportunidades del alumnado .....	541
Foros de la educación .....	542
Educación Infantil .....	542

Educación Primaria .....	546
Educación Secundaria .....	546
Formación Profesional .....	546
Enseñanzas Artísticas .....	547
Atención al alumnado con necesidades educativas especiales .....	547
Programa de Apoyo Educativo .....	551
Ayudas y subvenciones .....	551
Convenios de colaboración .....	554
Aprendizaje de lenguas extranjeras .....	556
Profesorado .....	557
Centros privados con enseñanzas concertadas .....	558
E3.3. Resultados de las evaluaciones de diagnóstico .....	560
E4. La educación en el exterior .....	560
E4.1. Centros docentes de titularidad del Estado español .....	561
E4.2. Centros docentes de titularidad mixta, con participación del Estado español .....	562
E4.3. Secciones españolas en centros de otros Estados .....	563
E4.4. Presencia española en Escuelas Europeas .....	564
E4.5. Agrupaciones y aulas de Lengua y Cultura Españolas .....	565
E4.6. Otros programas de Educación en el Exterior .....	567
Centros de convenio con otras instituciones .....	567
Secciones bilingües de Europa Central y Oriental y China .....	568
International Spanish Academies .....	569
Centros españoles en el exterior de titularidad privada .....	570
E4.7. Programas de apoyo a las enseñanzas de español en el marco de sistemas educativos extranjeros .....	570
Auxiliares de conversación .....	570
Profesores visitantes en Estados Unidos, Canadá y Reino Unido .....	573
E4.8. Provisión de puestos de personal docente en el exterior .....	573
Profesorado .....	573
Asesores técnicos docentes .....	574
E4.9. Evolución de los programas de Educación en el exterior .....	574
E4.10. El Instituto Cervantes .....	576
<b>Capítulo F. Propuestas de mejora .....</b>	<b>579</b>
Introducción .....	581
I. Propuestas de mejora .....	583
Recursos .....	583
Personal .....	584
Centros educativos .....	585
Igualdad de oportunidades, equidad e inclusividad .....	586
Currículo .....	588

---

Formación Profesional .....	589
Participación .....	590
II. Otras propuestas de mejora .....	591
Capítulo B. Organización y políticas educativas .....	591
Capítulo C. Los recursos de la educación .....	597
Capítulo D. Escolarización, transición y resultados del sistema educativo .....	607
Capítulo E. La educación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional ....	607
Índice de figuras y tablas .....	609

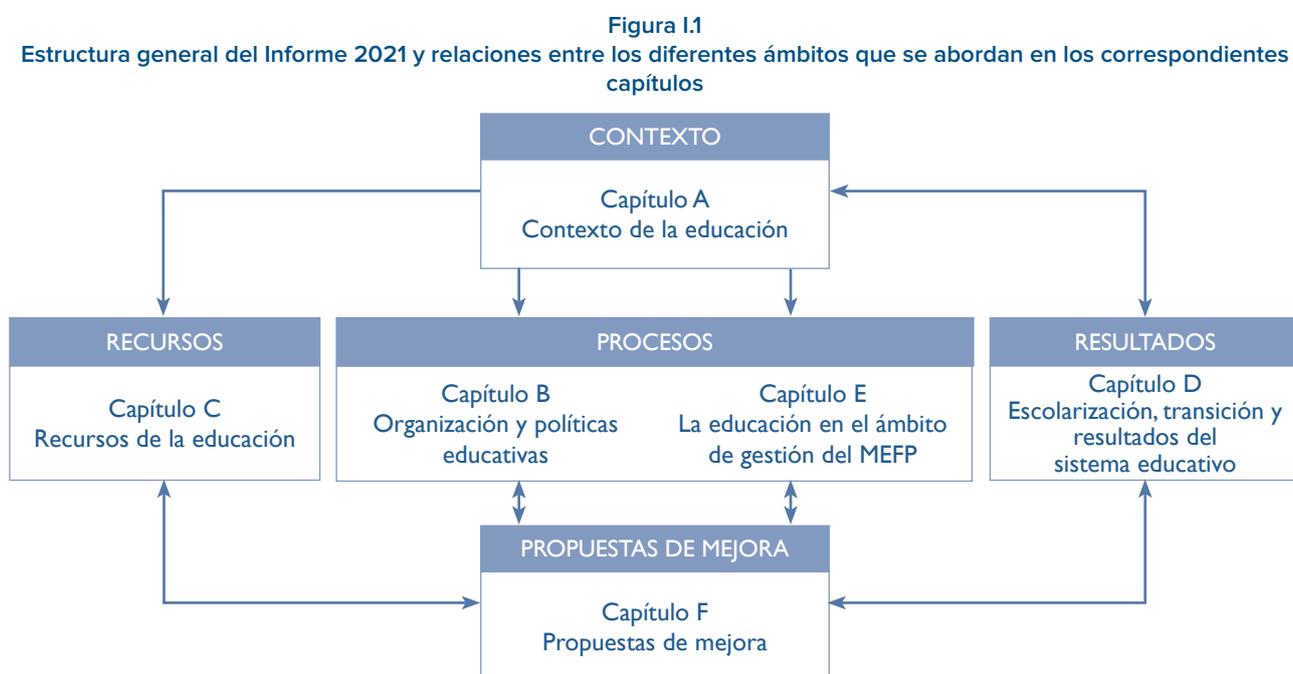


# Introducción

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

El documento concerniente al curso 2019-2020 contiene los datos más significativos y la evolución de los principales indicadores, resultados de las evaluaciones de diagnóstico y las cifras del gasto público en educación, además de información sobre la situación y prevención de la violencia y en relación a la igualdad de oportunidades. En la misma línea que las ediciones anteriores, también incluye recomendaciones a las Administraciones educativas encaminadas a la mejora del sistema educativo.

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



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 igualdad de oportunidades como las becas y ayudas al estudio o la orientación educativa. 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 incluye el análisis de la información relativa a la financiación y gasto público y privado en educación, el conjunto de personas que realizan su labor profesional en los centros educativos –la influencia de las variables de edad y sexo y la evolución experimentada por el número de efectivos en los últimos años–, la red de centros educativos de enseñanzas no universitarias en sus diferentes regímenes y titularidades, así como los recursos y servicios digitales e informáticos.

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

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

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

# Capítulo A

## Contexto de la educación

---

<b>A1. Fundamentos y perspectiva de la educación .....</b>	<b>23</b>
A1.1. Constitución Española .....	23
A1.2. Organizaciones de las Naciones Unidas y el Banco Mundial .....	23
A1.3. Unión Europea .....	28
A1.4. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) .....	33
A1.5. Participación de la Consejería de Educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional en reuniones multilaterales internacionales .....	34
<b>A2. Población .....</b>	<b>38</b>
A2.1. La población y su composición .....	38
A2.2. La población extranjera .....	47
A2.3. La población en edad escolarizable .....	51
<b>A3. Factores educativos, sociales, económicos y culturales .....</b>	<b>53</b>
A3.1. Nivel de estudios de la población adulta .....	53
A3.2. Población inmigrante en edad escolar .....	58
A3.3. Riqueza del país y renta de las familias .....	63
A3.4. El estatus socioeconómico y cultural de las familias .....	67
A3.5. El riesgo de pobreza o exclusión social .....	70
A3.6. Empleo y niveles de formación .....	76
A3.7. Investigación e innovación .....	87
A3.8. Percepción social de la educación .....	90



# A. Contexto de la educación

## A1. Fundamentos y perspectiva de la educación

La educación es fundamental para potenciar un desarrollo comprensivo y sostenible basado en el conocimiento. Los países democráticos y los principales organismos internacionales contribuyen a elevar el nivel de formación de la población mundial; de acuerdo con la misión que llevan a cabo, favorecen la mejora de la calidad de la educación que ofrecen los Estados. Conocer el principal referente español, la Carta Magna, así como la visión de la educación de las corporaciones internacionales a las que pertenece España y sus correspondientes actuaciones, permite comprender el sistema educativo de este país en mayor profundidad y con mejor criterio.

La pandemia de la COVID-19 ha causado un gran impacto en todos los sistemas educativos, especialmente por la imperiosa 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.

### A1.1. Constitución Española

La Constitución de 1978<sup>1</sup> es un referente determinante del contexto de la educación en España. Enmarca el sistema educativo mediante el contenido del artículo 27, específico sobre la educación, y a través de aspectos tratados en varios títulos de la Carta Magna. El punto de partida de la Comisión Constitucional del Congreso de los Diputados, encargada de elaborar la Constitución de 1978 para desarrollar el artículo 27 sobre el derecho a la educación, fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1948.

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

#### *Organizaciones de las Naciones Unidas*

##### **Organización de las Naciones Unidas (ONU)**

Las Naciones Unidas<sup>2</sup> nacieron oficialmente el 24 de octubre de 1945, cuando la mayoría de los 51 Estados miembros firmantes del documento fundacional de la Organización ratificaran la Carta de la ONU. Actualmente, los 193 Estados miembros con representación en la Asamblea General toman medidas sobre los numerosos problemas 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.

##### ***Declaración de Ginebra***

La Sociedad de Naciones (SDN) adoptó la Declaración de Ginebra<sup>3</sup> en 1924, por la que se reconoció por primera vez la existencia de derechos específicos para los niños y las niñas, pero sobre todo la responsabilidad de los adultos hacia ellos.

##### ***Declaración Universal de los Derechos Humanos***

La Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos<sup>4</sup> 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.

1. < BOE-A-1978-31229 >

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

3. < <https://www.humanium.org/es/ginebra-1924> >

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

A

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

B

C

D

E

F

### ***Declaración de los Derechos del Niño***

El 20 de noviembre de 1959 se aprobó la Declaración de los Derechos del Niño<sup>5</sup> de manera unánime por todos los Estados miembros de la ONU. Mediante este documento se insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y que luchen por su observancia con medidas legislativas y de otra índole, adoptadas progresivamente en conformidad con diez principios. En el principio VII se expresa que el niño tiene derecho 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 Políticos<sup>6</sup> y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales<sup>7</sup> se adoptaron simultáneamente. 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 serlo<sup>8</sup>.

### ***Convención sobre los Derechos del Niño***

La Convención sobre los Derechos del Niño<sup>9</sup> reconoce los derechos humanos –económicos, sociales, culturales, civiles y políticos– de todos de los niños y las niñas, definidos como personas menores de 18 años. Ha sido aceptada por todos los países del mundo excepto Estados Unidos. En el artículo 28 se enuncia que los Estados partes reconocen el derecho del niño a la educación y se enumeran las acciones que llevarán a cabo a fin de que este pueda ejercerse progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades. El artículo 29 especifica los objetivos de la educación de los niños y niñas.

### ***Declaración Mundial de Educación para Todos***

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos<sup>10</sup>, 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 Discapacidad<sup>11</sup> contiene medidas destinadas a proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad; hace hincapié en que puedan vivir de forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida. Con miras a hacer efectivo el derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados partes se comprometen a asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como

5. < <https://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo> >

6. < BOE-A-1977-10733 >

7. < BOE-A-1977-10734 >

8. < BOE-A-1984-6749 >

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

10. < [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/138254/educ\\_para\\_todos\\_jomtien1990.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/138254/educ_para_todos_jomtien1990.pdf) >

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

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 2006<sup>12</sup>.

### ***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 2015<sup>13</sup>, 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 Sostenible<sup>14</sup>, 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 este Objetivo se fijaron 10 metas, de las que las tres últimas son medios de aplicación:

- 4.1. 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. 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. 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. 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. 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. 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. 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. 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

12. < BOE-A-2008-6996 >

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

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

A

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.

B

- 4.c. Aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, 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.

C

D

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 sus principios, orientados por los contenidos de instrumentos y acuerdos internacionales, cabría destacar los referidos expresamente a la enseñanza y la formación:

E

- 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 todas 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.

F

Actualmente, la ONU<sup>15</sup> subraya los efectos devastadores de la pandemia de la COVID-19 en el desarrollo, que están aumentando 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”<sup>16</sup>.

La Asamblea General ha publicado las resoluciones<sup>17</sup> que a continuación se enumeran sobre la pandemia que ha causado la mayor disrupción sufrida por la educación en el mundo (a mediados de julio de 2020 las escuelas de más de 160 países permanecían cerradas, lo que afectó a más de 1.000 millones de estudiantes).

- Solidaridad mundial para luchar contra la enfermedad por coronavirus de 2019 (3 de abril de 2020)
- Cooperación internacional para garantizar el acceso mundial a los medicamentos, las vacunas y el equipo médico con los que hacer frente a la COVID-19 (20 de abril de 2020)
- Respuesta unificada contra las amenazas para la salud mundial: la lucha contra la COVID-19 (11 de septiembre de 2020)
- Respuesta integral y coordinada a la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) (11 de septiembre de 2020)
- Período extraordinario de sesiones de la Asamblea General en respuesta a la pandemia de enfermedad por coronavirus (5 de noviembre de 2020)

El Secretario General lanzó la Respuesta Integral de las Naciones Unidas frente a la COVID-19 con el objetivo de salvar vidas, proteger la sociedad y facilitar una recuperación que nos lleve a un lugar mejor. Como parte de la respuesta, el Secretario General pone a disposición de los gobiernos informes sobre políticas acerca de cómo abordar las consecuencias de esta crisis<sup>18</sup>.

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

16. < <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/?s=Agenda+2030+covid+19> >

17. < <https://www.un.org/es/coronavirus/member-states#resolutions> >

18. < <https://www.un.org/es/coronavirus/un-secretary-general> >

## 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)<sup>19</sup> 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.

Teniendo en cuenta que la UNESCO es la única organización de las Naciones Unidas que dispone de un mandato para abarcar todos los aspectos de la educación, por la Declaración de Incheon aprobada en el Foro Mundial sobre la Educación en mayo de 2015<sup>20</sup>, se le confió la coordinación de la Agenda de Educación Mundial 2030.

### 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 Enseñanza<sup>21</sup> 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 sobre la incidencia de la pandemia en la educación<sup>22</sup> 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<sup>23</sup>.

En La respuesta de la UNESCO a la COVID-19 se pueden encontrar documentos que se van incorporando conforme avanza la pandemia: *Marco para la reapertura de las escuelas*<sup>24</sup>; *Aprender en tiempos de COVID-19*<sup>25</sup>; *Enseñar en tiempos de COVID-19: una guía teórico-práctica para docentes*<sup>26</sup>.

## 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 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 los niños y a las familias y sus derechos, bajo el nombre actual.

Actualmente Unicef<sup>27</sup> 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.

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 educativas<sup>28</sup>.

## Organización Mundial de la Salud (OMS)

La OMS<sup>29</sup> 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:

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

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

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

22. < <https://es.unesco.org/covid19> >

23. < <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> >

24. < <https://www.unicef.org/es/documents/marco-para-la-reapertura-de-las-escuelas> >

25. < <https://es.unesco.org/news/aprender-tiempos-covid-19> >

26. < <https://es.unesco.org/news/ensenar-tiempos-covid-19> >

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

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

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

A

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.

La OMS está colaborando estrechamente con expertos mundiales, 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 de la OMS actualizada diariamente<sup>30</sup>.

B

C

D

E

F

### **Banco Mundial**

El Banco Mundial<sup>31</sup> está conformado por 189 países miembros; su personal proviene de más de 170 países, y tiene más de 130 oficinas en todo el mundo. 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.

El Grupo del Banco Mundial (GBM) es la principal entidad de financiamiento de la educación en el mundo en desarrollo. Trabaja en programas educativos en más de 80 países y se ha comprometido a 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 educativas<sup>32</sup>.

## **A1.3. Unión Europea**

La Unión Europea (UE)<sup>33</sup> es una asociación económica y política, constituida por veintisiete Estados miembros, tras la salida del Reino Unido, que se basa en el Estado de Derecho y se rige por el principio de democracia representativa. Está formada por países soberanos e independientes que comparten aspectos de su gobierno mediante la delegación de algunos de sus poderes decisorios en las instituciones comunes, que toman decisiones democráticas sobre determinados asuntos de interés conjunto. Las actividades del grupo se establecen en tratados acordados voluntaria y democráticamente por los países que, a su vez, son ratificados por sus parlamentos o mediante referéndum.

En la toma de decisiones participan diversas instituciones, en particular: El Parlamento Europeo<sup>34</sup>, que constituye comisiones para tratar cuestiones específicas entre las que se encuentra la Comisión de Cultura y Educación; El Consejo Europeo<sup>35</sup>, 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 Europea<sup>36</sup>, 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 Europea<sup>37</sup>, que publica anualmente el Monitor de la Educación y la Formación<sup>38</sup>.

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, la cohesión social, la investigación y la innovación, además de aumentar enormemente las perspectivas de desarrollo personal de los ciudadanos. 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 marco ET 2020) y mediante instrumentos de financiación.

En este sentido, la Comisión Europea está desarrollando iniciativas para ayudar a establecer un Espacio Europeo de Educación que permita a todos los jóvenes beneficiarse de la mejor educación y formación posible, además de encontrar empleo en toda Europa. Esta política tiene como objetivo que en toda la UE: pasar

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

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

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

33. < [https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief\\_es](https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_es) >

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

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

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

37. < [https://ec.europa.eu/info/index\\_es](https://ec.europa.eu/info/index_es) >

38. < <https://education.ec.europa.eu/about/education-and-training-monitor> >

tiempo en el extranjero para estudiar y aprender sea la norma, los títulos de enseñanza escolar y superior se reconozcan en toda la UE, sea habitual hablar dos lenguas además de la lengua materna, todas las personas puedan acceder a una educación de alta calidad, independientemente de su contexto socioeconómico y que las personas sientan intensamente su identidad europea y sean conscientes del patrimonio cultural de Europa y su diversidad.

La Comisión ha presentado un primer paquete de medidas<sup>39</sup> que aborda: las competencias clave para el aprendizaje permanente, las capacidades digitales<sup>40</sup> y los valores comunes y la educación inclusiva. El Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027) plantea la visión que tiene la Comisión Europea de una educación digital de alta calidad, inclusiva y accesible en Europa. Es un llamamiento en favor de una mayor cooperación a escala europea para aprender de la crisis de la COVID-19, durante la cual se está utilizando la tecnología a una escala sin precedentes para fines de educación y formación, y adecuar los sistemas de educación y formación a la era digital.

En su Comunicación «Construyendo una Europa más fuerte: el papel de las políticas de juventud, educación y cultura»<sup>41</sup>, la Comisión ha propuesto un segundo paquete de iniciativas donde destaca el papel fundamental que desempeñan la educación, la juventud y la cultura en la construcción del futuro de Europa y expone el modo en que está respondiendo a las peticiones de los dirigentes europeos recogidas en las «Conclusiones del Consejo Europeo de diciembre de 2017»<sup>42</sup>.

Esta Comunicación explicita el objetivo de la Comisión de construir un Espacio Europeo de Educación que combine: un programa Erasmus+ reforzado<sup>43</sup>, un marco para la cooperación política europea en el ámbito de la educación y la formación, apoyo a las reformas en los Estados miembros a través del Semestre Europeo<sup>44</sup> y un uso mejor orientado de los fondos europeos<sup>45</sup>. Dentro de este paquete de iniciativas se encuentran algunas propuestas de recomendaciones del Consejo sobre atención y educación de la primera infancia, reconocimiento mutuo automático de los títulos y períodos de aprendizaje en el extranjero y mejora de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

### **Política europea de cooperación. Educación y Formación 2020 (ET 2020)**

El marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) es un foro que permite a los Estados miembros intercambiar las mejores prácticas y aprender unos de otros.

El marco ET 2020 ofrece la oportunidad de desarrollar las mejores prácticas en materia de política educativa, recopilar y difundir conocimientos y hacer avanzar las reformas de la política educativa a nivel nacional y regional. Se basa en un planteamiento de aprendizaje permanente. De ahí que se centre en los resultados desde la primera infancia hasta la formación profesional adulta y la educación superior y esté concebido para aplicarse a todos los contextos de aprendizaje, ya sea formal, no formal o informal.

ET 2020 persigue cuatro objetivos comunes de la UE: hacer del aprendizaje permanente y de la movilidad una realidad; mejorar la calidad y eficacia de la educación y la formación; fomentar la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa; incrementar la creatividad y la innovación, incluido el emprendimiento, en todos los niveles de la educación y la formación.

También apoya el cumplimiento de los siguientes valores de referencia en toda Europa de aquí a 2020:

- integración de al menos el 95% de los niños en la educación preescolar. *Early childhood education and care* | Educación y formación (europa.eu)
- reducción a menos del 15% del porcentaje de jóvenes de 15 años con aptitudes insuficientes en lectura, matemáticas y ciencias. *Key competences and basic skills* | Educación y formación (europa.eu)

39. < [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP\\_18\\_102](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_18_102) >

40. < [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan\\_es](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_es) >

41. < <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=COM%3A2018%3A268%3AREV1> >

42. < <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625&from=EN> >

43. < [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node\\_es](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_es) >

44. < <https://education.ec.europa.eu/about/european-semester> >

45. < [https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/funding-opportunities/funding-programmes/overview-funding-programmes/european-structural-and-investment-funds\\_es](https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/funding-opportunities/funding-programmes/overview-funding-programmes/european-structural-and-investment-funds_es) >



A

- reducción por debajo del 10% del porcentaje de abandono de los estudios o la formación entre 18 y 24 años. Abandono escolar | Educación y formación (europa.eu)

B

- como mínimo un 40% de la población de entre 30 y 34 años debe haber terminado alguna forma de educación superior. *About higher education policy* | Educación y formación (europa.eu)

C

- como mínimo un 15% de la población adulta debe participar en actividades de formación. *EU policy in the field of adult learning* | Educación y formación (europa.eu)

D

- al menos el 20% de los titulados superiores y el 6% de los jóvenes de entre 18 y 34 años con un título de formación profesional inicial debe haber cursado algún periodo de estudios o formación en el extranjero. Erasmus+ | *EU programme for education, training, youth and sport* (europa.eu)

E

- al menos el 82% de los titulados (personas de entre 20 y 34 años que han terminado al menos el segundo ciclo de enseñanza secundaria) debe tener un empleo en un plazo de no más de tres años después de terminar los estudios

F

El marco se aplica por medio de toda una serie de herramientas e instrumentos tales como:

- grupos de trabajo compuestos por expertos nombrados por los Estados miembros y las principales partes interesadas Grupos de trabajo del ET 2020 | Educación y formación (europa.eu)

- actividades de aprendizaje entre iguales organizadas por un Estado miembro para dar a conocer buenas prácticas que se aplican en su territorio o estudiar un problema concreto con otros Estados miembros

- revisiones inter pares, en las que un grupo de Estados miembros ofrece orientación a otro sobre un problema concreto que le concierne

- asesoramiento entre homólogos, que reúne a homólogos experimentados de un pequeño número de administraciones nacionales para asesorar a un Estado miembro que quiere informarse sobre la elaboración o aplicación de una política para atender a un problema concreto que le afecta *Peer counselling - A new element in the ET2020 toolbox* | Educación y formación (europa.eu)

- el Monitor de la Educación y la Formación Monitor de la Educación y la Formación | Educación y formación (europa.eu), que pasa revista anual a los avances de los Estados miembros hacia los objetivos y valores de referencia de ET 2020 y cuyos análisis contribuyen a la evaluación de los avances socioeconómicos en general por parte de los Estados miembros en el marco del Semestre Europeo *The European Semester* | *European Commission* (europa.eu)

- herramientas y enfoques comunes de referencia creados en grupos de trabajo o en actividades de aprendizaje mutuo

- actividades de consulta y cooperación con las partes interesadas, incluida la sociedad civil, y con organizaciones empresariales y de interlocutores sociales tales como la Cumbre Europea sobre Educación y el Foro de Educación, Formación y Juventud *European policy cooperation (ET 2020 framework)* | Educación y formación (europa.eu)

- financiación de actividades de apoyo a políticas y proyectos innovadores a través del programa Erasmus+. Erasmus+ | *EU programme for education, training, youth and sport* (europa.eu)

Los organismos responsables de la implantación y el seguimiento de la Estrategia han evaluado su progresión en diferentes momentos. Al respecto, cabría destacar los siguientes informes de seguimiento:

- *Documento de trabajo del personal de la Comisión que acompaña al documento Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Proyecto de informe conjunto 2015 del Consejo y la Comisión sobre la aplicación del Marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación (ET 2020). Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación (1/12/2015)*<sup>46</sup>.

- Evaluación intermedia del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («Educación y formación 2020») (20/10/2017)<sup>47</sup>.

46. < <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/1a6ffef6-4c9a-11e5-9f5a-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-120809117> >

47. < <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/54967d20-8cf6-11e5-b8b7-01aa75ed71a1> >

- Evaluación de las herramientas y resultados esperados en el marco de la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“Educación y formación 2020”) (8/4/2019). El estudio evaluó las herramientas e instrumentos implementados en el marco de la cooperación europea en educación y formación («Educación y formación 2020»). Los principales objetivos de esta misión fueron analizar: el desempeño de las herramientas e instrumentos del marco estratégico «Educación y formación 2020», para cumplir con los objetivos y prioridades planteados; el impacto de estas herramientas a nivel de los Estados miembros (y de la UE)<sup>48</sup>.

### **Una nueva Agenda Estratégica para 2019-2024**

El Consejo Europeo ha publicado Una Nueva Agenda Estratégica 2019-2024<sup>49</sup>, que ofrece un marco y una dirección de carácter general cuyo objetivo es guiar el trabajo de las instituciones en los cinco próximos años. Se centra en cuatro prioridades principales: proteger a los ciudadanos 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. Este documento incluye la exposición de la manera de alcanzar dichos objetivos prioritarios. 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».

Recién finalizado el periodo correspondiente a este INFORME, 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 de aquí a 2025. A partir de los logros previos y en consonancia con la Resolución del Consejo sobre un mayor desarrollo del Espacio Europeo de Educación, de noviembre de 2019, esta Comunicación esboza una visión para conseguir el Espacio Europeo de Educación hasta 2025 y expone los pasos concretos que hay que dar para lograr este objetivo. El Espacio Europeo de Educación 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 se propone consolidar las iniciativas en curso y seguir desarrollando el Espacio Europeo de Educación en seis dimensiones:

- Calidad. La educación de calidad dota a los jóvenes de los conocimientos, las capacidades y las actitudes necesarias para prosperar en la vida y enfrentarse a los diversos retos que se les presentarán.
- Inclusión e igualdad de género. La pandemia de la COVID-19 ha puesto de manifiesto de forma aún más patente la importancia de la inclusión y la equidad en la educación, y ha demostrado la importancia 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.
- Profesores y formadores. La visión de la profesión docente en el Espacio Europeo de Educación es la de educadores altamente competentes y motivados que pueden beneficiarse de un amplio abanico de oportunidades de apoyo y desarrollo profesional a lo largo de sus diversas carreras.
- Educación superior. La movilidad del alumnado y del profesorado ha abierto progresivamente la educación superior y ha reforzado la base de la cooperación estructurada. La movilidad da un importante valor añadido: una experiencia de estudios en el extranjero 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 es esencial para lograr las prioridades geopolíticas de la Unión y los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030.

### **Publicaciones sobre educación y formación**

- Monitor de la Educación y la Formación de 2019 de la Comisión Europea
- Monitor de la Educación y la Formación de 2020 de la Comisión Europea

48. < <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/e8f0ed5b-5a8e-11e9-9151-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-106405625> >

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

A

B

C

D

E

F

- Apoyo al desarrollo de competencias clave. Enfoques y entornos de aprendizaje en la educación escolar: informe para la conferencia (12/13-11-2019)
- Conclusiones del Consejo sobre la función esencial que desempeña el aprendizaje permanente para empoderar a las sociedades de modo que puedan afrontar la transición tecnológica y ecológica apoyando un crecimiento inclusivo y sostenible (18-11-2019)
- Resolución del Consejo sobre un mayor desarrollo del Espacio Europeo de Educación para apoyar unos sistemas de educación y formación orientados al futuro (18-11-2019)
- Publicaciones de la UE. La profesión docente en Europa. Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice (19-02-2019)
- Conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro (09-06-2020)
- Conclusiones del Consejo sobre la lucha contra la crisis de la COVID-19 en el ámbito de la educación y la formación (26-06-2020)
- 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 de aquí a 2025 (30-09-2020)
- Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa al Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027. Adaptar la educación y la formación a la era digital (30-09-2020)
- Recomendación del Consejo sobre la educación y la formación profesionales para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia (24-11-2020)
- Conclusiones del Consejo sobre la educación digital en las sociedades europeas del conocimiento (01-12-2020)

### Respuesta común de la UE a la COVID-19

La UE está movilizando todos los medios a su disposición para ayudar a los Estados miembros a coordinar sus respuestas nacionales, facilitar información sobre la propagación del virus, los esfuerzos que resultan eficaces para contenerlo y las medidas adoptadas para reparar los daños económicos y sociales provocados por la pandemia.

Desde su página web<sup>50</sup>, se puede acceder a las páginas web y los recursos específicos publicados tanto por las instituciones y los organismos de la UE, como por los Estados miembros de la UE. En el sitio específico sobre la pandemia se encuentran dos puntos destacados: Plan de recuperación para Europa<sup>51</sup>; Re-open EU<sup>52</sup>.

Este sitio también permite acceder a la cronología de la acción de las instituciones de la UE desde el inicio de la crisis<sup>53</sup>. Respecto a la educación cabría destacar:

- COVID-19: el Parlamento pide medidas para cerrar la brecha digital en la educación<sup>54</sup>
- Respuesta Europea Común<sup>55</sup>
- Medidas más recientes de la Respuesta Europea Común
- Informe de la Presidencia sobre el estado de las medidas de coordinación de la UE en respuesta a la pandemia de COVID-19<sup>56</sup>
- Espacio Europeo de la Educación. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the european education area by 2025*<sup>57</sup>

50. < <https://education.ec.europa.eu/resources-and-tools/coronavirus-online-learning> >

51. < [https://ec.europa.eu/info/strategy/recovery-plan-europe\\_es](https://ec.europa.eu/info/strategy/recovery-plan-europe_es) >

52. < <https://reopen.europa.eu/es> >

53. < [https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/timeline-eu-action\\_en](https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/timeline-eu-action_en) >

54. < <https://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20201016IPR89550/covid-19-meps-call-for-measures-to-close-the-digital-gap-in-education> >

55. < [https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response\\_es](https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response_es) >

56. < <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-12559-2020-INIT/en/pdf> >

57. < <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0625> >

– Plan de Acción de la Educación Digital<sup>58</sup>

Además, se ofrece información sobre la ayuda que han prestado los países, regiones y ciudadanos de toda la UE durante estos tiempos de crisis, entre los que señala: Europeans Against COVID-19<sup>59</sup>; Coronavirus: solidaridad europea en acción<sup>60</sup>; Europeos contra la COVID-19<sup>61</sup>. También enlaza con informaciones que permiten contrarrestar la desinformación, la información falsa y la injerencia extranjera, fruto del trabajo que al respecto realizan todas las instituciones europeas, los Estados miembros de la UE, la sociedad civil y las plataformas en línea: Cómo combatir la desinformación<sup>62</sup>; Lucha contra la desinformación (Consejo de la Unión Europea)<sup>63</sup>; Lucha contra la desinformación (Comisión Europea).

## 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 anualmente una extensa recopilación de estadísticas e indicadores del sistema educativo de los 35 Estados miembros. La publicación, denominada *Education at a Glance. OECD Indicators (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE)*, analiza la evolución de los diferentes sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en la economía.<sup>64</sup>

A partir del documento internacional, en España se elabora un informe que en el curso correspondiente a este INFORME se denomina *Panorama de la Educación 2020: Indicadores de la OCDE*<sup>65</sup>. En él se reproducen los datos de los indicadores más importantes para España, en comparación con la media de los países de la OCDE y de los 22 países de la Unión Europea que pertenecen a esta Organización. Además, cuando está disponible, para la mayoría de los indicadores se ofrece información de una selección de países, seleccionados por el interés en la comparación con España: Francia, Grecia, Italia y Portugal (mediterráneos), Alemania y Países Bajos (centroeuropeos), Finlandia, Noruega y Suecia (nórdicos), Brasil, Chile y México (latinoamericanos), Estados Unidos, Irlanda y Reino Unido (anglosajones) y Japón (asiático). En este documento se simplifican las tablas y cuadros para facilitar la lectura y resaltar lo más relevante desde la perspectiva española.

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

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

58. < [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en) >

59. < <https://www.europarl.europa.eu/europeans-against-covid19/es> >

60. < [https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/coronavirus-european-solidarity-action\\_es](https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/coronavirus-european-solidarity-action_es) >

61. < <https://www.consilium.europa.eu/en/topics/covid-19> >

62. < <https://www.europarl.europa.eu/news/es/headlines/priorities/desinformacion> >

63. < <https://www.consilium.europa.eu/es/policies/coronavirus/fighting-disinformation> >

64. < [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019\\_f8d7880d-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en) >

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

A

Por último, se examina la proporción de la riqueza nacional que se dedica a educación, o lo que es lo mismo, el gasto en educación en relación con el PIB y con el gasto público, tanto en España como en los países de la OCDE y de la UE-22.

B

C

D

E

F

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

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

La OCDE se está centrando en tres áreas clave para abordar la crisis sanitaria, económica y social emergente: Apoyar a las personas mientras la pandemia continúe; Juventud y COVID-19: Respuesta, recuperación y resiliencia; Centrarse en los desafíos sociales<sup>66</sup>. En su web se encuentra el sitio «Afrontar el coronavirus (COVID-19) unidos» en un esfuerzo global que incluye los apartados: Podcast: Regreso a la escuela en la era COVID-19 con Andreas Schleicher; Respuestas educativas a COVID-19: un conjunto de herramientas de estrategia de implementación; Las sombras de la crisis educativa del coronavirus; Cómo la pandemia COVID-19 está cambiando la educación; Apoyar la continuación de la enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia; Respuestas educativas del país al coronavirus<sup>67</sup>.

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

La pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2 ha condicionado el desarrollo de las reuniones multilaterales internacionales a partir de marzo de 2020. Por un lado, se ha visto afectado porque las actividades presenciales programadas por los distintos organismos multilaterales pasaron a un formato virtual en unos casos y fueron canceladas en otros. Por otro, el enfoque de los temas a tratar cambió para centrarse en la COVID-19 en muchos casos o añadir esta perspectiva a la agenda prevista. Los organismos internacionales han trabajado intensamente para recabar información de todos los países, que ha quedado reflejada en diversos informes sobre el impacto de la COVID-19, y para reflexionar sobre este tema, convocando múltiples encuentros (seminarios, foros y webinarios).

### Consejería de Educación ante el Consejo de Europa

El Ministerio de Educación y Formación Profesional participó en la reunión informal de ministros del Consejo de Europa, celebrada de modo virtual el día 29 de octubre. En dicha reunión se adoptó una declaración política por la que los gobiernos de los Estados miembros se comprometen a garantizar la continuidad educativa, amenazada por la crisis sanitaria, y a reforzar los valores democráticos que deben inspirar los modelos educativos.

Así mismo, el Ministerio ha participado en los debates del Comité de Políticas Educativas del Consejo, en el que se han tratado asuntos de especial relevancia:

- Aprobación de la propuesta final de creación del Observatorio de la Historia de Europa en 2021, cuyo objetivo fundamental es promover buenas prácticas y contribuir a la incorporación de una perspectiva europea en la enseñanza de la Historia y que contará con la presencia de España.

66. < <https://www.oecd.org/coronavirus/en/policy-responses> >

67. < <http://www.oecd.org/coronavirus/es> >

- Desarrollo de materiales didácticos específicos para trabajar el Marco de competencias para la cultura ya que, como consecuencia de la pandemia, se ha visto la necesidad de reforzar estas competencias y adaptarlas a las circunstancias priorizando el formato digital.
- Publicación de un volumen de apoyo al Marco de Referencia de las Lenguas (CFR) que integra por primera vez la lengua de signos en los documentos.

### Consejería de Educación ante la UNESCO

La Consejería participa en todas las reuniones y actividades de los órganos directivos de la UNESCO relacionadas con la educación:

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

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.
- Lograr el 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 todos los sectores públicos y privados y simplificar los procesos de cooperación internacional en el ámbito educativo.

Las actividades más relevantes de los grupos de trabajo durante el periodo correspondiente a este INFORME fueron:

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

Todo el trabajo de la UNESCO sobre educación se enmarca en el desarrollo, implementación y monitorización del ODS 4, denominado también Educación-Agenda 2030: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos».

- El futuro de la educación

Esta iniciativa tiene como objeto repensar la educación y crear una visión de futuro. La iniciativa está catalizando un debate mundial sobre cómo hay que replantear el conocimiento, la educación y el aprendizaje en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre y precariedad. 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 emblemática 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 para la educación y para facilitar el acceso de los recursos educativos al máximo número de personas en todo el mundo.

- Recomendación sobre la Educación y Formación Profesional

La UNESCO hace un seguimiento de la aplicación de la Recomendación de 2015 dada la importancia de la Educación y Formación Profesional.

A

- 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.

B

- Inteligencia artificial (IA)

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

C

D

E

F

- Conmemoración de días internacionales

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

Mediante el Fondo Fiduciario UNESCO-ESPAÑA, creado a raíz del Acuerdo Marco de Cooperación entre el Reino de España y la UNESCO de cooperación para el desarrollo, España apoya y financia diversos proyectos, entre los que cabe destacar:

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

Además, la Consejería de Educación colabora con la Comisión Nacional en los siguientes temas relacionados con educación: alfabetización; educación para las mujeres y las niñas; educación para el desarrollo sostenible; Premio UNESCO-Japón de Educación para el Desarrollo Sostenible; el uso de las TIC en la educación; y la eficacia docente.

### **Consejería de Educación ante la OCDE**

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

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

El EDPC trata cuestiones relacionadas con políticas educativas abarcando todos los niveles, desde la educación y cuidado preescolar, las escuelas y la educación superior hasta la formación en competencias de jóvenes y adultos. Su objetivo es asesorar sobre políticas educativas a partir de la recogida y análisis de datos y difundir los hallazgos basados en la evidencia.

- CERI – *Centre for Educational Research and Innovation* – (Centro para la investigación e innovación educativa)

El CERI proporciona y promueve la investigación internacional comparativa, la innovación y la recogida y análisis de los indicadores claves. También explora enfoques prospectivos e innovadores para la educación y aprendizaje y facilita puentes entre la investigación educativa, la innovación y el desarrollo de políticas.

- PISA – *Programme for International Student Assessment Governing Board* - (Consejo directivo del programa de evaluación del alumnado internacional)

La importancia del programa reside en la generación de conocimiento sobre la educación. La gran cantidad de datos que proporciona facilita la investigación y permite comparar los sistemas educativos para identificar las consecuencias de las distintas políticas educativas.

- PIAAC – *Programme for the International Assessment of Adult Competences Governing Board* - (Consejo directivo del programa internacional de evaluación de competencias de adultos)

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

- TALIS – *Teaching and Learning International Survey Governing Board* (Consejo directivo del estudio sobre el profesorado)

El estudio TALIS encuesta al profesorado y a los líderes educativos sobre las condiciones de trabajo y los entornos de aprendizaje en las escuelas. La importancia del programa reside en la generación de datos para facilitar la investigación y proporcionar evidencia para el desarrollo de políticas.

- INES – *Indicators of Education Systems* – Indicadores de los sistemas educativos

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

- *Strength through Diversity Project: Education for inclusive societies*. (La diversidad nos fortalece: educación para sociedades inclusivas)

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

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

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

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

El proyecto 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.

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

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

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

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

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

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

## A2. Población

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

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

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

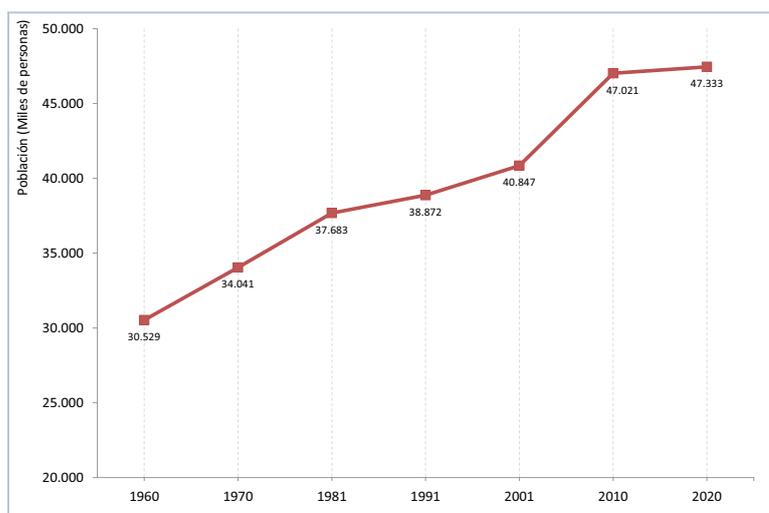
### A2.1. La población y su composición

#### *Evolución de la población en España*

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

En la **figura A2.1** se observa la evolución de la población en España desde el año 1960 hasta la actualidad. En la primera mitad del siglo XX el incremento de la población fue progresivo pasando de 18 a 30 millones de habitantes. En las décadas de los 60 y de los 70, con la llegada del *baby boom*, la población creció considerablemente desde los 30.528.539 de habitantes en 1960 a 37.683.363 en 1981. En las dos décadas siguientes el crecimiento se ralentizó y España alcanzó los 40.847.371 de habitantes en 2001. En la primera década del milenio se produjo un notable incremento, alcanzando en 2010 la cifra de 47.021.031, circunstancia que se vio favorecida por el efecto migratorio, mientras que a partir de ese año la población se estabilizó, incluso disminuyó algunos años, consiguiendo en 2020 alcanzar una cifra superior a la de 2010. Esta evolución con el incremento destacado, debe trasladarse a las cifras de alumnado a las que el sistema educativo ha tenido que adaptarse.

**Figura A2.1**  
Evolución de la población en España entre los años 1960 y 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a201.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística «Cifras de población a 1 de enero de 2020».

El presente INFORME abarca el curso escolar 2019-2020 (del 1 de septiembre de 2019 al 31 de agosto de 2020). La población residente en España a 1 de enero de 2020 se situó en 47.332.614 habitantes, lo que supuso 395.554 personas más que a 1 de enero de 2019. Esto representa, en términos porcentuales, una subida del 0,8 % anual que, unida a la experimentada en los últimos años, supone un cambio de tendencia que rompe el descenso poblacional iniciado en 2012 y que alcanzó su máximo decremento en el año 2014, con una pérdida de población de 215.691 personas (-0,5 %).

Por Comunidades Autónomas, la variación anual de la población fue positiva por encima del 1 % en Illes Balears (1,9 %), Comunidad de Madrid (1,6 %), Canarias (1,4 %), Región de Murcia (1,2 %), Comunitat Valenciana (1,1 %), Cataluña (1,1 %), Navarra (1,1 %) y Canarias (1 %) ; por encima del 0,5 % en La Rioja (0,8 %), Aragón (0,7 %), Andalucía (0,6 %), Castilla -La Mancha (0,5 %) y País Vasco (0,5 %). Los incrementos más bajos se registraron en Cantabria (0,1 %) y Galicia (0,1 %). En valores negativos se situaron Ceuta (-0,9 %), Asturias (-0,3 %), Extremadura (-0,3 %), Castilla y León (-0,3 %) y Melilla (-0,3 %).

### Distribución geográfica

En la **figura A2.2** se representa el mapa con la distribución de la población española entre las diecisiete Comunidades Autónomas y las dos Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla en el año 2020. Esta distribución depende, además de su extensión, de otros factores geográficos, históricos, económicos y culturales. Así, en términos porcentuales, la población de las Comunidades Autónomas de Andalucía (8.478.084; 17,9 %), Cataluña (7.652.348; 16,2 %), Comunidad de Madrid (6.747.068; 14,3 %) y Comunitat Valenciana (5.029.341; 10,6 %), representaron el 59 % del total de las personas residentes en el conjunto del territorio nacional en el año 2020.

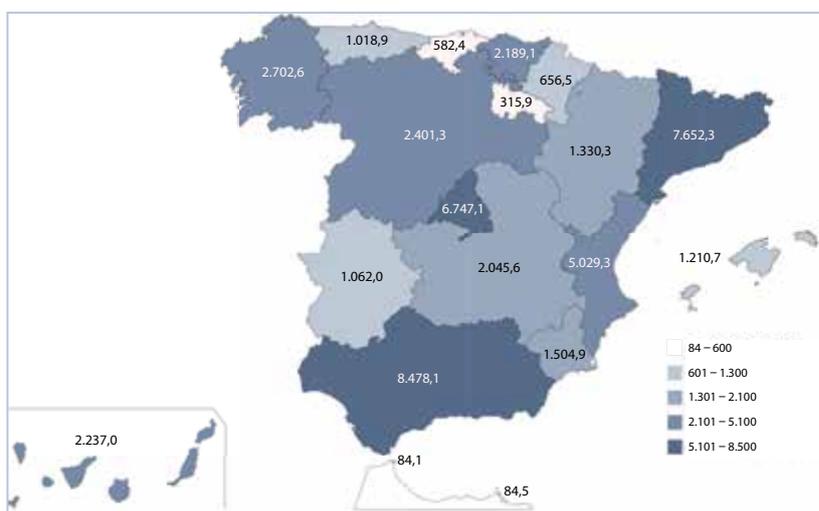
Por otro lado, cabe destacar que la densidad de población es uno de los factores de contexto que incide sobre el sistema educativo y por el cual las Comunidades Autónomas presentan importantes diferencias.

La Comunidad de Madrid presentó la mayor densidad de población de España en el año 2020 (840,5 personas por km<sup>2</sup>, frente a los 93,5 residentes por km<sup>2</sup> del total nacional), muy por delante del País Vasco, que ocupó el segundo lugar con 302,8 personas por km<sup>2</sup>. Las Comunidades Autónomas que presentaron una densidad de población menor de 30 personas por km<sup>2</sup> fueron Aragón (27,9 personas/km<sup>2</sup>), Castilla-La Mancha (25,7 personas/km<sup>2</sup>), Extremadura (25,5 personas/km<sup>2</sup>) y Castilla y León (25,5 personas/km<sup>2</sup>). Por su parte, la densidad de población de Ceuta fue de 4.316,5 personas por km<sup>2</sup> y la correspondiente a Melilla alcanzó el valor de 6.299,3 personas por km<sup>2</sup>.

### Crecimiento de la población en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas

Si analizamos la evolución de la población por Comunidades Autónomas en la última década, observamos que desde el año 2010 a 2020 la población en España aumentó en un 0,7 %. Las Comunidades que más población perdieron en ese periodo fueron Castilla y León (-6,2 %), Asturias (-6,0 %) y Extremadura (-4,1 %). Por el contrario las Comunidades y Ciudades Autónomas que más aumentaron su población fueron Melilla (11,1 %), Illes Balears (9,5 %) y Canarias (5,6 %), como se observa en la **figura A2.3**.

**Figura A2.2**  
La población residente en España en miles de habitantes por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020



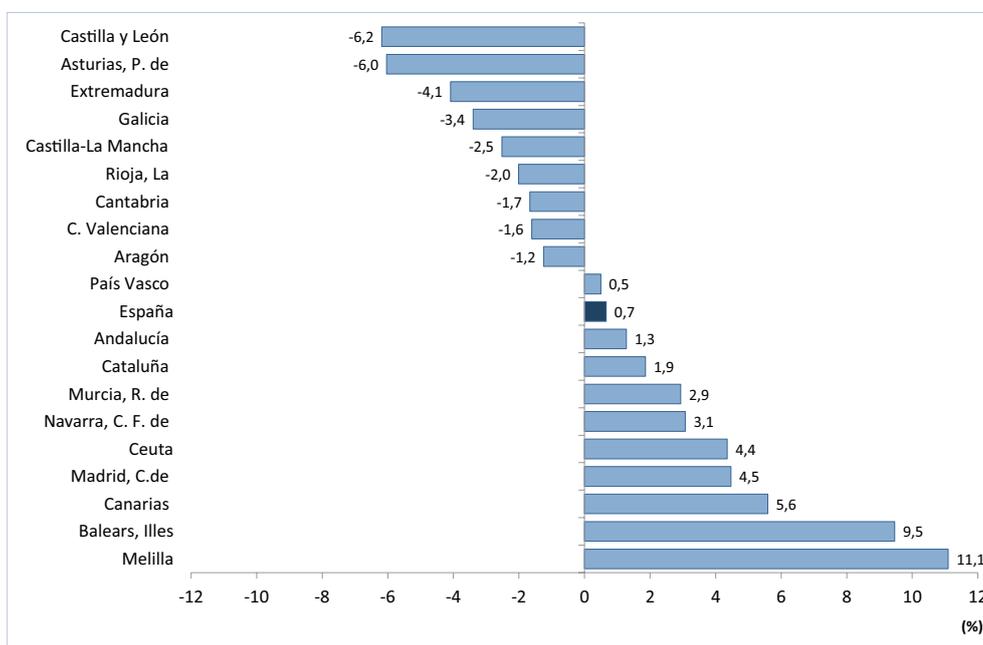
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a202.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Cifras de población a 1 de enero de 2020».



Figura A2.3

Crecimiento relativo de la población residente en España por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2010 a 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a203.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Cifras de población a 1 de enero de 2020».

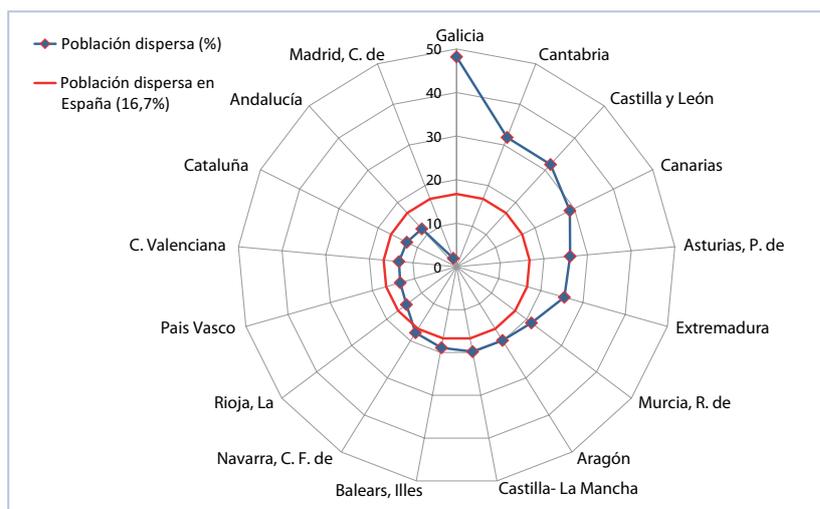
### Población dispersa en España

El porcentaje de la población que vive en localidades de pequeño tamaño y en diseminado –porcentaje de población dispersa– constituye otro de los aspectos demográficos del contexto que incide, de diferentes maneras, sobre el sistema educativo. Este porcentaje pone de relieve la importancia de la dispersión de la población tanto en los municipios de menos de 2.000 habitantes como en las poblaciones y/o entidades 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 A2.4** se refleja el porcentaje de población dispersa por Comunidades y Ciudades Autónomas en España. La media de la población que vive en núcleos de pequeño tamaño o en diseminado es el 16,7 %. Galicia, con un porcentaje de población dispersa cercano al 50 % (concretamente 48,2 %), seguida de Cantabria (31,87 %) y Castilla y León (31,8 %), son las Comunidades Autónomas que presentan los valores

Figura A2.4

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

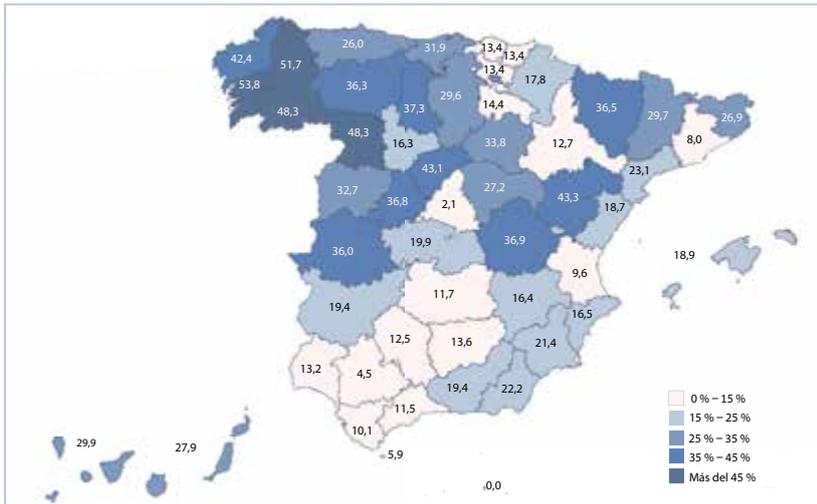


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a204.xlsx> >

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

más elevados. En el extremo opuesto se sitúan Cataluña (con el 12,71%), Andalucía (11,81%) y la Comunidad de Madrid (2,1%).

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



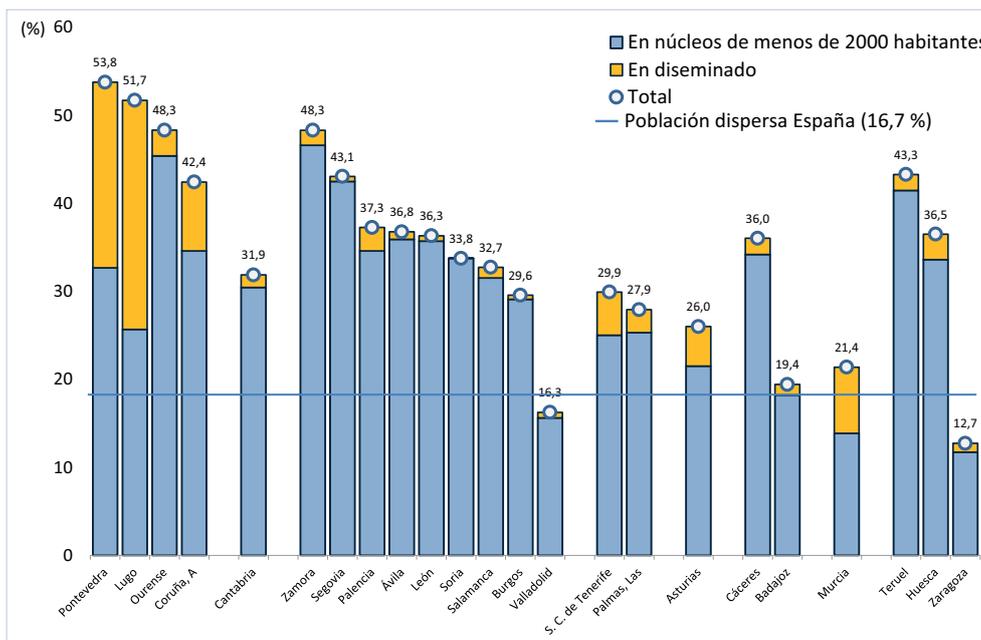
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a205.xlsx> >

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

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

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

**Figura A2.6 parte 1**  
**Porcentaje de población dispersa en España por núcleos de menos de 2.000 habitantes y en diseminado, por Provincias. Año 2018**

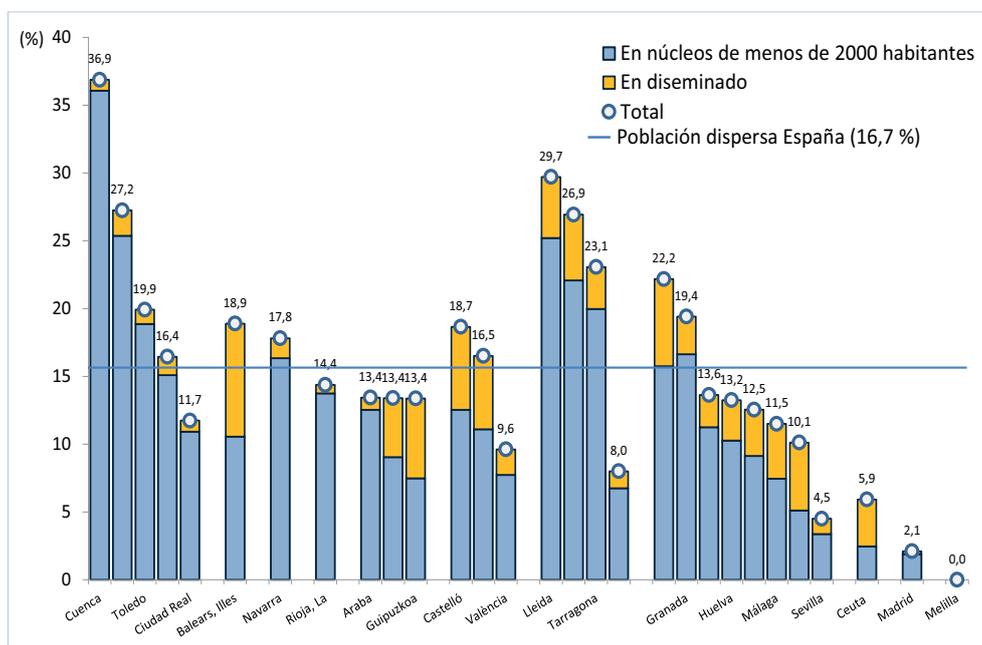


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a206.xlsx> >

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

A  
B  
C  
D  
E  
F

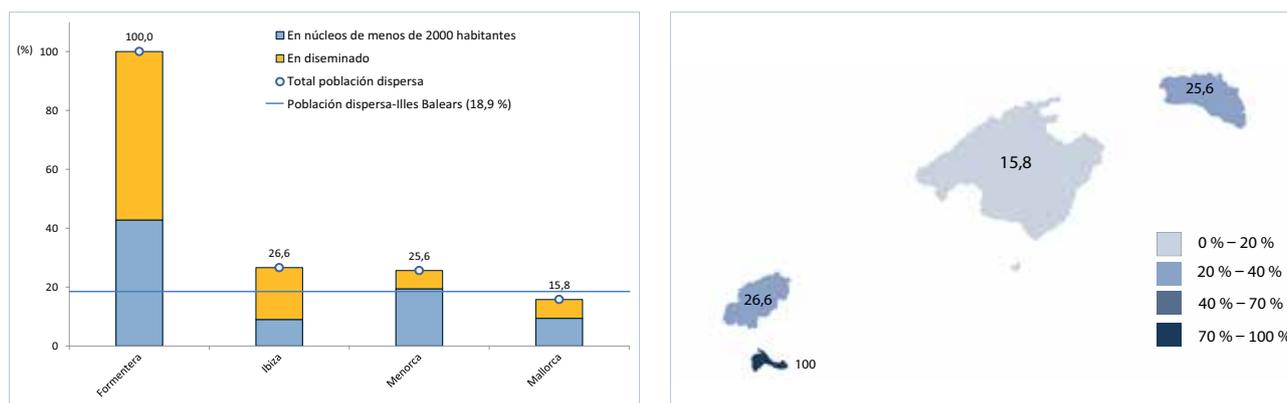
**Figura A2.6 parte 2**  
**Porcentaje de población dispersa en España por núcleos de menos de 2.000 habitantes y en diseminado, por Provincias. Año 2018**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a206.xlsx> >

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

**Figura A2.7**  
**Porcentaje de población dispersa en Illes Balears por núcleos de menos de 2.000 habitantes y en diseminado, por Islas. Año 2018**

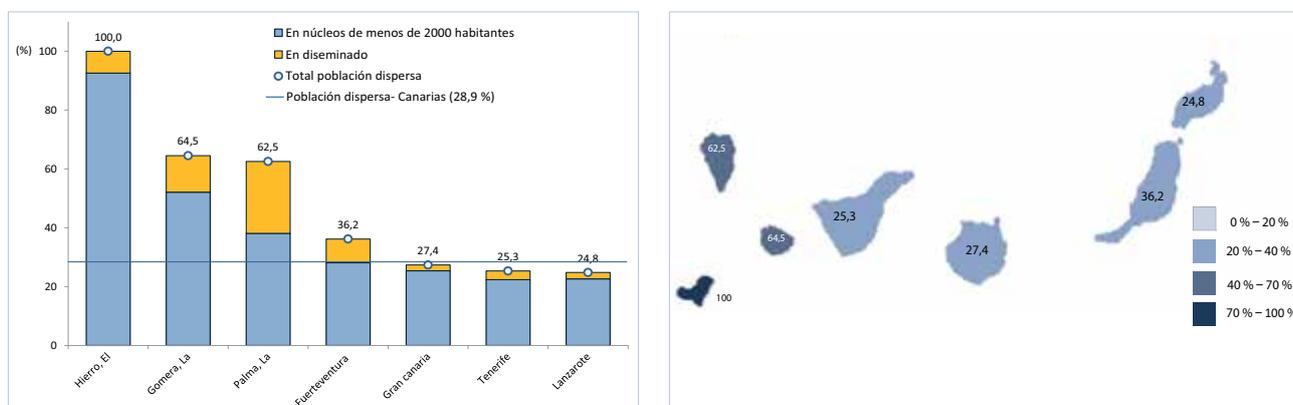


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a207.xlsx> >

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

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

**Figura A2.8**  
**Porcentaje de población dispersa en Canarias por núcleos de menos de 2.000 habitantes y en diseminado, por Islas. Año 2018**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a208.xlsx> >

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

### Distribución por tramos de edad

La distribución de la población por tramos de edad en España y en el conjunto de los países de la Unión Europea según los datos proporcionados por Eurostat (Oficina Estadística de la Comunidad Europea) con fecha de referencia de 1 de enero de 2019 aparece representada en la **figura A2.9**. El patrón de distribución de esta población por edad es análogo para hombres y mujeres –distribución cuasisimétrica–, excepción hecha de los intervalos de mayor edad, para los cuales la mayor esperanza de vida de las mujeres rompe la simetría, como se observa en la citada figura.

Cuando se compara la distribución de la población por edades en España con la de la Unión Europea (UE-28), se advierten diferencias entre ambas, fundamentalmente en el intervalo de edad comprendido entre los 30 y los 50 años. En España, el 30 % de la población pertenece a este tramo de edad, frente a un 27,10 % en la Unión Europea. Esto se refleja, en ambos casos, en una inversión de la pirámide de edad por debajo de los 40 años, si bien esta inversión destaca más en España. Tal circunstancia, junto con la vinculación existente entre el nivel formativo de la población y prosperidad, traslada nuevos requerimientos a los sistemas de educación y formación en cuanto a la calidad de sus resultados.

### La tasa de dependencia

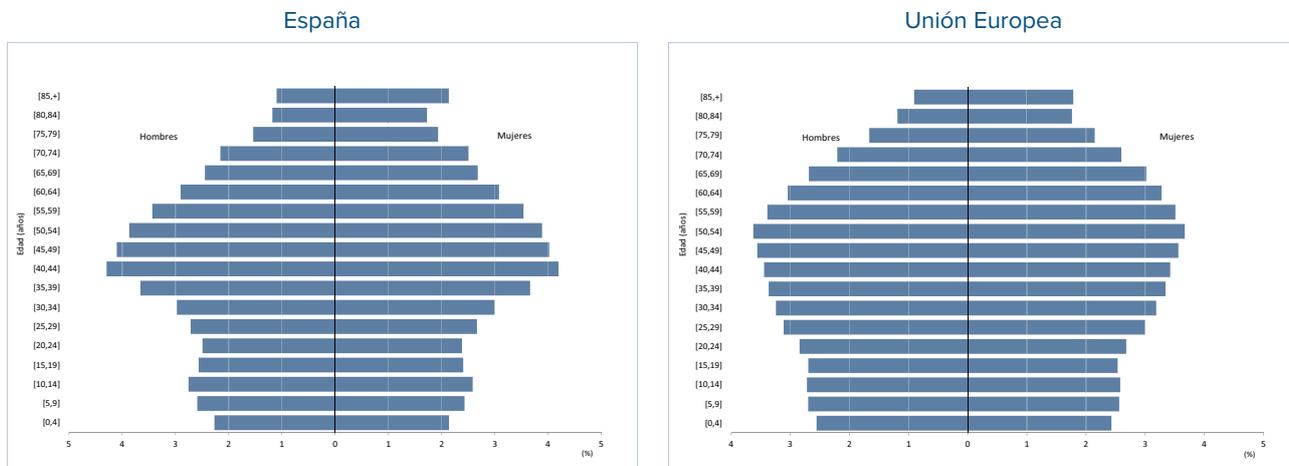
Otro indicador demográfico de interés para la educación es la tasa de dependencia que, como su propio nombre indica, constituye una aproximación a la proporción de población potencialmente inactiva. Se calcula como el cociente entre la población menor de 16 años o mayor de 64 y la población mayor de 15 y menor de 65 años, expresado en tanto por cien. Los valores que proporciona el Instituto Nacional de Estadística para la tasa de dependencia en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas, correspondientes al año 2020, se representan en la **figura A2.10**. En ella se observa que Castilla y León es la Comunidad Autónoma que presenta el valor más alto (61,8 %) de este indicador, 7,6 puntos porcentuales por encima de la media para España (54,2 %). En el extremo opuesto se sitúa Canarias, Comunidad Autónoma cuyo porcentaje de población de menos de 16 años o mayor de 64 años, con respecto a la población con edades comprendidas entre los 16 y los 64 años, alcanza el 43,7 %.

La tasa de dependencia que mayor impacto tiene sobre el sistema educativo es obviamente la que corresponde a los menores de 16 años –cociente entre la población menor de 16 años y la población mayor de 15 y menor de 65 años, expresado en tanto por cien–. Las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla son las que presentan los valores más altos de este indicador (32,1 % y 38,9 %, respectivamente). En el extremo opuesto se sitúa el Principado de Asturias, Comunidad Autónoma cuya tasa de dependencia de la población menor de 16 años es solo del 18,7 %, lo que la sitúa 5,3 puntos porcentuales por debajo de la media nacional (24 %) para este indicador.

A

Figura A2.9

Las pirámides de población en España y en el conjunto de los países de la Unión Europea (en porcentaje sobre el total de la población). Año 2019

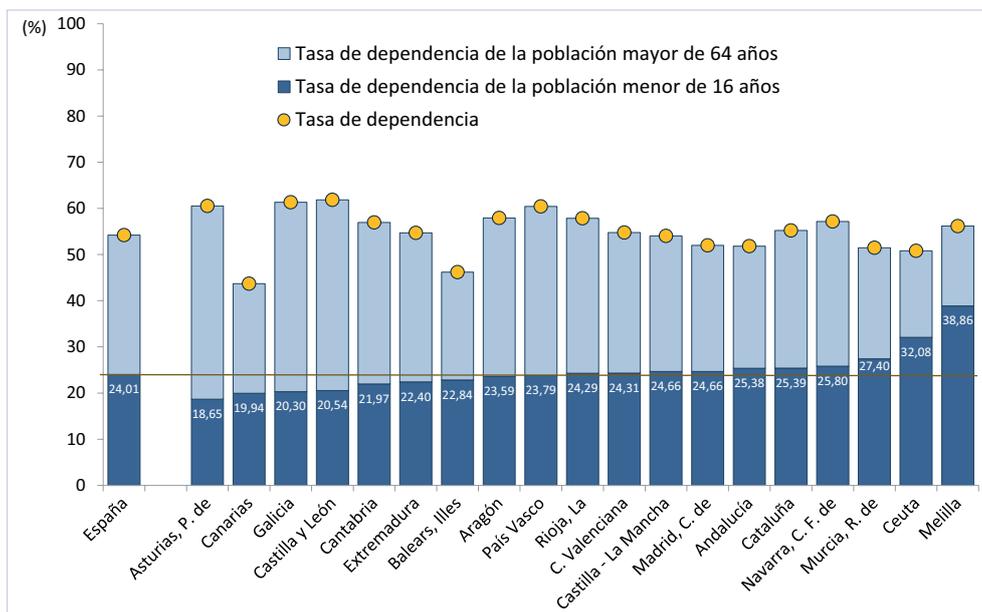


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a209.xlsx> >

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

Figura A2.10

Tasa de dependencia por grupos de edad (menores de 16 años y mayores de 64 años) en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a210.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Indicadores demográficos básicos; Crecimiento y estructura de la población. Año 2020».

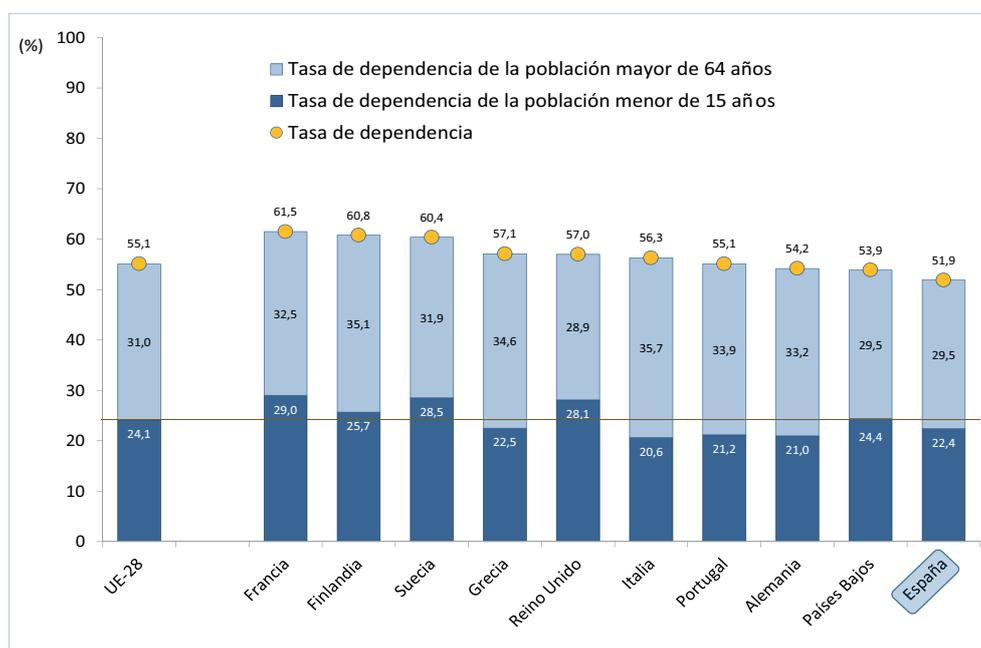
Por otro lado, las Comunidades Autónomas de Asturias (41,9 %), Castilla y León (41,3 %), Galicia (41 %) y País Vasco (36,7 %) son las que presentan tasas de dependencia de los mayores de 64 años –cociente entre la población mayor de 64 años y la población mayor de 15 y menor de 65 años expresado en tanto por cien– por encima del 35 %. En el extremo contrario, con las correspondientes tasas de dependencia de los mayores de 64 años más bajas, se sitúan las Ciudades Autónomas de Ceuta (18,7 %) y Melilla (17,3 %).

La comparación de España con el resto de los países de la Unión Europea se muestra en la **figura A2.11**, a partir de los datos proporcionados por Eurostat para el año 2019. En este caso se entiende la tasa de dependencia como el cociente, en tanto por cien, entre la población menor de 15 años (y no de 16 años como en el caso español) o mayor de 64 y la población de entre 15 y 64 años de edad. En la citada figura se advierte que España se sitúa con un valor del 51,9 %, 3,2 puntos por debajo de la media de la Unión Europea de los 28 (55,1 %), y alejada de países como Francia con un 61,5 %, o Finlandia con un 60,8 %.

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

Figura A2.11

Tasa de dependencia por grupos de edad (menores de 15 años y mayores de 64 años) en una selección de países de la Unión Europea. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a211.xlsx> >

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

## Crecimiento de la población

La población española residente ha presentado datos positivos de crecimiento por tercer año consecutivo, situándose a 1 de enero de 2020 en 47.332.615 habitantes, 395.554 más que en la misma fecha de 2019. La mayoría de las Comunidades y Ciudades Autónomas han tenido un crecimiento relativo de la población, siendo las más destacadas Illes Balears (1,9 %), Comunidad de Madrid (1,6 %) y Canarias (1,4 %). Los mayores descensos relativos se registraron en Ceuta (-0,9 %), Asturias (-0,3 %), Extremadura (-0,3 %), Castilla y León (-0,3 %) y Melilla (-0,3 %).

El aumento poblacional en España durante 2019 fue fruto de un saldo migratorio positivo de 454.232 personas, registrándose 750.480 inmigraciones procedentes del extranjero y 296.248 emigraciones con destino al extranjero, lo que compensó el negativo crecimiento vegetativo que se produjo en 58.678 habitantes.

Del total de inmigrantes procedentes del extranjero, 84.458 personas (el 11,3 % del total) tenían nacionalidad española. En cuanto a la emigración, de las 296.248 personas que se marcharon al extranjero, 76.092 (un 25,7 % del total) eran españolas y, de estas, 59.447 habían nacido en España. Todas las Comunidades y Ciudades Autónomas presentan un saldo migratorio positivo en valores absolutos.

En relación con el saldo migratorio interior, Comunitat Valenciana, Comunidad de Madrid e Illes Balears presentaron los saldos migratorios positivos más elevados entre Comunidades Autónomas en 2019. En el extremo opuesto, Castilla y León, Cataluña y Extremadura presentaron los mayores saldos migratorios negativos interiores.

A

## Proyección demográfica

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

De acuerdo con las operaciones estadísticas de proyección de la población futura a largo plazo realizadas por el Instituto Nacional de Estadística, si se mantienen las tendencias demográficas actuales, España aumentaría en 0,9 millones de personas (2 %) su población en los próximos 15 años, lo que supone una ralentización en el crecimiento poblacional. Así, en el año 2035 España contaría con 48,2 millones de residentes, frente a los 47,3 millones de personas de 2020.

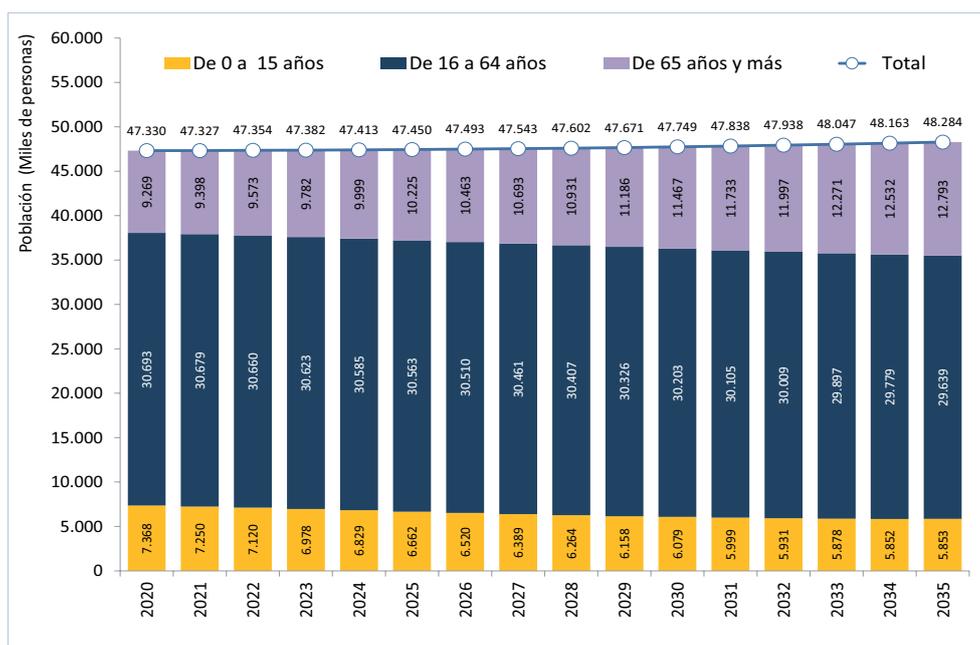
En la **figura A2.12**, en la que se representa la evolución de la población residente en España por tramos de edad desde el año 2020 a 2035, se puede observar que, en estos quince años, es el grupo de población con más de 64 años el único que experimenta un incremento (3,5 millones de personas más, lo que supone un aumento relativo del 38 %). En el tramo de edad de 16 años a 64 años –edades correspondientes a la población activa– la población se reduce, entre 2020 y 2035, en algo más de 1 millón (reducción relativa del 3,4 %).

Finalmente, para los menores de 16 años –edades que corresponden a la escolarización básica y obligatoria–, el número se reduce en 1,5 millones de personas, lo que supone una reducción porcentual del 20,6 % en 2035 con respecto a 2020.

Todo ello nos lleva a señalar que en 2035 el 26,5 % de la población podría ser mayor de 64 años, mientras que en la actualidad esa cifra es del 19,6 %. En relación con la tasa de dependencia, en 2035 este indicador podría elevarse hasta el 62,9 %. Es decir, de mantenerse los límites de edad inferior y superior antes referidos, por cada 10 personas en edad de trabajar, en 2035 habría en España más de seis potencialmente inactivas (menores de 16 años o mayores de 64).

En la **figura A2.13**, en la que se muestra una simulación de la evolución de la pirámide de población en España entre 2020 y 2035, se puede apreciar la intensidad del proceso de envejecimiento de la población residente en España. Como ya se ha señalado anteriormente, los mayores crecimientos de población se concentrarían en las edades avanzadas.

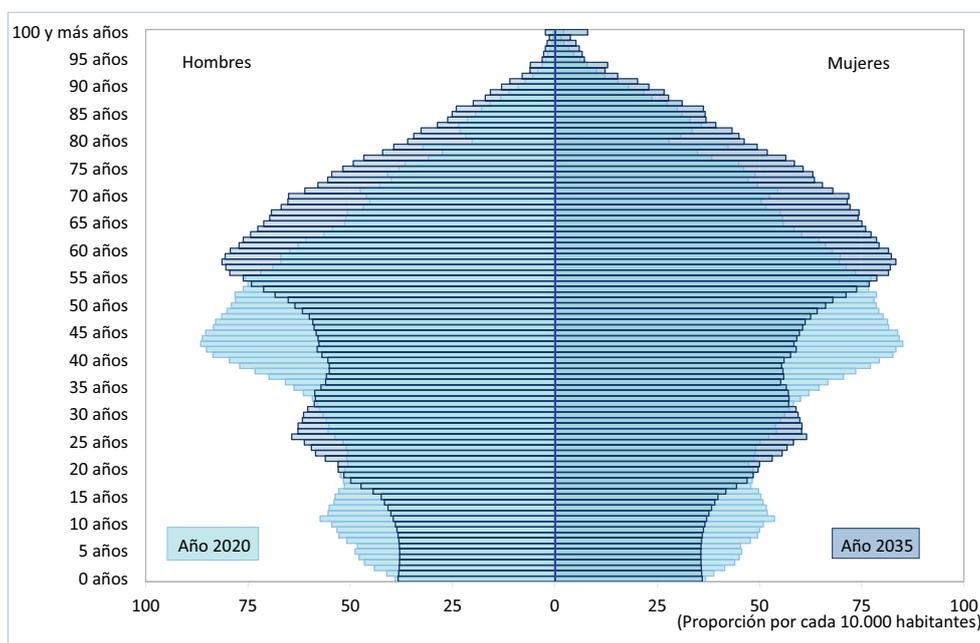
**Figura A2.12**  
Proyección de la evolución de la población residente en España por tramos de edad.  
Años de 2020 a 2035



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a212.xlsx> >

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

**Figura A2.13**  
Proyección de la evolución de la pirámide de la población residente en España.  
Años 2020 y 2035



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a213.xlsx> >

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

## A2.2. La población extranjera

### Distribución geográfica

En lo que respecta al porcentaje de población extranjera que reside en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas, en el año 2020, Illes Balears con un 21,9 % de su población de origen extranjero, se encuentra relativamente destacada de las que le siguen: Canarias (16,1 %) y Comunitat Valenciana y Cataluña (14,4 %). Por el contrario en Extremadura (3,3 %), Galicia (4,3 %) y Asturias (4,5 %) ese porcentaje no supera el 5 % ( véase **figura A2.14**).

En el año 2020 la población extranjera residente en España ascendía a 5.226.906 personas, lo que representa el 11 % de la población total. De las personas con nacionalidad extranjera, 627.314 nacieron en España (representan el 1,3 % de la población total) y el resto, 4.599.592, nacieron en un país extranjero. Por otro lado, de las 42.105.708 personas residentes con nacionalidad española, 2.234.923 (4,9 % de la población total) nacieron en el extranjero (véase la **figura A2.15**).

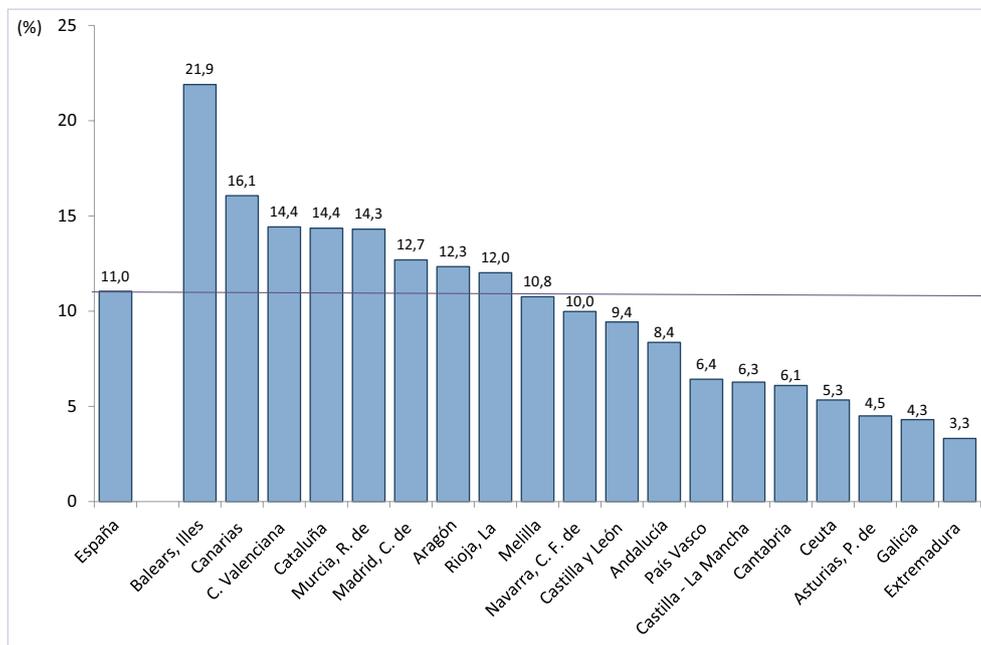
### Distribución por edad

La **figura A2.16** permite comparar la distribución por edad de la población de residentes en España de nacionalidad española con la de residentes de nacionalidad extranjera, de acuerdo con las cifras proporcionadas por el Instituto Nacional de Estadística para el año 2020.

Más allá de los correspondientes valores de población –anchura de la distribución– se advierte, para la población extranjera menor de 40 años, una inversión de la pirámide de edad similar a la que presenta la población de nacionalidad española. No obstante, cuando se considera el grupo de población con edades comprendidas entre 25 y 50 años, en el caso de la población extranjera, este grupo representa el 51,2 % de la población total extranjera, mientras que en el caso de la población de nacionalidad española el valor correspondiente se reduce al 34,6 %.

A  
B  
C  
D  
E  
F

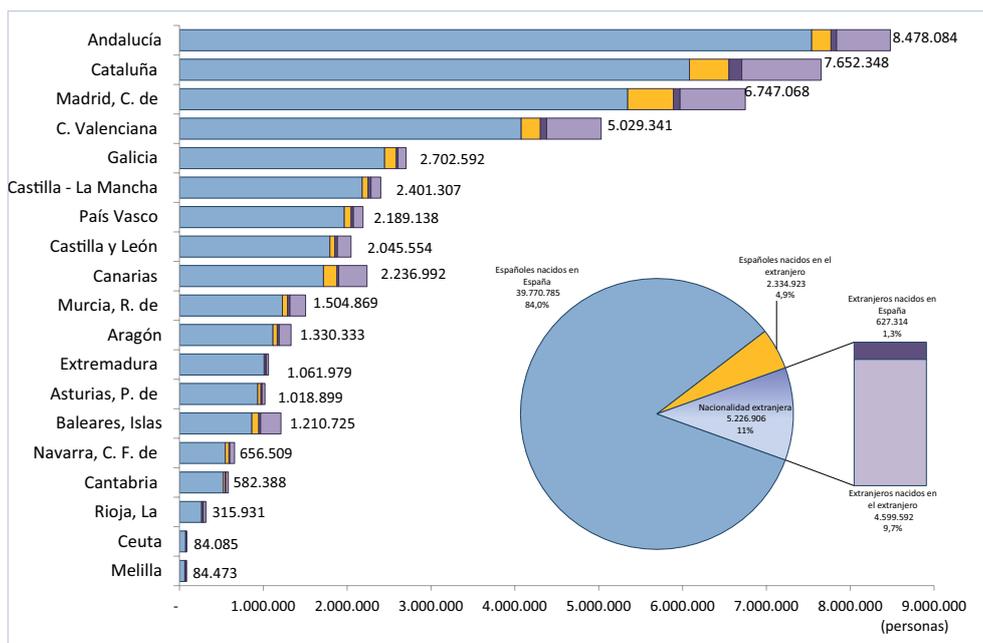
**Figura A2.14**  
**Porcentaje de población extranjera por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a214.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Cifras de población a 1 de enero de 2020».

**Figura A2.15**  
**Distribución de la población residente en España según la nacionalidad (española o extranjera) y país de nacimiento (España o país extranjero) por Comunidad y Ciudad Autónoma. Año 2020**

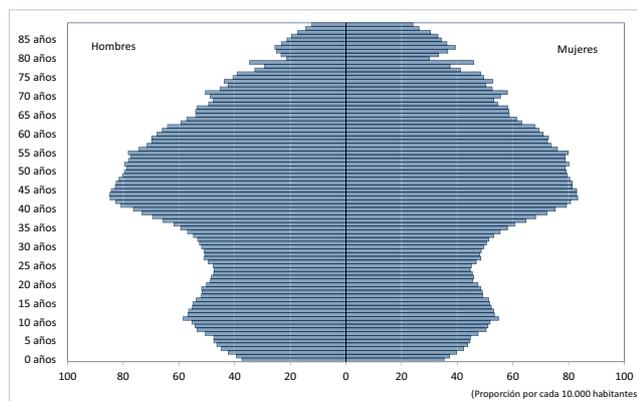


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a215.xlsx> >

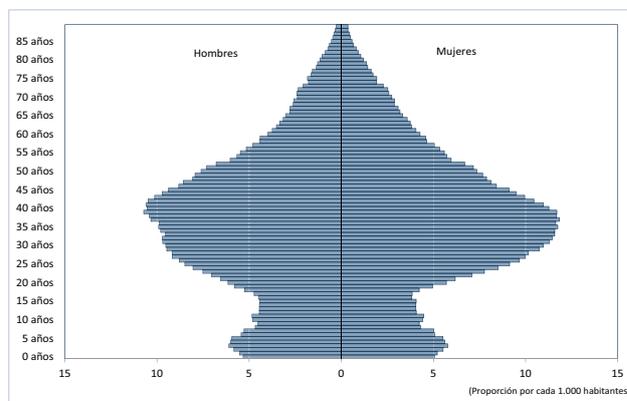
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Cifras de población a 1 de enero de 2020».

**Figura A2.16**  
Las pirámides de población de residentes en España según la nacionalidad. Año 2020

Nacionalidad española. (Proporción por cada 10.000 hab.)



Nacionalidad extranjera. (Proporción por cada 1.000 hab.)



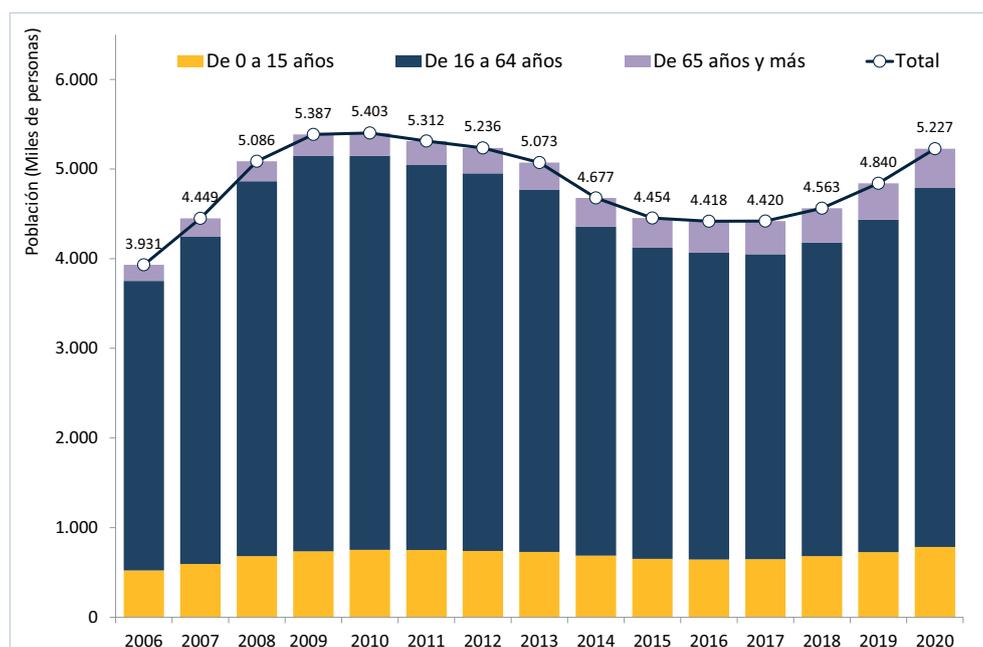
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a216.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Cifras de población a 1 de enero de 2020».

### La evolución de la población extranjera

En la **figura A2.17** se muestra la evolución de la población extranjera residente en España, desde el año 2006 hasta 2020, repartida en tres grandes grupos de edad –menores de 16 años, de 16 a 64 años y mayores de 64– y la evolución en cuanto al total. Se advierte en ella un aumento sostenido a lo largo de la pasada década hasta el año 2010, con un incremento de 1.471.663 residentes entre 2006 y 2010, cuando empezó a descender hasta el año 2016, con una pérdida de 984.422 personas entre 2010 y 2016, momento en el que se inició un nuevo periodo expansivo. Se aprecia, asimismo, que el grupo de edad de 16 a 64 años –intervalo de edad que corresponde al de la población activa– fue el que más peso poblacional representa (alrededor del 76,6 %). En

**Figura A2.17**  
Evolución de la población extranjera residente en España por grupos de edad. Años 2006 a 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a217.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Cifras de población a 1 de enero de 2020».



los años de expansión entre 2006 y 2010 todos los grupos de edad experimentaron un crecimiento muy similar, representado por la pendiente, sin embargo en el periodo contractivo entre 2010 y 2016 el grupo de edad de mayores de 65 años siguió creciendo año tras año, mientras que los demás descendían significativamente.

La población correspondiente al grupo de edad más joven –menores de 16 años–, también aumentó considerablemente entre 2006 y 2010, pasando de 522.441 a 752.379 personas, es decir, un 40,6 % en ese periodo. A partir de 2011 la tendencia de crecimiento cambió y el número de extranjeros en edades de escolarización obligatoria se reduce hasta el año 2017, donde vuelve a incrementarse con una variación entre 2018 y 2020 del 15,1 %.

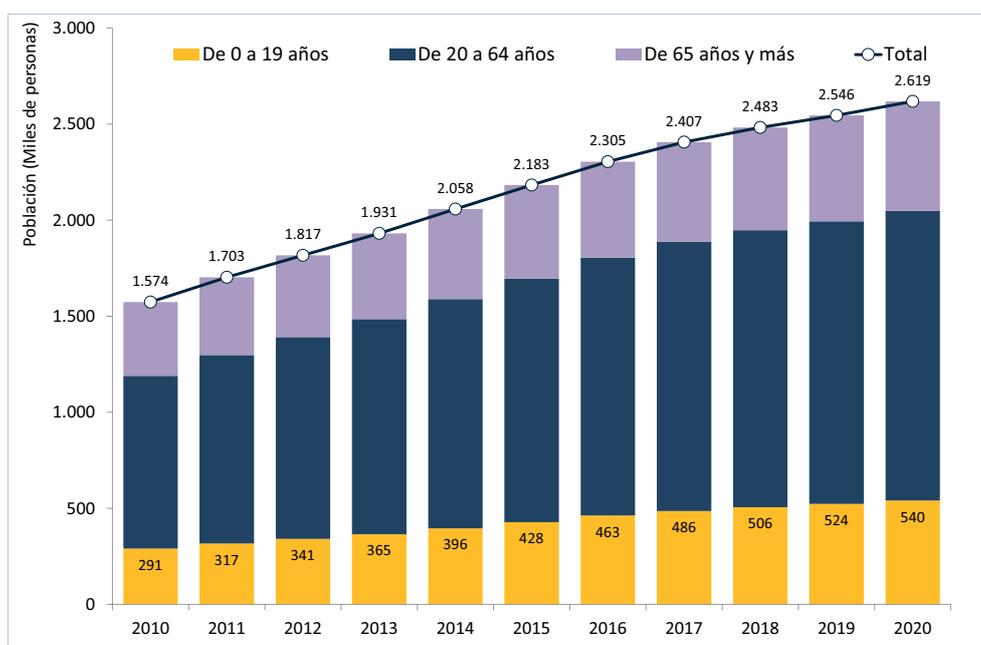
Cuando se analiza la evolución del porcentaje de personas de nacionalidad extranjera en cuanto al grupo de edad menor de 16 años con respecto al total de residentes en España, se observa una tendencia creciente entre 2006 y 2010 –8,2 % en 2006, frente al 10,9 % en 2010–, mientras que a partir de 2010 se observa un decrecimiento de este indicador: 10,7 % en 2011, 10,4 % en 2012, 10,3 % en 2013, 9,7 % en 2014 y 9,2 % en el año 2015. Alcanzó una cierta estabilidad en 2016, repitiendo el valor de 9,2 % y en 2017 empezó un incremento con 9,3 %, 9,9 % en 2018 , 10,5 % en 2019 y 11,4 %. Esto puede observarse en la **figura A2.17**.

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

En la **figura A2.18** se muestra la evolución de la población española residente en el extranjero, desde el año 2010 hasta 2020, repartida en tres grupos de edad –menores de 19 años, de 20 a 64 años y mayores de 64– y la evolución en cuanto al total.

En los diez últimos años la tasa de españoles que residen en el extranjero se ha incrementado en un 66,4 %. Dentro del grupo de los españoles residentes en el extranjero menores de 19 años se aprecia que el número en diez años casi se ha duplicado, pasando de 290.964 a 540.442 personas, más de medio millón de población en edad de escolarización obligatoria o de estudios postobligatorios no universitarios. En mayor número y porcentaje se sitúan los españoles en el grupo de población en edad laboral (entre 20 y 64 años).

**Figura A2.18**  
Evolución de la población española residente en el extranjero por grupos de edad. Años 2010 a 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a218.xlsx> >

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

## A2.3. La población en edad escolarizable

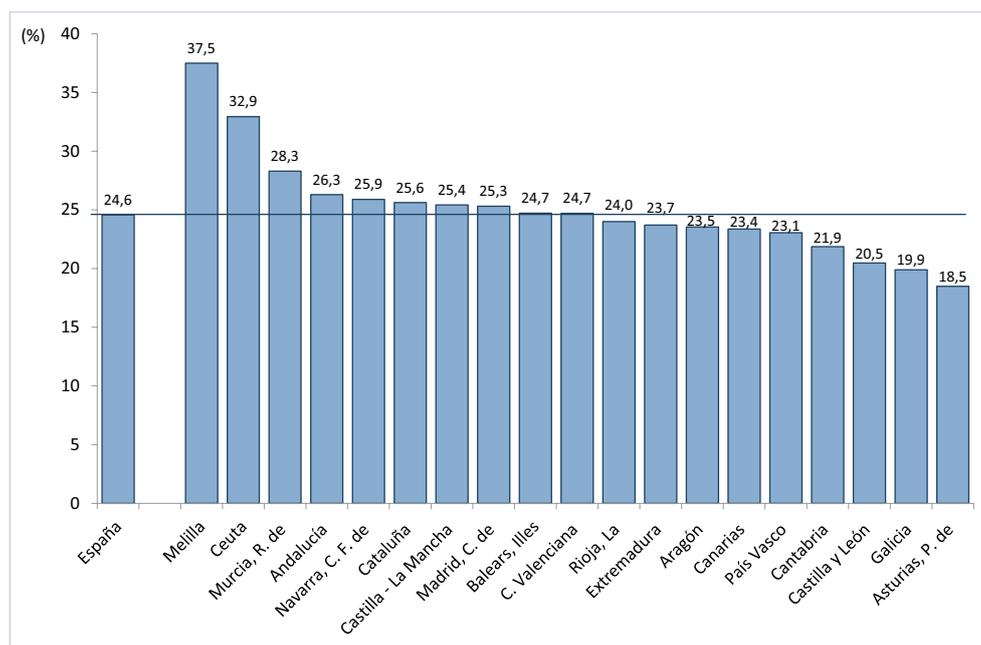
La proporción de la población en edad escolarizable constituye un indicador de carácter demográfico que se define como el porcentaje de personas con edades comprendidas entre los 0 y los 24 años con respecto al total de la población. Por el intervalo de edad al que dicho indicador se refiere, resulta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

### Distribución geográfica

De la operación estadística «Cifras de población a 1 de julio de 2020», realizada por el Instituto Nacional de Estadística, se infiere que el porcentaje de población en edad escolarizable en el año 2020, con respecto a la población total, alcanza en España el valor del 24,6 %.

Las Comunidades Autónomas de Asturias (18,5 %) y Galicia (19,9 %) presentan los valores más bajos para este indicador, frente a la Región de Murcia (28,3 %) y Andalucía (26,3 %) que presentan los valores más altos. No obstante, en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla las proporciones de la población en edad escolarizable con relación a la población total –32,9 % en Ceuta y 37,5 % en Melilla– son mayores que en cualquiera de las Comunidades Autónomas. La **figura A2.19** muestra la distribución geográfica que presenta este indicador por Comunidades y Ciudades Autónomas.

**Figura A2.19**  
Porcentaje de la población en edad escolarizable (menores de 25 años) respecto a la población total por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a219.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Cifras de población a 1 de enero de 2020».

### Población extranjera en edad escolarizable

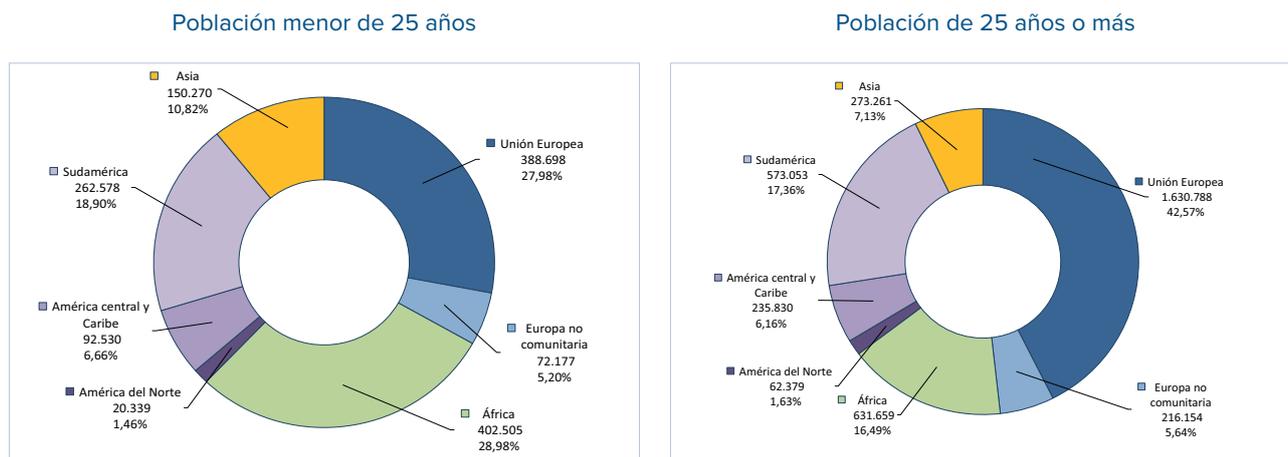
La población extranjera en edad de escolarización –entre 0 y 24 años– ascendió en 2020 en todo el territorio nacional a 1.389.097 personas, lo que supone un 12 % sobre el total de la población residente en España de ese mismo tramo de edad. Cuando se compara esta cifra con el 11 % antes citado, que representa la proporción del total de la población extranjera con respecto al total de la población, se llega a la conclusión de que existe una proporción de personas extranjeras en edad de escolarización ligeramente superior a la que corresponde a la población extranjera total.

A  
B  
C  
D  
E  
F

La **figura A2.20** ofrece una representación de la distribución de la población extranjera en España en dos grandes grupos de edad –menores de 25 años y de 25 años o más– por área geográfica de nacionalidad. La nacionalidad más frecuente de los extranjeros menores de 25 años es la correspondiente a países de África (29 %), a países del resto de la Unión Europea con el 28 %, seguidas por los nacidos en América del Sur (18,9 %).

**Figura A2.20**

**Distribución porcentual de la población extranjera en España por área geográfica de nacionalidad según dos grandes grupos de edad (menor de 25 años y de 25 años o más). Año 2020**

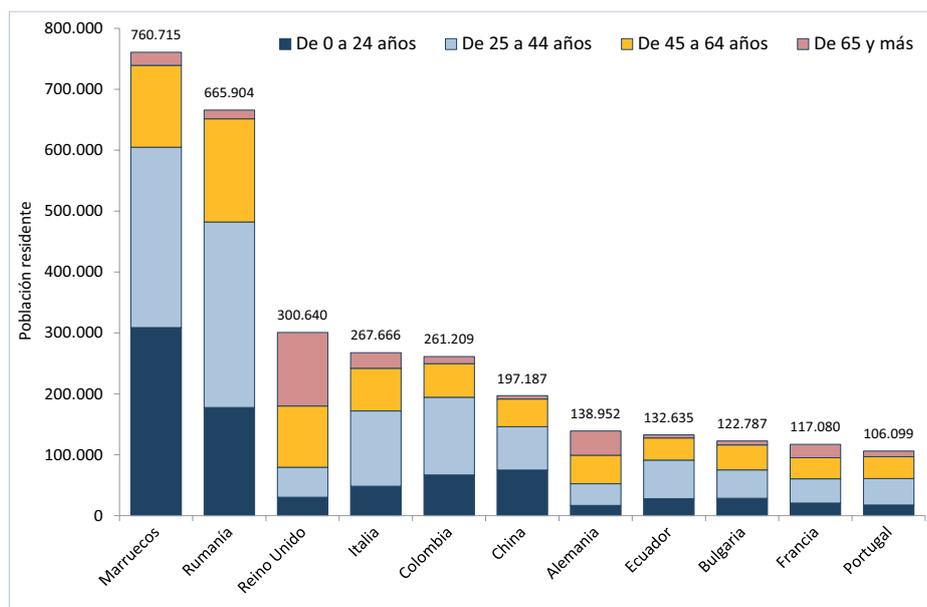


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a220.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Cifras de población a 1 de enero de 2020».

**Figura A2.21**

**Distribución de la población extranjera en España por nacionalidades con mayor número de residentes indicando los tramos de edad. Año 2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a221.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Cifras de población a 1 de enero de 2020».

En la **figura A2.21** podemos observar los 11 países cuya población residente supera los 100.000 habitantes en España. En ella destacan de manera significativa Rumanía (665.905) y Marruecos (760.715) con una brecha importante con el siguiente país, Reino Unido (300.640). De la población residente de nacionalidad rumana, 177.608 eran menores de 25 años de edad (26,7 %) y de nacionalidad marroquí 308.864 (40,6 %).

En el tramo de 25 a 44 años, son los residentes rumanos (304.548) los que superan a la población marroquí (295.961).

En el tramo de mayores de 65 años, se sitúa en primer lugar Reino Unido (120.614 residentes) seguido de Alemania (39.598 residentes).

## A3. Factores educativos, sociales, económicos y culturales

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

### A3.1. Nivel de estudios de la población adulta

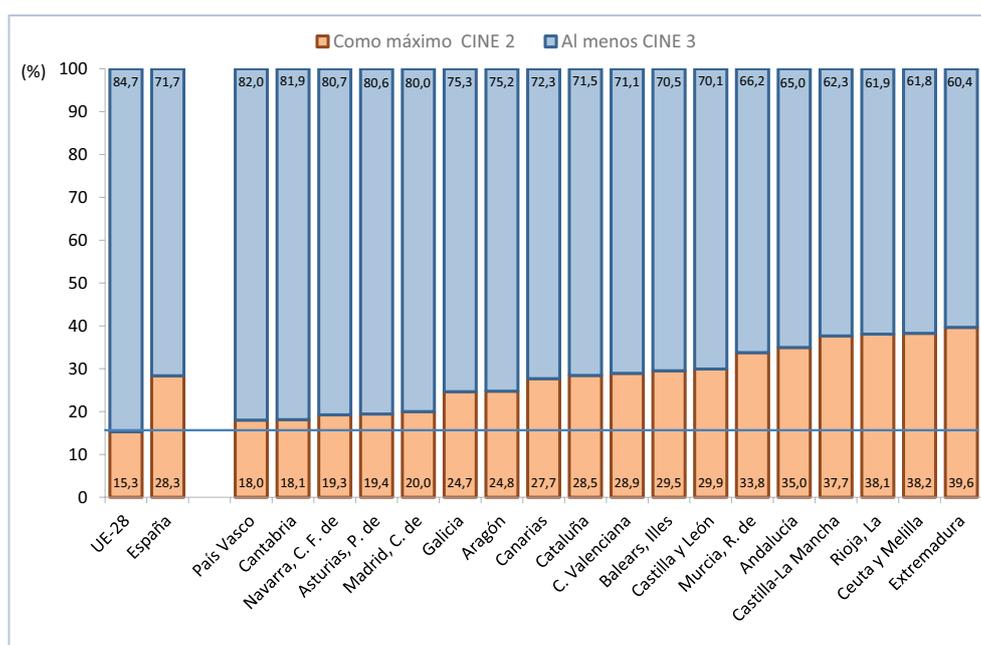
El primero de estos factores del contexto socioeducativo ha sido objeto de numerosos estudios e investigaciones acerca del impacto de las variables de contexto sobre los resultados educativos. Estos estudios señalan una vía lenta pero segura para la mejora, de una generación a la siguiente, de los resultados 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.

#### El nivel formativo de la población adulta joven

En la **figura A3.1** se muestra la distribución porcentual de la población adulta joven en el año 2020 –de 25 a 34 años de edad– referida al ámbito nacional, por niveles de estudios. Las Comunidades y Ciudades Autónomas aparecen ordenadas con arreglo al porcentaje –de mayor a menor– de su correspondiente población de este tramo de edad que ha alcanzado el nivel de educación postobligatoria media o superior (CINE 3-8).

En España un 28,3 % de la población de entre 25 y 34 años había alcanzado solo estudios básicos (CINE 0-2) y un 71,7 % tenía al menos estudios postobligatorios, medios o superiores (CINE 3-8). El País Vasco (82,0 %), Cantabria (81,9 %), Navarra (80,7 %), Asturias (80,6 %) y la Comunidad de Madrid (80,0 %) eran las cinco Comunidades Autónomas en las que el porcentaje de la población adulta joven que tenía al menos un nivel formativo de estudios CINE 3-8 –educación secundaria superior (Bachillerato, Formación Profesional

**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 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a301.xlsx> >

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

A  
B  
C  
D  
E  
F

de Grado Medio, o cualificación profesional equivalente)– estaba por encima del 80 %. Por debajo del 60 % no se situaba ninguna Comunidad Autónoma, siendo Extremadura la que registraba el valor más bajo (60,4 %), seguida de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla (61,8 %) y La Rioja (61,9 %).

El País Vasco (18,0 %), Cantabria (18,1 %) y Navarra (19,3 %) son las tres Comunidades Autónomas que presentaban la proporción más pequeña de jóvenes cuyo máximo nivel formativo se correspondían con el inicial de estudios básicos.

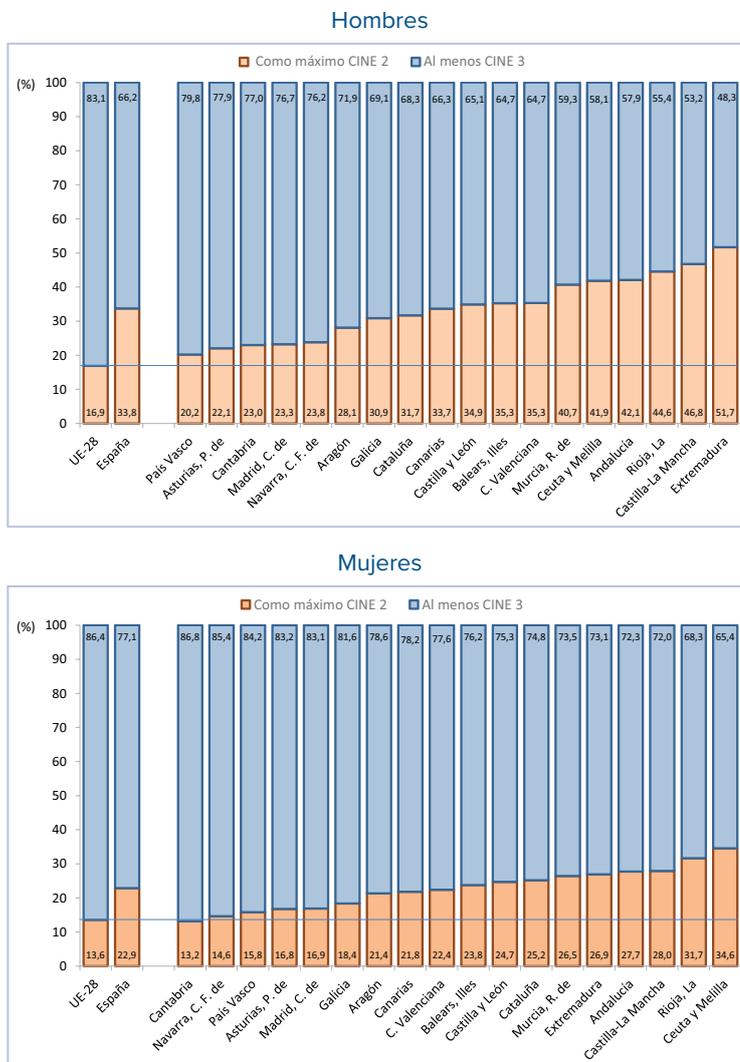
Si se fija la atención en la variable sexo para esa misma población adulta joven (de 25 a 34 años), se aprecia que en España el nivel formativo de las mujeres es superior al de los hombres. En 2020 el 77,1 % de mujeres jóvenes contaba con un nivel de formación de educación media o superior, mientras que esta proporción era del 66,2 % en el caso de los hombres en ese mismo tramo de edad. Esta diferencia se mantiene, con ligeras variaciones, en las Comunidades Autónomas. En el extremo opuesto, cuando se considera el porcentaje de la población adulta joven que alcanza como máximo estudios básicos, la brecha de género es similar en magnitud aunque de signo contrario (mujeres 22,9 % y hombres 33,8 %). 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, por Comunidades y Ciudades Autónomas, para el año 2020, 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, excepto en La Rioja, lo que en el cómputo nacional supone, en promedio, una mejora de 8,8 puntos porcentuales. El 71,7 % de la población con edades entre 25 y 34 años tienen como mínimo estudios medios (CINE 3-8), frente al 62,9 % 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.

**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 2020

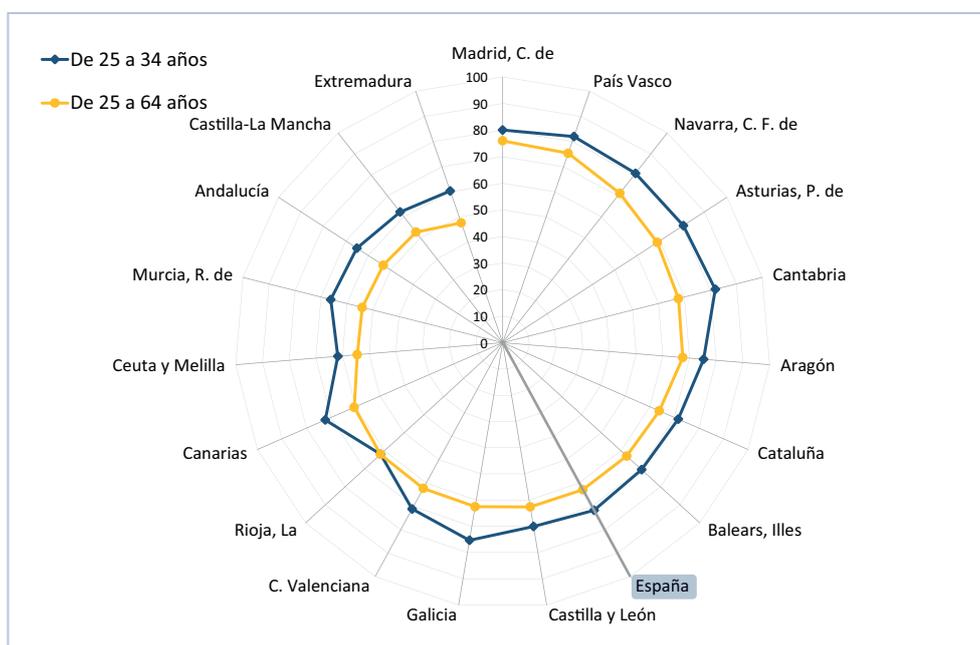


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a302.xlsx> >

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

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 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a303.xlsx> >

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

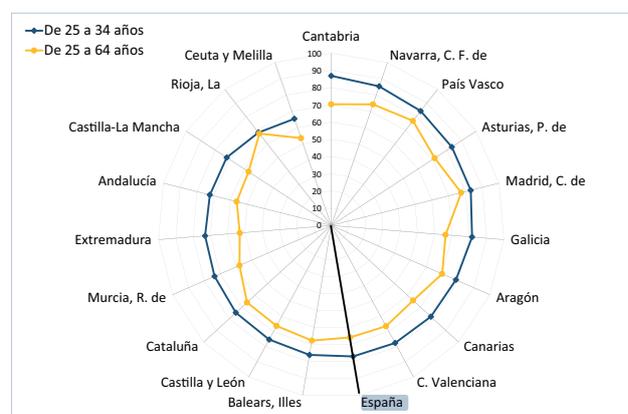
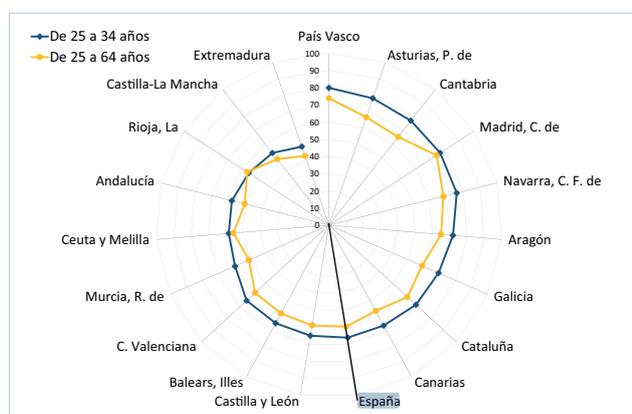
En la **figura A3.4** se efectúa un tratamiento diferenciado entre hombres y mujeres para el año 2020 y se aprecia que es el grupo de las mujeres, en el sector de población más joven (25-34 años), el que más ha contribuido a ese desplazamiento hacia niveles más altos de formación. Así, la mejora generacional de su nivel formativo es de 11,2 puntos porcentuales, muy superior al de los hombres (6,4 %). El 77,1 % de las mujeres con edades entre 25 y 34 años tiene al menos estudios medios (medios o superiores), frente al 65,9 % de las mujeres con edades comprendidas entre 25 y 64 años. En el caso de los hombres, en el total nacional, supone una mejora de 6,4 puntos: el 66,2 % de los hombres con edades entre 25 y 34 años tienen al menos estudios medios o superiores, frente al 59,8 % del grupo de hombres con edades comprendidas entre 25 y 64 años que han logrado esta formación.

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 2020

Hombres

Mujeres



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a304.xlsx> >

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

## A

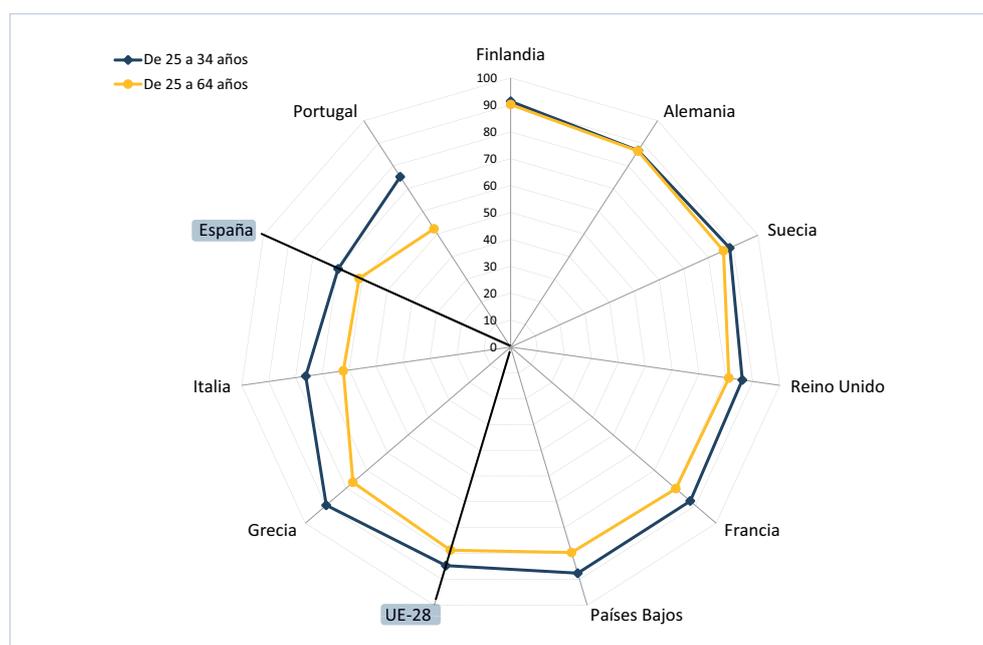
## La comparación en el ámbito internacional

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 Unión Europea. Los países aparecen en orden decreciente del porcentaje de la población adulta de 25 a 64 años de edad que ha completado, al menos, la educación secundaria superior (CINE 3-8). En términos generales, el desplazamiento generacional hacia mayores niveles de formación que se observa para la mayoría de los países de la Unión Europea es menos acusado que el analizado anteriormente para las Comunidades y Ciudades Autónomas españolas (ver **figura A3.3**), debido a que aquellos parten, con frecuencia, de una población adulta general con niveles más altos de formación. No obstante, esa diferencia entre los dos grupos de edad considerados, que alcanza en España 8,5 puntos porcentuales –a favor del grupo más joven– y que supera al promedio de la Unión Europea (6,0 %), se encuentra muy alejada de los datos de Portugal, Italia y Grecia, con un 23,0 %, 14,0 % y 13,0 % 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 europeos. Año 2019



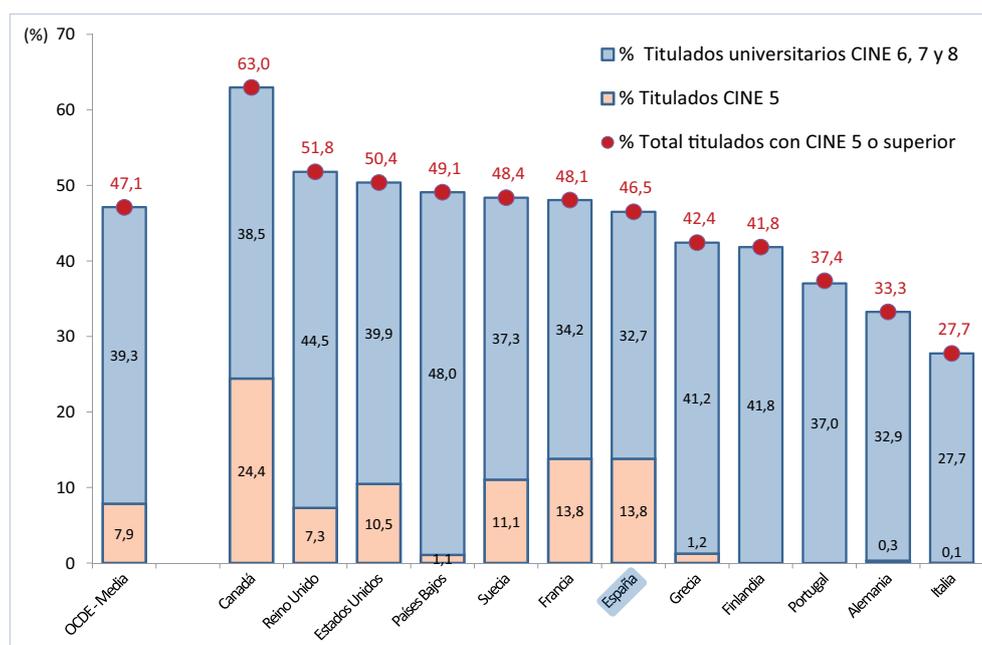
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a305.xlsx> >

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

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 2 tramos: educación universitaria (CINE 6, 7 y 8) y educación superior de ciclo corto (CINE 5), que en España corresponde a la FP de grado superior. España se sitúa en una posición intermedia con un 46,5 % de titulados superiores, de los que un 32,7 % son universitarios y un 13,8 % 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, el escaso porcentaje en países como Alemania (0,3 %), Italia (0,1 %) o Portugal y Finlandia ambas (0,0 %) no nos debe llevar a la confusión de pensar que apenas existen este tipo de enseñanzas; lo que ocurre es que enseñanzas similares a nuestra FP Superior son clasificadas por estos países como de CINE 3 o 4.

**Figura A3.6**  
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 2019

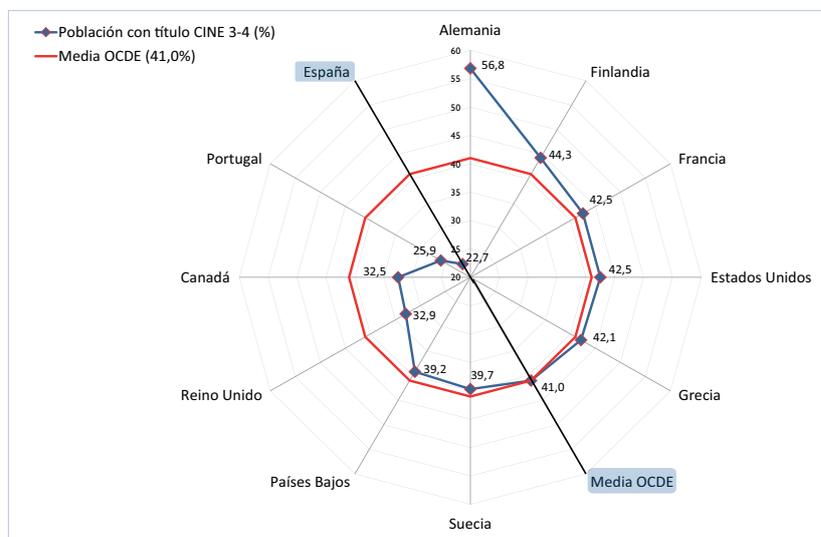


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a306.xlsx> >

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

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 41,0 % de dicha población posee un diploma de niveles CINE 3 o 4, mientras que en España ese porcentaje se reduce al 22,7 %, el menor de todos los países estudiados, muy alejado de la media de la UE y de países como Francia (42,5 %), Finlandia (44,3 %) o Alemania (56,8 %).

**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 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a307.xlsx> >

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

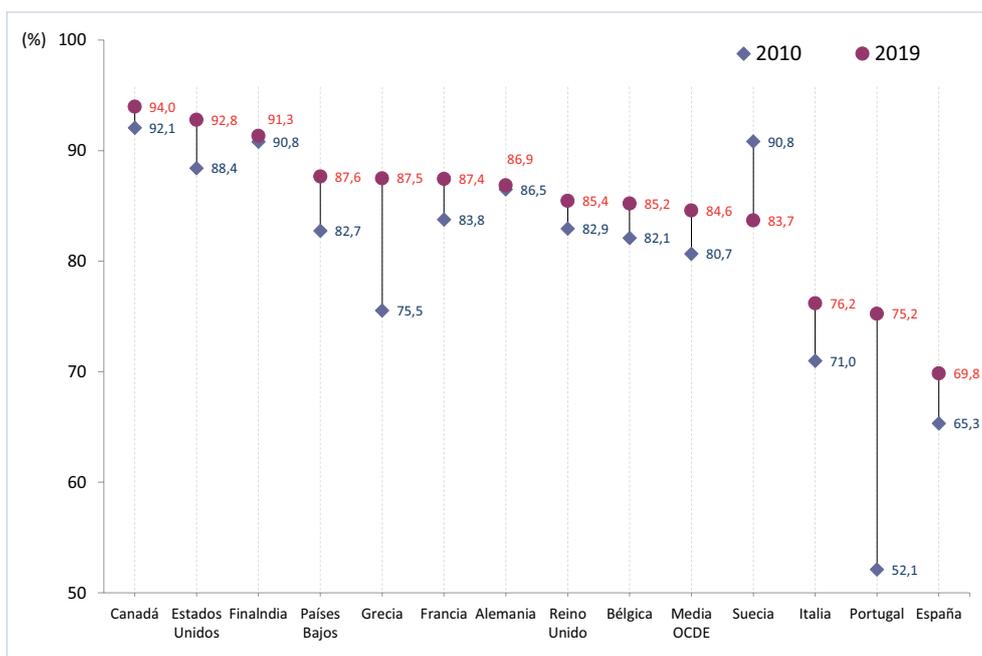
A  
B  
C  
D  
E  
F

### 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 2019 en los países de la Unión Europea seleccionados, Estados Unidos y Canadá. El porcentaje de españoles en el año 2019 fue del 69,8 %, cifra un poco superior al 65,3 % que ya se alcanzó al principio de esta década. España se encuentra a casi 25 puntos porcentuales de los dos países americanos seleccionados (Estados Unidos y Canadá) y a casi 20 de los más avanzados de los europeos considerados.

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 2010-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a308.xlsx> >

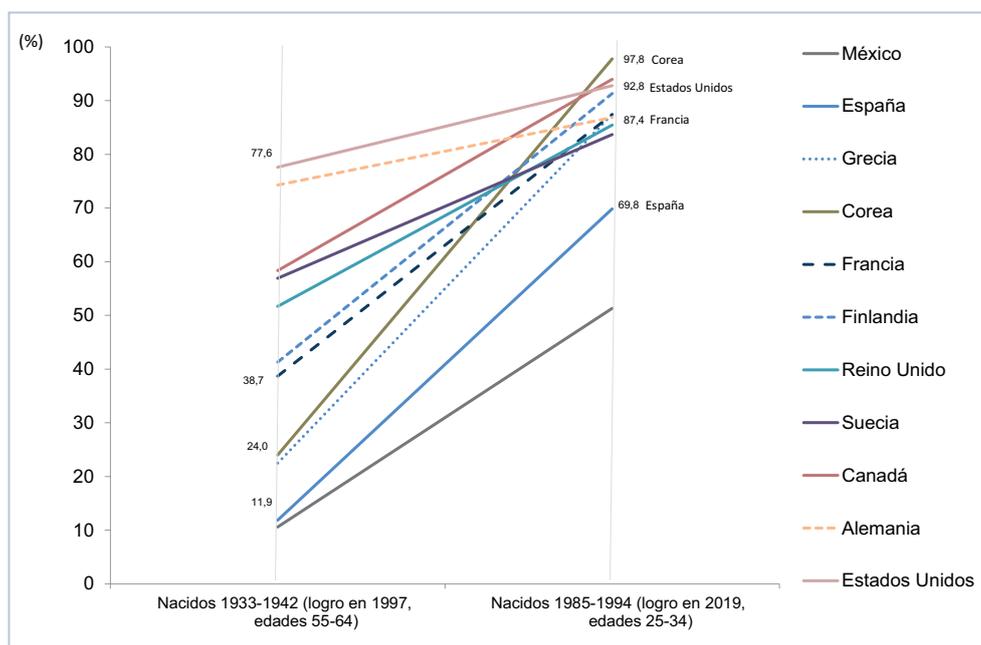
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OCDE Statistics.

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 (logro en 1997, edades 55-64) y los nacidos entre 1985-1994 (logro en 2019, edades 25-34). 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 1985 y 1994 esa cifra se eleva hasta el 69,8 %, lo que muestra el gran progreso educativo que han vivido las últimas generaciones. En este lado positivo encontramos países como Corea del Sur, que ha pasado de un 24,0 % a un 97,8 %, o Grecia, que ha pasado de un 22,5 % a un 87,5 %. Hay que resaltar que, en países como Estados Unidos o Alemania, entre un 70 y un 80 % de los ciudadanos que a finales del siglo XX tenían entre 55 y 64 años había alcanzado como mínimo los estudios de CINE 3. La diferencia en los logros de educación a mediados del siglo XX de esos países con respecto a España era de más de 60 puntos porcentuales.

### 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.

**Figura A3.9**  
**Progreso en la educación secundaria alta y superior de una selección de países.**  
 Porcentaje de ciudadanos de los grupos de edad considerados que han alcanzado en la fecha señalada, como mínimo, una cualificación de educación secundaria alta (CINE 3)



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a309.xlsx> >

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

Se considera como población extranjera residente en España aquella que no posee la nacionalidad española<sup>68</sup>. A efectos de los posteriores análisis, que complementan a los presentados en el epígrafe anterior, se ha considerado a la población con nacionalidad extranjera según la Estadística del Padrón continuo a 1 de enero de 2020 realizada por el Instituto Nacional de Estadística, centrandó la atención en los menores de 16 años, edad teórica de finalización de las enseñanzas básicas.

### **Distribución por tramos de edad y por Comunidades Autónomas**

Según los datos de la Estadística del Padrón Continuo del INE<sup>69</sup>, en cuanto a la distribución por tramos de edad de la población extranjera de menos de 16 años, cabe señalar lo siguiente: de los 827.022 empadronados en España en 2020 de nacionalidad extranjera y menores de 16 años, el 37,9 % (313.815 personas) forma parte del grupo de edad de 6 a 11 años, edades teóricas de inicio de los cursos 1.º y 6.º de Educación Primaria respectivamente. El 21,0 % (173.604 personas) forma parte del grupo de edad de 12 a 15 años, edades teóricas de inicio de los cursos 1.º y 4.º de la Educación Secundaria Obligatoria. El 19,8 % (163.380 personas) son menores de 3 años (primer ciclo de Educación Infantil) y el 21,3 % (176.223 personas) forma parte del grupo de edad de entre 3 y 5 años, edades teóricas del segundo ciclo de Educación Infantil.

En relación con su distribución geográfica, la población extranjera menor de 16 años se reparte de un modo no homogéneo entre las Comunidades Autónomas. Así, en términos porcentuales, Cataluña (199.130 personas, el 24,1 % de la población extranjera menor de 16 años), Madrid (137.330 personas, el 16,6 %), Comunitat Valenciana (112.925 personas, el 13,7 %) y Andalucía (101.236, el 12,2 %) representan el 66,6 % de la población extranjera menor de 16 años residente en España.

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

69. El uso de la Estadística del Padrón Continuo de INE en este punto se justifica por razones de disponibilidad de datos.

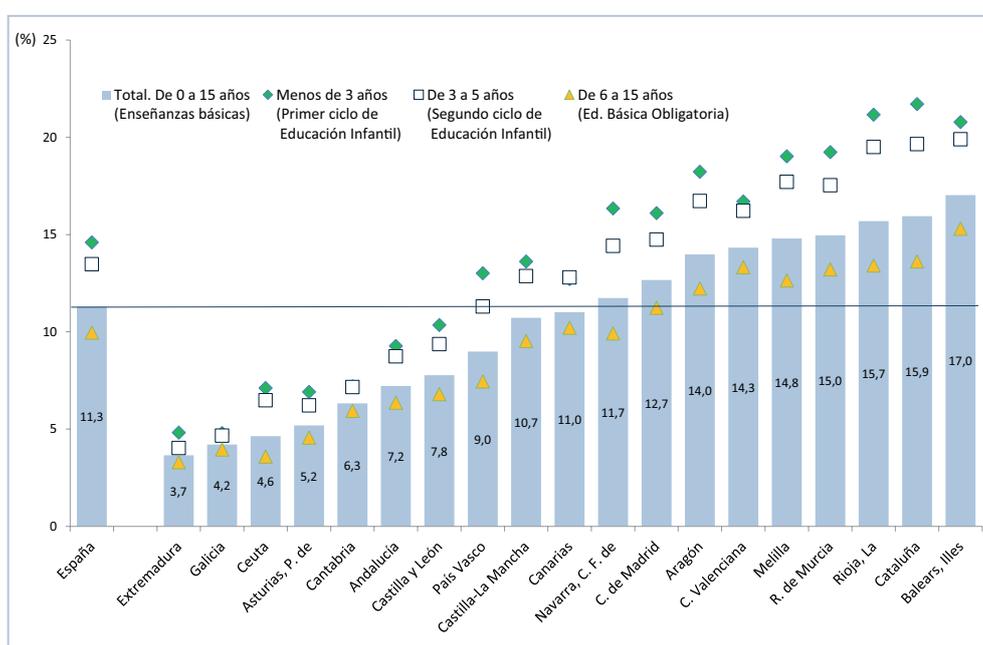
A  
B  
C  
D  
E  
F

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

La **figura A3.10** muestra el porcentaje de población extranjera respecto del total de la población con edades menores de 16 años, por grupos con edades teóricas de escolarización en cada una de las correspondientes enseñanzas básicas, para el conjunto del territorio nacional en el año 2020 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 (11,3 %) se dieron en: Illes Balears (17,0 %), Cataluña (15,9 %), La Rioja (15,7 %), Región de Murcia (15,0 %), Melilla (14,8 %), Comunitat Valenciana (14,3 %), Aragón (14,0 %), Comunidad de Madrid (12,7 %) y Navarra (11,7 %). Por el contrario, Galicia (4,2 %) y Extremadura (3,7 %) son las Comunidades donde reside el menor porcentaje de extranjeros en relación a la población total.

Figura A3.10

Porcentaje de población extranjera con respecto al total de la población, por grupos de edad teórica de escolarización en enseñanzas básicas, para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a310.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2020.

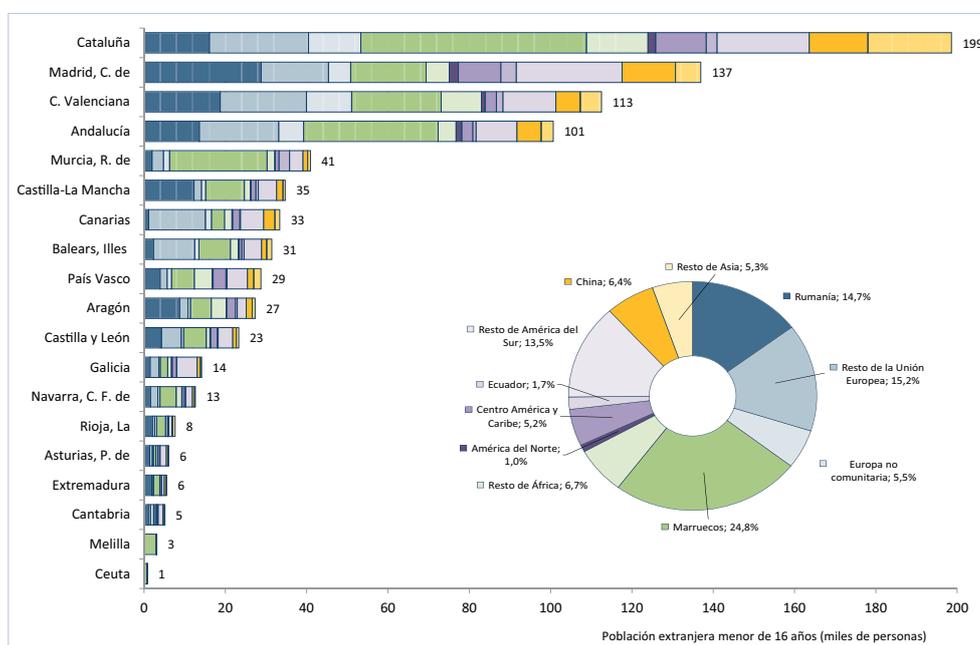
## Procedencia de los inmigrantes

La cultura y las tradiciones de los inmigrantes influyen de diferentes maneras en el rendimiento escolar y en su adaptación a los centros educativos. Con el fin de tomar en consideración esta circunstancia, la **figura A3.11** muestra la distribución porcentual de los países y de las áreas geográficas de nacionalidad mayoritaria de los extranjeros residentes en España con edades menores de 15 años, para el año 2020.

Los cuatro países de nacionalidad mayoritaria de los extranjeros menores de 15 años en el conjunto de España, en orden decreciente, son: Marruecos (204.125 personas, 24,8 % del total de extranjeros menores de 15 años), Rumanía (121.490 personas, 14,7 % del total de extranjeros menores de 15 años), China (52.890 personas, 6,4 % del total de extranjeros menores de 15 años) y Ecuador (14.254 personas, 1,7 % del total de extranjeros menores de 15 años).

La **figura A3.11** también muestra la desagregación, por Comunidades y Ciudades Autónomas, de la distribución de la población extranjera menor de 15 años por áreas geográficas de nacionalidad mayoritaria. En ella se advierte la variedad de la distribución de los pesos poblacionales por continentes que se observa entre Comunidades y Ciudades Autónomas.

**Figura A3.11**  
Distribución de la población extranjera residente en España, menor de 15 años, por área geográfica de nacionalidad en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas y en el conjunto del territorio nacional. Año 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a311.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2020.

## Evolución

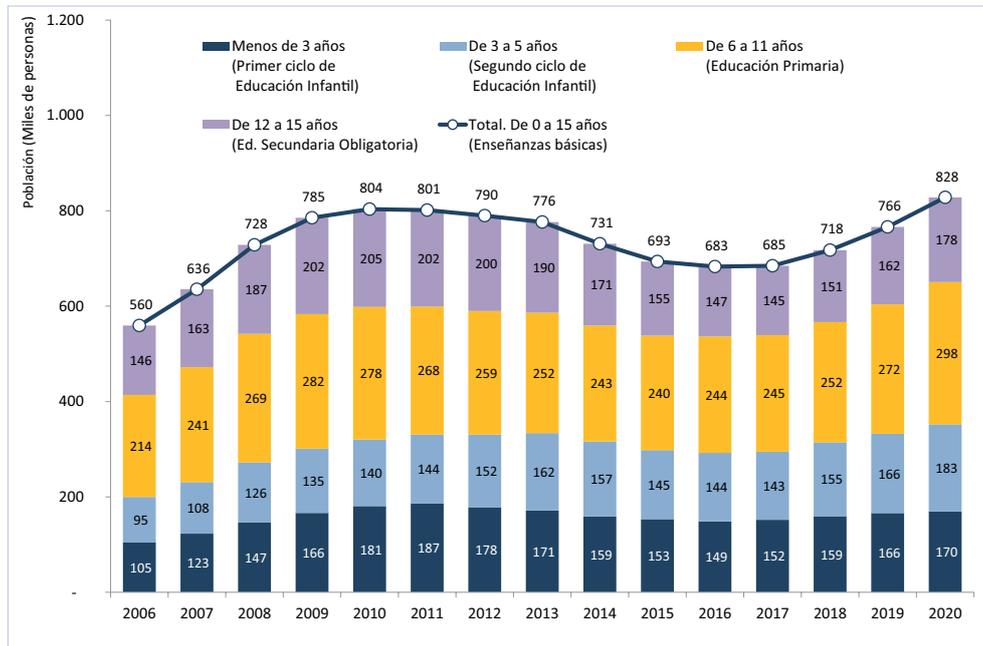
En la **figura A3.12** se observa la evolución de las cifras absolutas de extranjeros menores de 16 años con respecto a la población total de ese mismo tramo de edad en los últimos catorce años (de 2006 a 2020), por grupos de edades teóricas de escolarización –menos de 3 años (primer ciclo de Educación 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 2020 la población extranjera menor de 16 años experimentó un incremento relativo con respecto al año 2006, de 48,0 %, alcanzando la cifra de 828.131 residentes. El grupo que experimentó un mayor incremento relativo fue el que corresponde a las edades de tres a cinco años (92,3 %), que pasó de 95.028 personas en 2006 a 182.707 en 2020. 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 incrementos muy notables en la actualidad.

Por otra parte, el análisis de la evolución del peso poblacional de residentes extranjeros de edad inferior a los 16 años, con respecto a la cifra total de esa misma edad para las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas, se representa en la **figura A3.13**. En ella se advierte un comportamiento geográficamente desigual, aunque predomina el cambio de tendencia en cuanto al crecimiento, que se muestra positivo desde 2006 hasta 2010 y se convierte en negativo hasta 2017 año en el que se vuelve al crecimiento intenso.

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

A  
B  
C  
D  
E  
F

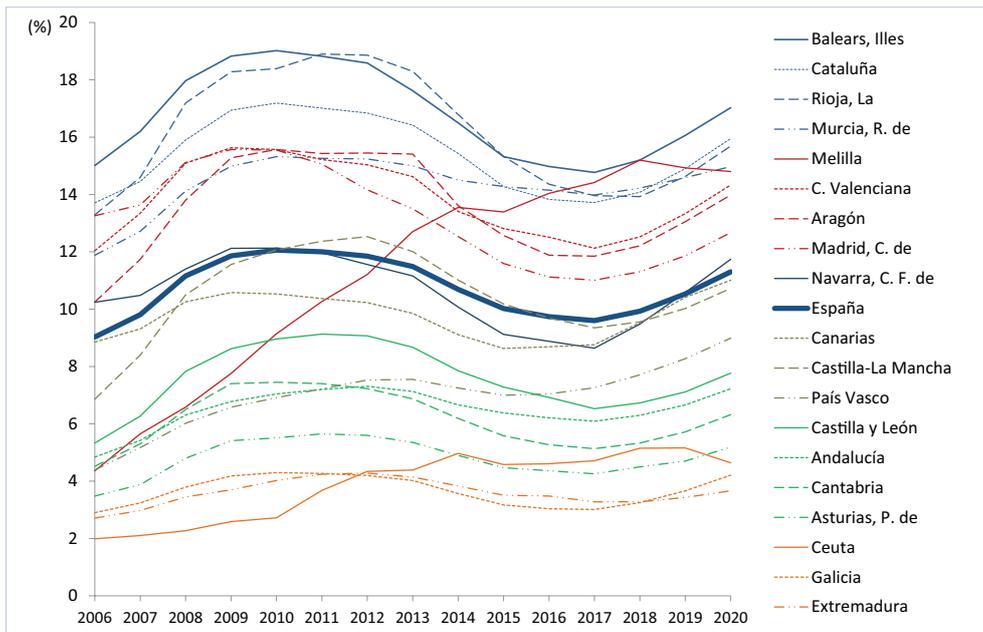
**Figura A3.12**  
Evolución de la población extranjera residente en España menor de 16 años por grupos de edad teórica de escolarización en cada una de las enseñanzas básicas. Años de 2006 a 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a312.xlsx> >

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

**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 2006 a 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a313.xlsx> >

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

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

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

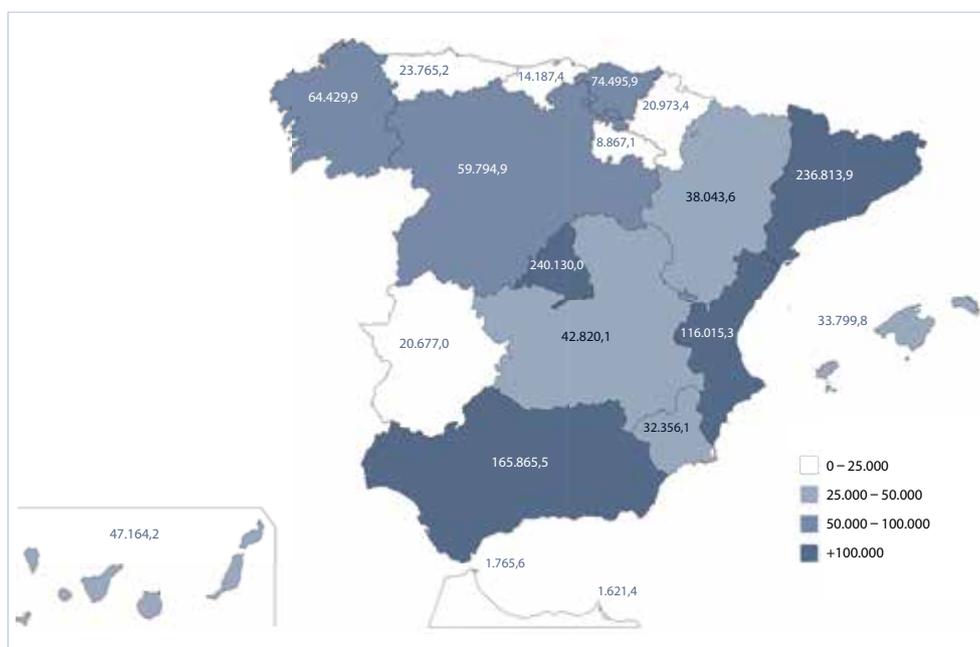
Este acoplamiento recíproco entre factores contextuales y resultados educativos, que adopta la forma de un bucle causal, se está haciendo más intenso por efecto del desarrollo de la sociedad del conocimiento. Este es, a la postre, el fundamento del consenso –creciente en los países desarrollados– en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

#### El producto interior bruto (PIB)

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

Según los datos proporcionados por la «Contabilidad Regional de España» y publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), en diciembre de 2020 –datos avance para 2019– el PIB de España alcanzó 1.244.772.000.000 euros (1 billón doscientos cuarenta y cuatro mil setecientos setenta y dos millones de euros). 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 2019 fueron la Comunidad de Madrid (19,3 %), Cataluña (19,0 %), Andalucía (13,3 %) y Comunitat Valenciana (9,3 %).

**Figura A3.14<sup>1</sup>**  
Producto interior bruto (PIB) a precios de mercado en millones de euros por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019



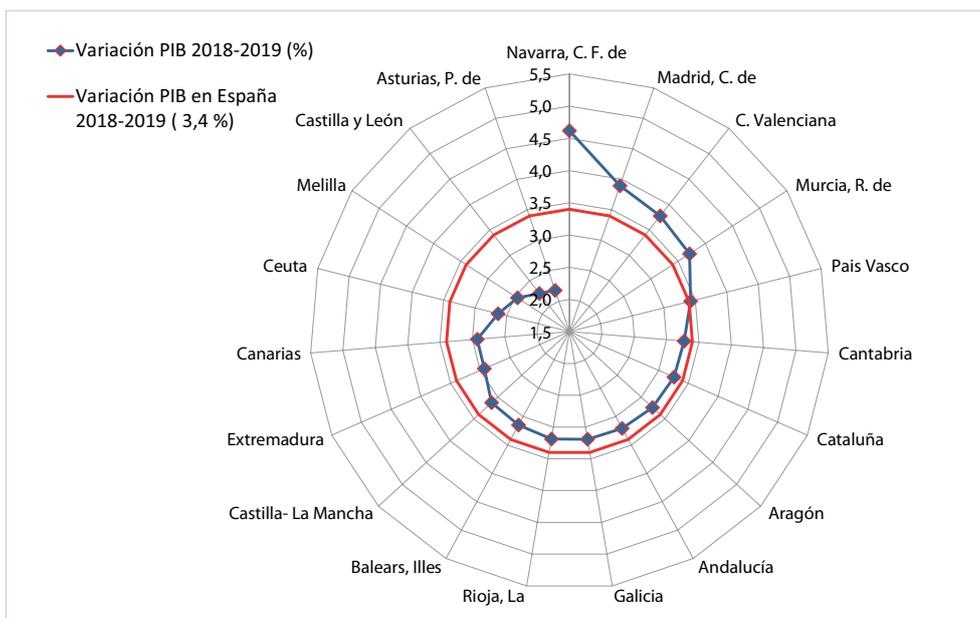
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a314.xlsx> >

1. Estimación avance.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. Contabilidad regional de España BASE 2010. Producto interior bruto regional.

En la **figura A3.15** se observa la evolución del PIB real por Comunidades Autónomas en 2019. Ese año, el crecimiento para el conjunto del territorio nacional fue del 3,4 % con respecto al año anterior. País Vasco experimentó el mismo crecimiento y otras cuatro lo superaron – Murcia (3,7 %), Comunitat Valenciana (3,8 %), la Comunidad de Madrid (3,9 %) y Navarra (4,6 %) –. Por su parte, los menores crecimientos anuales del PIB, en terminos de volumen, correspondieron a las Ciudades Autónomas de Ceuta (2,6 %) y Melilla (2,5 %), Castilla y León (2,3 %) y el Principado de Asturias (2,2 %).

**Figura A3.15<sup>1</sup>**  
Tasa de variación interanual 2018-2019 del producto interior bruto (PIB) a precios de mercado por Comunidades y Ciudades Autónomas.



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a315.xlsx> >

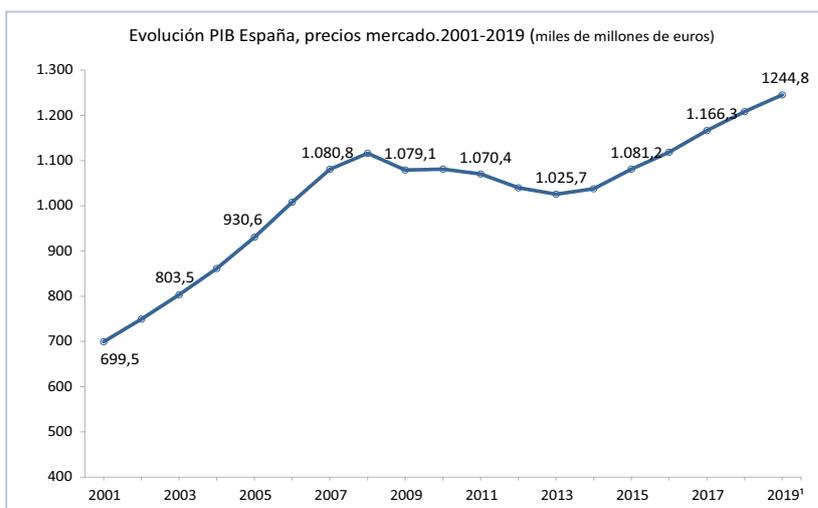
1. 2019: estimación avance. 2018: estimación provisional.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. Contabilidad regional de España BASE 2010. Producto interior bruto regional.

La **figura A3.16** muestra la evolución anual del PIB entre 2001 y 2019. Desde el año 2001 el PIB ha tenido un crecimiento del 77,9 %, si bien cabe destacar que ese crecimiento fue constante hasta el año 2008, donde empezó un decrecimiento hasta el año 2013, momento en que el PIB volvió a la senda del crecimiento hasta alcanzar el máximo en el año 2019. Se puede observar que hasta el año 2016 esta variable no volvió a superar la cifra que tenía en el año 2008.

En la **figura A3.17** podemos observar la variación del PIB por Comunidades y Ciudades Autónomas entre los años 2009 (año en el que se produce una caída importante en el crecimiento de esta variable) y 2019, para analizar la magnitud del PIB ac-

**Figura A3.16**  
Evolución del producto interior bruto (PIB) en España. Años 2001 a 2019



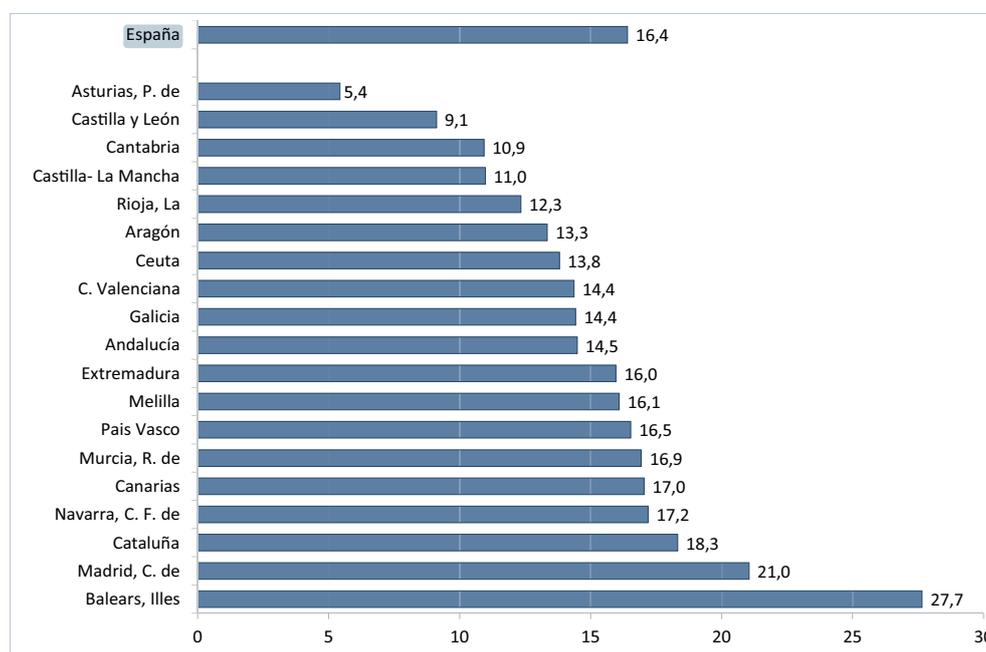
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a316.xlsx> >

1. Estimación avance.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. Contabilidad regional de España BASE 2010. Producto interior bruto regional.

Figura A3.17<sup>1</sup>

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



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a317.xlsx> >

1. 2019: estimación avance.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística. Contabilidad regional de España BASE 2010. Producto interior bruto regional.

tual en cada Comunidad en la última década. En el conjunto de España el PIB entre 2009 y 2019 creció un 16,4 %. Las Comunidades y Ciudades Autónomas que más fuerte volvieron a la senda del crecimiento fueron: Illes Balears (27,7 %), Madrid (21,0 %), Cataluña (18,3 %) y Navarra (17,2 %). Las Comunidades que tuvieron crecimientos más modestos fueron Asturias (5,4 %), Castilla y León (9,1 %), Cantabria (10,9 %) y Castilla La Mancha (11,0 %).

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-28 en el año 2019, medidos en euros PPS –el producto interior bruto nominal por habitante en el ámbito europeo se mide en euros PPS (*Purchasing Power Standard*), lo que permite corregir las diferencias debidas al poder adquisitivo de los distintos países–. En la figura observamos que el PIB per cápita de España en el año 2019 con un 91 % se situó 9 puntos por debajo respecto al de la media de la Unión Europea.

En cuanto al resto de países de nuestro entorno, destacaron los PIB por habitante superiores a la media europea de Países Bajos (128 %) y Alemania (120 %); los más cercanos a España fueron Italia (96 %) y Francia (104 %). En el extremo opuesto se situaron Portugal y Grecia, cuyos valores para este indicador fueron un 79 % y un 67 % respectivamente.

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

A

B

C

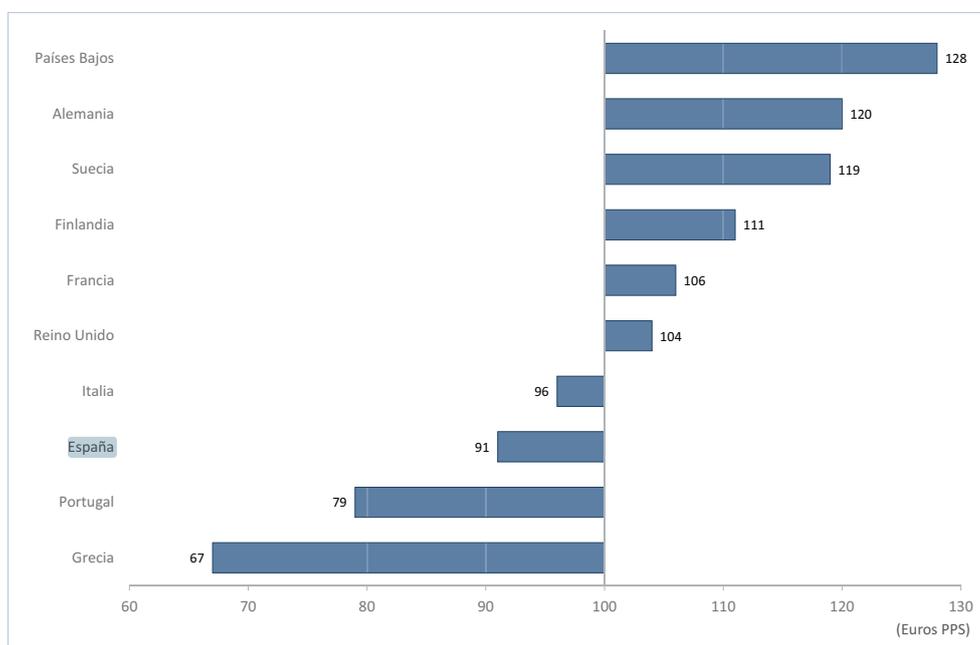
D

E

F

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-28 = 100). Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a318.xlsx> >

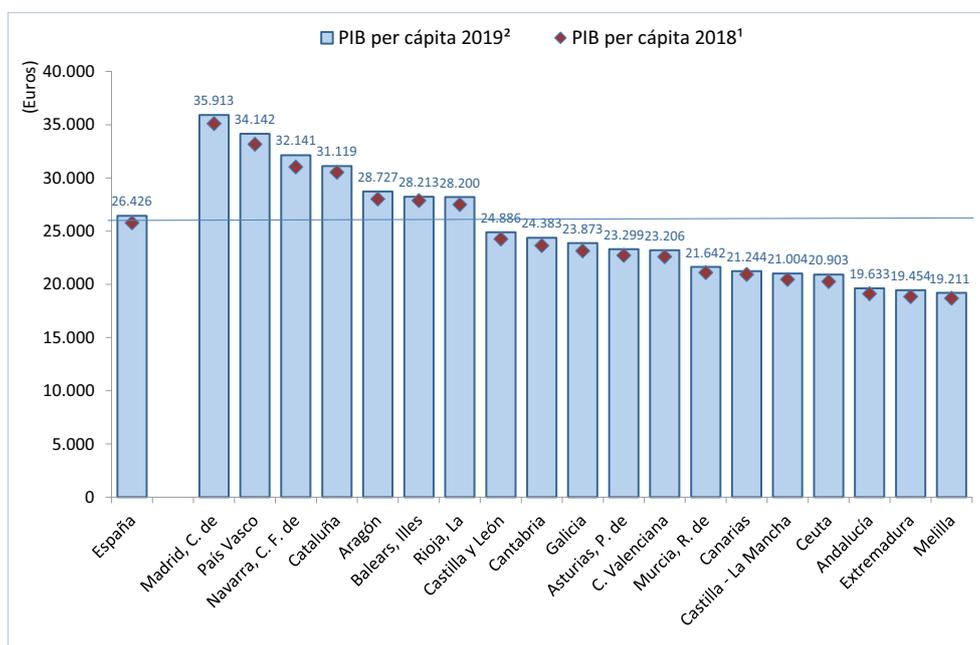
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

### ***El producto interior bruto per cápita***

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

Los valores del PIB por habitante referidos a las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas correspondientes a los años 2018 y 2019, se muestran en la **figura A3.19**. En 2019 (datos avance), la Comunidad de Madrid fue la que obtuvo el valor más elevado con 35.913 euros por habitante, seguida del País Vasco (34.142 euros) y Navarra (32.141 euros). En el lado opuesto se situaron la Ciudad Autónoma de Melilla (19.211 euros), Extremadura con 19.454 euros por habitante y Andalucía (19.633 euros). Como puede observarse en la citada figura, siete Comunidades Autónomas superaron la media nacional, que en 2019 fue de 26.426 euros por habitante. En cuanto a la comparación del PIB por habitante entre 2018 y 2019, se puede apreciar que los mayores crecimientos relativos se dieron en Navarra (3,6 %) y Extremadura (3,3 %). En el otro extremo se encuentran Illes Balears (1,2 %) y Canarias (1,5 %), que tuvieron los menores crecimientos. En el conjunto de España la diferencia entre 2019 y 2018 fue de 655 euros por habitante (2,5 %).

**Figura A3.19**  
**Producto interior bruto per cápita en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2018 y 2019**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a319.xlsx> >

1. Estimación avance.

2. Estimación provisional.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. Contabilidad regional de España BASE 2010. Producto interior bruto regional.

### 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, por tanto, caracteriza 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*). 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, en este caso de 15 años, que son los que participan en el estudio PISA.

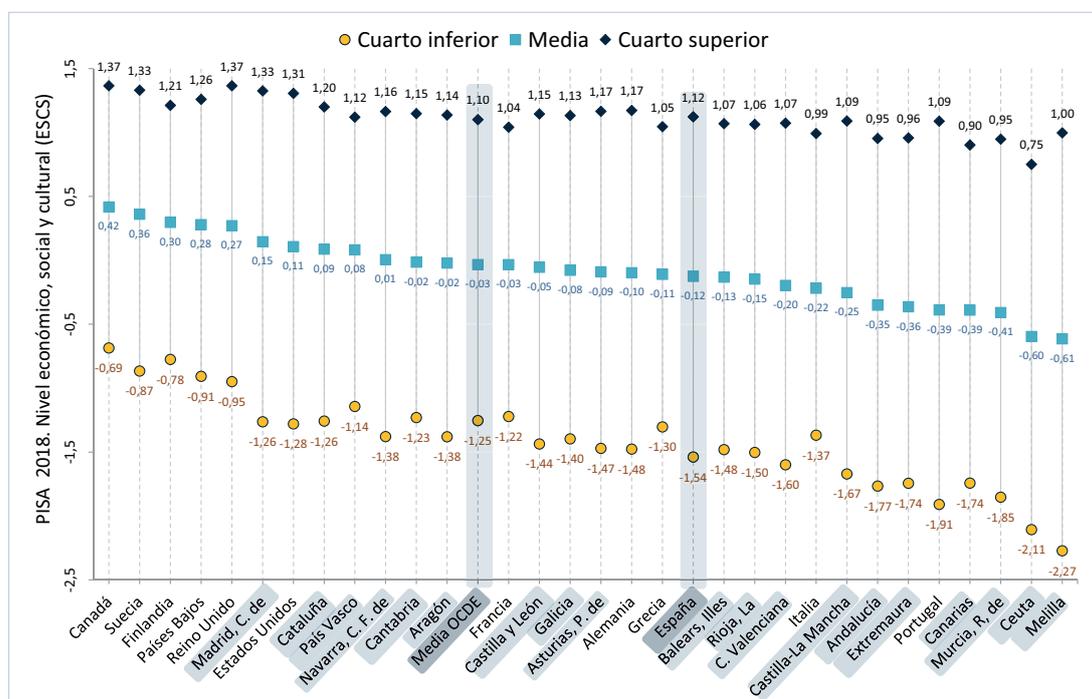
A partir del índice ESCS se estima el estatus socioeconómico de los estudiantes, de tal manera que se considera alumnado favorecido socioeconómicamente el que está situado en el cuarto superior del índice de ESCS, y alumnado desfavorecido socioeconómicamente a aquel que se encuentra en el cuarto inferior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

La **figura A3.20** representa los valores del índice ESCS según PISA 2018 para las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas y para una selección de países, organizados en orden decreciente según el valor medio de su correspondiente índice socioeconómico y cultural<sup>70</sup>. 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, Melilla (-0,61), Ceuta (-0,60), Murcia (-0,41) y Canarias (-0,39) se sitúan en los índices más alejados de la media.

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

**Figura A3.20**  
**PISA 2018. Nivel económico, social y cultural (ESCS) de las familias del alumnado de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a320.xlsx> >

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

En total, España presenta una diferencia entre el valor del índice ESCS de las familias que se encuentran en el cuarto superior y las que se encuentran en el cuarto inferior de 2,66 (es decir entre familias favorecidas y desfavorecidas socioeconómicamente), 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.

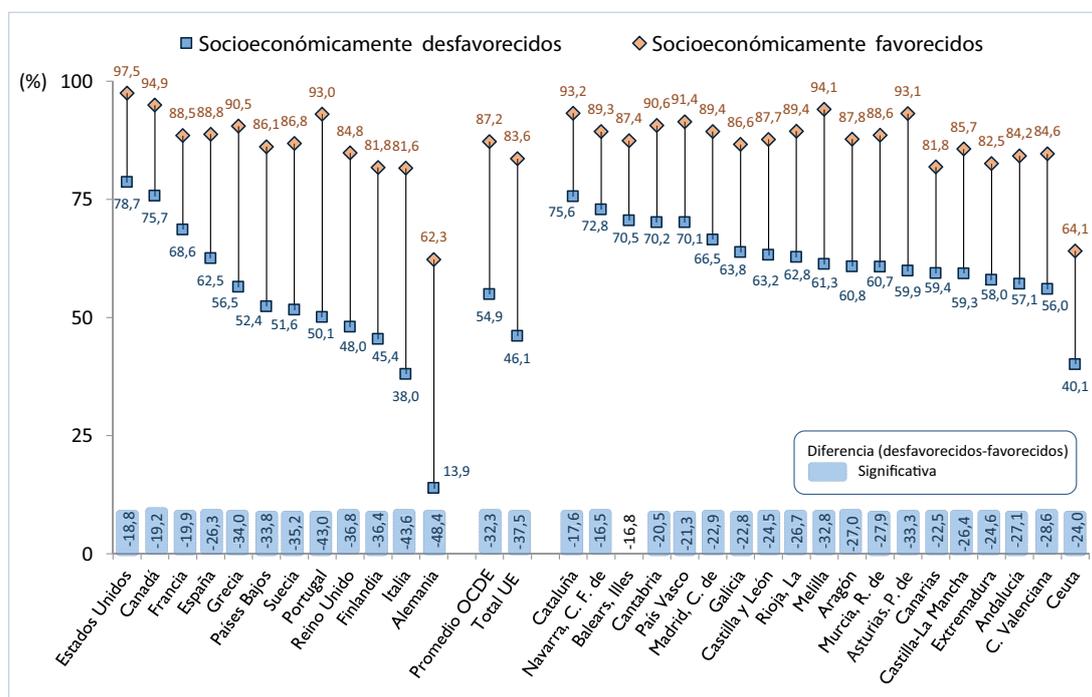
Al relacionar el estatus socioeconómico de las familias con las expectativas académicas de sus hijos e hijas, en la **figura A3.21** se observa que, en todos los países seleccionados, las Comunidades y las Ciudades Autónomas, el alumnado socioeconómicamente favorecido tiene expectativas más altas de 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 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 ESCS en centros públicos y centros privados. Se observa que los valores del índice ESCS, 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 magnitud de la brecha socioeconómica y cultural (0,26) de los alumnos y alumnas de 15 años entre centros públicos y centros de titularidad privada. La siguen Cantabria (0,34) y País Vasco (0,35). En el extremo opuesto se en-

Figura A3.21

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

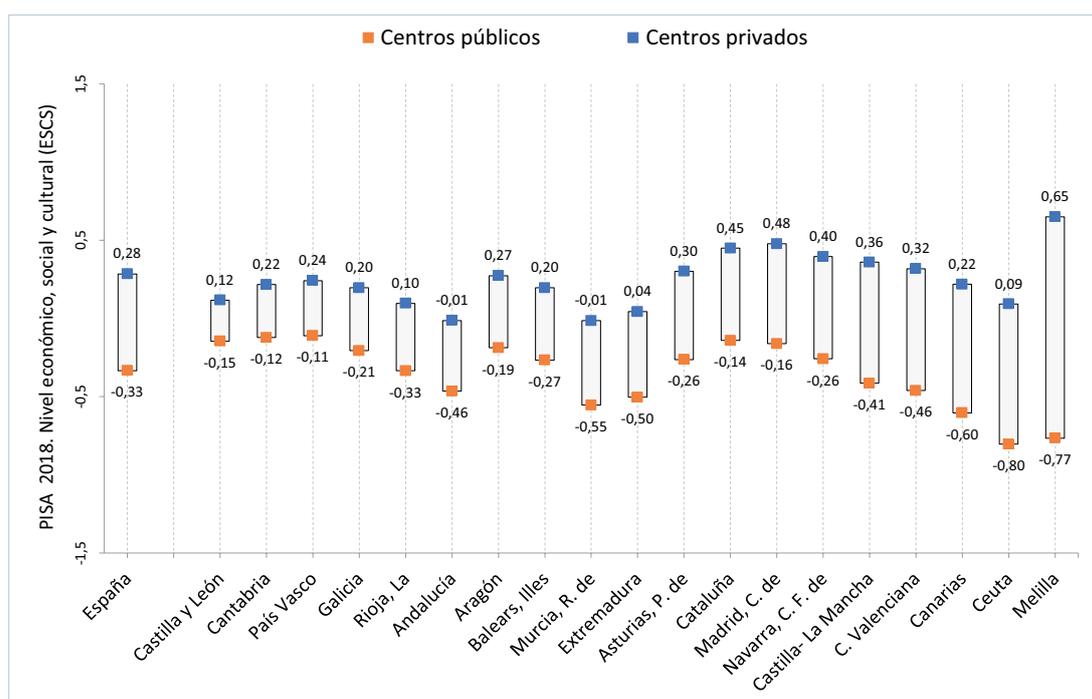


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a321.xlsx> >

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

Figura A3.22

PISA 2018. Nivel económico, social y cultural (ESCS) de las familias de los estudiantes de las Comunidades y Ciudades Autónomas, según la titularidad del centro

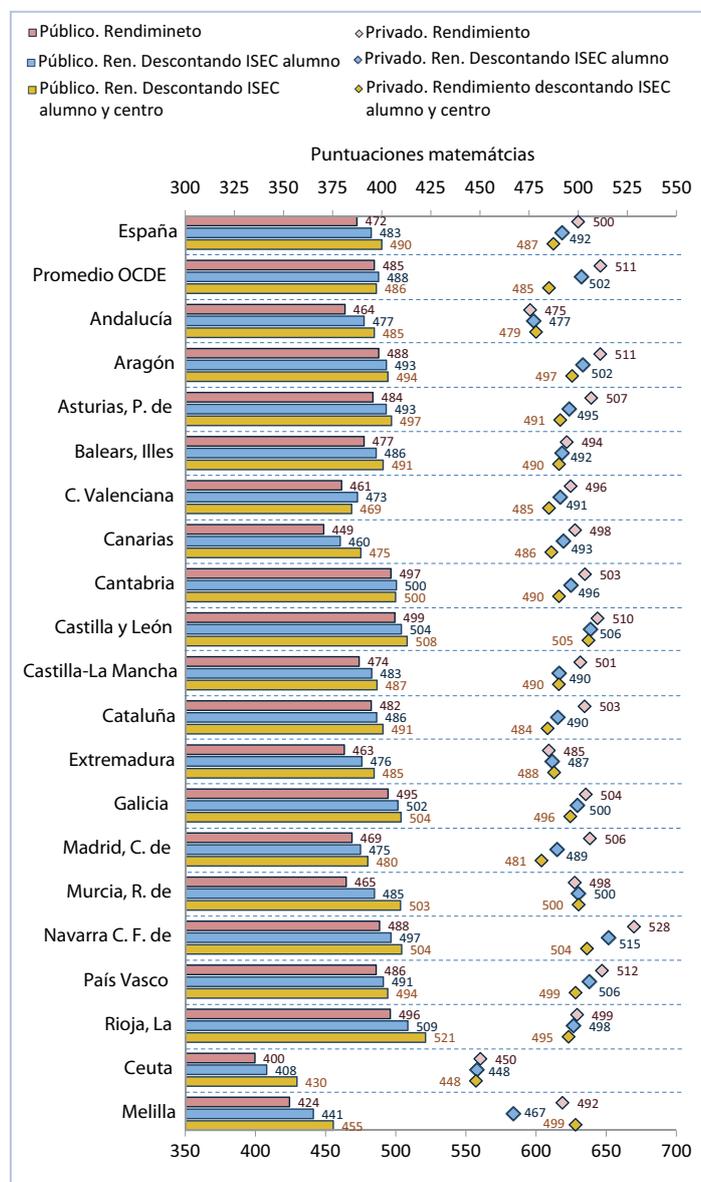


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a322.xlsx> >

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

Figura A3.23

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



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a323.xlsx> >

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

El riesgo de pobreza o exclusión social constituye un rasgo del contexto socioeconómico que ha recibido una especial atención por parte de la Unión Europea. La estrategia Europa 2020, en el apartado de integración social, pretende promover la reducción de la pobreza y el aumento de la inclusión social. Para su medida y seguimiento se elaboró el indicador AROPE (*At Risk Of Poverty or social Exclusion*) que comprende al conjunto de personas en riesgo de pobreza (que viven por debajo del umbral de la pobreza), en condiciones materiales muy desfavorecidas o en hogares con muy baja intensidad

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

72. Los tamaños muestrales utilizados permiten un error relativamente bajo cuando se trata de estimar proporciones para la totalidad de la población de cada una de las Comunidades Autónomas; sin embargo, cuando se trata de analizar grupos particulares, tales como, por ejemplo, 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.

cuentran 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.

Para saber cómo afecta el ISEC en el rendimiento de los estudiantes, se han representado en la **figura A3.23** los cambios que se producirían en el rendimiento de los alumnos y alumnas participantes en PISA 2018 al descontar el efecto del Índice Social Económico y Cultural (ISEC) en las puntuaciones medias estimadas de matemáticas<sup>71</sup> 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 no se tiene en cuenta el efecto del ISEC, se puede ver que las diferencias entre las puntuaciones medias estimadas de centros públicos y privados se reducen en todos los casos.

El informe TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) promovido por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, IEA) y que evalúa las competencias matemática y científica del alumnado de 4.º de Educación Primaria de nuestro país, también construye un índice que mide el contexto social, económico y cultural de las familias de estos estudiantes. El detalle de este índice se realiza en el epígrafe «D3.3 TIMSS 2019», donde se analiza la última edición de este estudio.

### A3.5. El riesgo de pobreza o exclusión social<sup>72</sup>

El riesgo de pobreza o exclusión social constituye un rasgo del contexto socioeconómico que ha recibido una especial atención por parte de la Unión Europea. La estrategia Europa 2020, en el apartado de integración social, pretende promover la reducción de la pobreza y el aumento de la inclusión social.

laboral. A efectos de cálculo, se han incluido en el indicador únicamente aquellas personas que cumplen alguno de los tres siguientes indicadores parciales:

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

La contribución española se detalló en el Programa Nacional de Reformas de 2011<sup>73</sup>, donde se expone que España adoptó como objetivo reducir en el periodo 2009-2020 entre 1,4 y 1,5 millones de personas la población que se encontrase en riesgo de pobreza o exclusión social.

La **figura A3.24** muestra la correspondiente representación gráfica de la distribución por Comunidades y Ciudades Autónomas del porcentaje de la población en riesgo de pobreza o exclusión social en 2019, desagregado en cada uno de los indicadores parciales. Según la Encuesta de Condiciones de Vida de 2019, el indicador agregado AROPE se situó en el 25,3 % de la población residente en España, lo que supone que un total de 11.870.000 personas estaban en riesgo de pobreza o exclusión social en nuestro país. Este valor es inferior al registrado en el año 2018 (26,1 %). Llama la atención las importantes diferencias interregionales de contexto que refleja este indicador: la proporción de Extremadura o Andalucía (ambas con un 37,7 %) fue superior al triple de la proporción de Navarra (11,7 %).

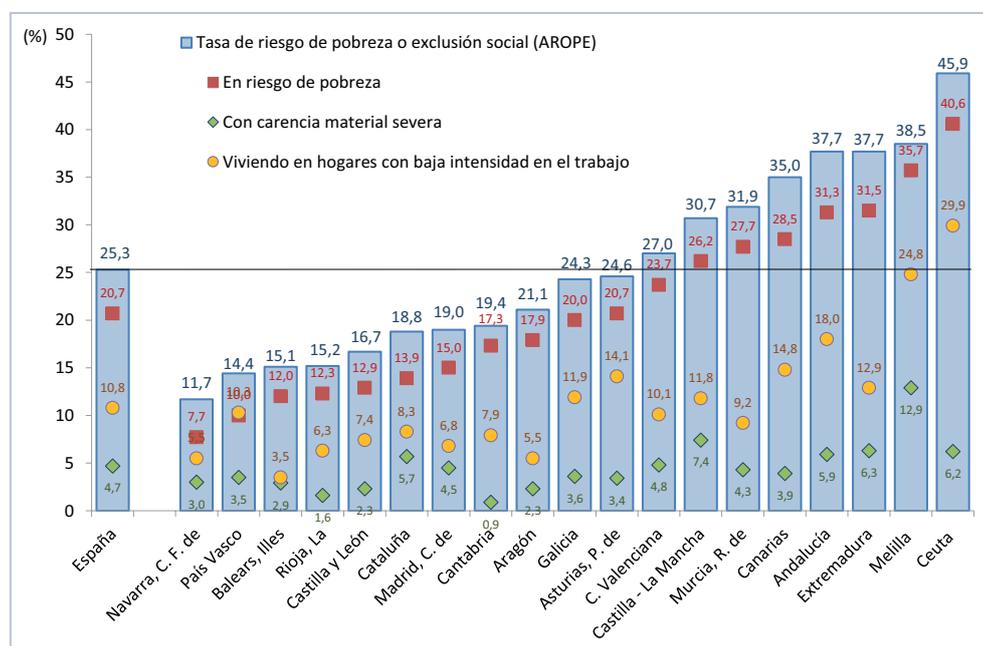
Si se comparan los datos de 2018 y 2019, se observa que trece de las Comunidades y Ciudades Autónomas disminuyeron su porcentaje de población en riesgo de pobreza y exclusión social (ARPE), siendo Extremadura la que experimentó la mayor reducción (-6,9 %), seguida de Cantabria (-5,6 %) y La Rioja (-5,2 %). De las restantes, Melilla fue la que tuvo el incremento más alto (+14,4 %) seguida del Principado de Asturias (+3,7 %).

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 2019, el umbral de riesgo de pobreza para los hogares de una persona (calculado con ingresos de 2018) se situó en 9.009 euros, un 1,6 % más que el estimado en el año anterior. En hogares compuestos por dos adultos y dos menores con edades inferiores a 14 años dicho umbral fue de 18.919 euros. Según la Encuesta de Condiciones de Vida de 2019 (y teniendo en cuenta los ingresos de 2018), la tasa de riesgo de pobreza de la población residente en España se situó en el 20,7 %, disminuyendo en ocho décimas con respecto al año 2018. Al analizar las tasas de riesgo de pobreza, por Comunidades y Ciudades Autónomas, las más elevadas en 2019 se dieron en Ceuta (40,6 %), Melilla (35,7), Extremadura (31,5 %) y Andalucía (31,3 %). Por su parte, Navarra (7,7 %) y el País Vasco (10,0 %) presentaron las tasas de riesgo de pobreza más bajas.

A nivel nacional el componente «personas con carencia material severa» se situó en el 4,7 % y «personas que viven en hogares con baja intensidad laboral» en un 10,8 %.

73. < [https://www.hacienda.gob.es/CDI/programanacionaldereformas/pnr\\_2011.pdf](https://www.hacienda.gob.es/CDI/programanacionaldereformas/pnr_2011.pdf) >

**Figura A3.24**  
**Indicador AROPE (Estrategia Europa 2020). Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social y sus componentes por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a324.xlsx> >

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

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

La **figura A3.25** representa los valores que tomaba este indicador, en el año 2019, en algunos países de la Unión Europea. Cuando se ordenan los países de menor a mayor atendiendo a los porcentajes de población con riesgo de pobreza o de exclusión social (indicador AROPE), España, con un porcentaje del 25,3 %, se situó a una distancia de 4,4 puntos por encima de la media de la Unión Europea (20,9 %). Además, en la citada figura se desagregan estos resultados totales atendiendo a cuatro grupos de edad: menores de 6 años, de 6 a 11 años, de 12 a 17 años y de 18 años en adelante.

Se observa que en la UE-27, los grupos de edad que presentaron mayor riesgo de pobreza o de exclusión social son los comprendidos entre los 6 y los 17 años. En el caso de España fueron concretamente los menores de 12 a 17, con un 31,9 % de la población de este tramo de edad. Este valor se encuentra un 6,9 % por encima de la cifra correspondiente al conjunto de la Unión Europea (25,0 %). De los países representados, por encima del valor de España para este tramo solo se encuentra Grecia (35,7 %). Cuando se considera el rango de edad entre los 6 y los 11 años, España (29,3 %) se sitúa 7,5 puntos por encima de la media de la Unión Europea (21,8 %). Grecia (30,0 %) es el país que presenta mayor porcentaje de su población con riesgo de pobreza o exclusión social en el tramo de edad considerado.

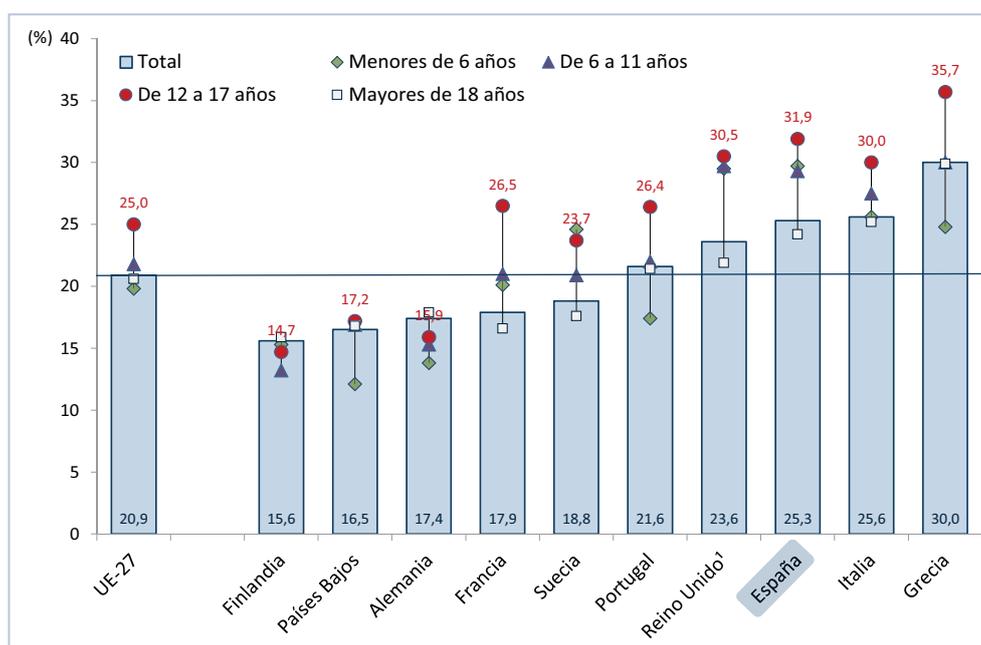
### Riesgo de pobreza o exclusión social y nivel educativo de los progenitores

La **figura A3.26** muestra el porcentaje de menores de 18 años en riesgo de pobreza o exclusión social, según el nivel de estudios de sus padres en los países de la Unión Europea, para el año 2019. Se puede apreciar que en todos los países de la Unión Europea la proporción de los menores de 18 años en tal circunstancia estuvo relacionada de forma inversa con el nivel máximo de estudios alcanzado por sus padres, es decir, cuanto mayor es el nivel de estudios menor, fue la probabilidad de estar en dicha situación. Este dato acentúa la necesidad de mejorar nuestro sistema de becas aumentando sus partidas y centrándose en este alumnado.

Al considerar a la población residente en España en ese tramo de edad, cuyos padres tienen estudios básicos (CINE 0-2), el porcentaje de la población con riesgo de pobreza o exclusión social alcanza la cifra de 58,1 %, 1,5 puntos por debajo del correspondiente valor para el conjunto de la Unión Europea (59,6 %). Cuando el nivel alcanzado por los padres es el de la educación superior (CINE 5-8), el porcentaje se sitúa en España en el 13,0 %, frente al 8,9 % de la Unión Europea.

Figura A3.25

Indicador AROPE (Estrategia Europa 2020). Porcentaje de población en riesgo de pobreza o exclusión social por grupos de edad en una selección de países de la Unión Europea. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a325.xlsx> >

1. Datos de 2018.

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

En 2019, la brecha del riesgo de pobreza o exclusión social de la población residente en España menor de 18 años alcanzó 45,1 puntos porcentuales en familias con bajo nivel de formación frente a familias con estudios superiores; en el conjunto de la Unión Europea, esa brecha alcanzó 50,7 puntos porcentuales. Ello indica de forma empírica el impacto del nivel formativo de los padres sobre el indicador objeto de análisis en este apartado, es decir, su destacado papel protector ante el riesgo de pobreza y de exclusión social y ante los factores que lo acentúan.

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

En la **figura A3.27** se observa que la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social en España disminuyó 0,8 puntos en 2019 respecto a 2018. En comparación con el año 2008, en 2019 la tasa aumentó en 1,5 puntos al pasar de un 23,8 % a un 25,3 %. En valores absolutos, en el año 2008 había 10.869.207 personas en riesgo de pobreza o exclusión social y 11.870.012 en 2019, lo que significa que en 2019 España no había cumplido el compromiso de reducción de la población en riesgo de pobreza o exclusión social asumido.

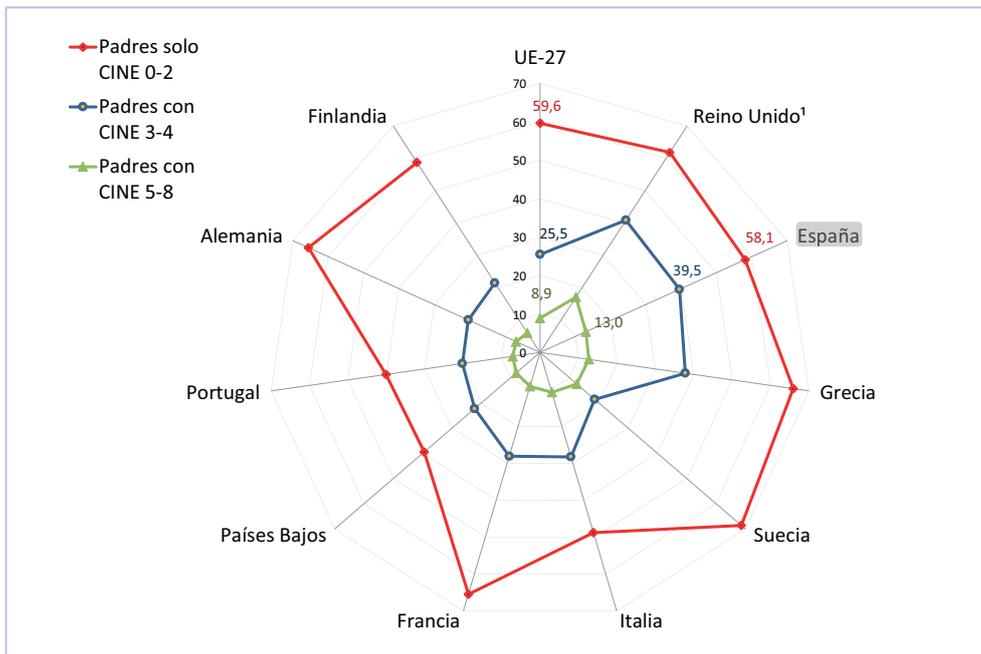
### **Evolución según el sexo**

El valor de este indicador para las mujeres bajó un punto porcentual en 2019 respecto a 2018 (26,0 %). La tasa de los hombres fue del 24,6 %, lo que supone una reducción de 0,5 puntos respecto al año anterior (ver **figura A3.27**). Durante el periodo analizado, las diferencias entre los valores de la tasa AROPE de hombres y mujeres fueron mínimas y no reflejan la disparidad de género que se constata en el mercado de trabajo. Al analizar los datos 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 tiende a minimizar las diferencias entre sexos.

A  
B  
C  
D  
E  
F

Figura A3.26

Indicador AROPE (Estrategia Europa 2020). Porcentaje de la población menor de 18 años con riesgo de pobreza o exclusión social, según el nivel de estudios de sus padres, en una selección de países de la Unión Europea. Año 2019



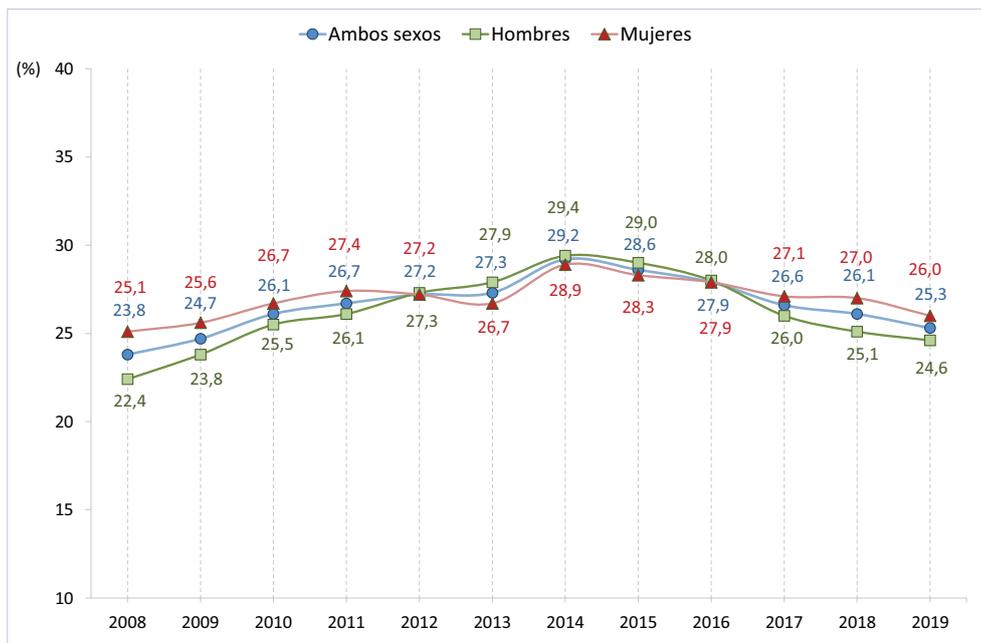
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a326.xlsx> >

1. Datos de 2018.

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

Figura A3.27<sup>1</sup>

Indicador AROPE (Estrategia Europa 2020). Evolución de la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social por sexo en España. Años 2008-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a327.xlsx> >

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 deben ser tomados con cierta precaución y considerados como tendencias.

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

## Evolución de cada uno de los componentes del indicador AROPE

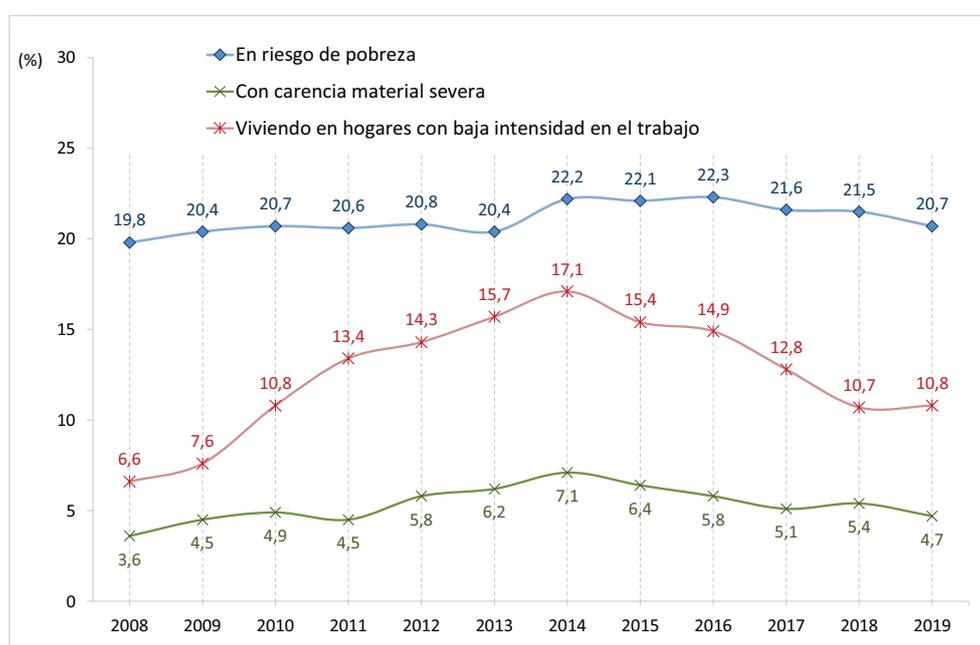
Atendiendo a la evolución de cada uno de los componentes del indicador AROPE, en la **figura A3.28** se observa que la tasa de población en «riesgo de pobreza» apenas ha experimentado variaciones, manteniéndose en torno al 20 % (en 2008 el valor era de un 19,8 % y en 2019 de un 20,7 %). De estos datos se deduce que durante los años de bonanza económica no se produjo una reducción de las tasa de pobreza.

El valor del componente «carencia material severa», disminuyó 0,7 puntos en 2019 respecto a 2018. La tasa más elevada en los años considerados fue el 7,1 % que se alcanzó en 2014.

También en 2014 se alcanzó el valor más alto del porcentaje de «hogares con baja intensidad de trabajo», que llegó al 17,1 %. En la figura se observa que los valores de este indicador se elevaron durante los años de la crisis económica. Por otra parte, el porcentaje de personas viviendo en hogares con baja intensidad de trabajo aumentó en 4,2 puntos porcentuales, de un 6,6 % en 2008 a un 10,8 % en 2019.

Figura A3.28

Indicador AROPE (Estrategia Europa 2020). Evolución de los componentes del indicador en España. Años 2009-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a328.xlsx> >

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

## 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 2008 y 2019, según el nivel de estudios de sus padres, queda reflejada en la **figura A3.29**.

Esta figura muestra que, en el caso de padres y madres con estudios básicos, España presenta valores ligeramente inferiores a los del conjunto de la Unión Europea. Sin embargo, en relación con el grupo de población de padres 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 Unión Europea.

Las tendencias observadas en España en el periodo considerado (2008-2019) son similares si los padres y las madres tienen un nivel de estudios básico o medio: se incrementa hasta el año 2015, momento en que revierte en un descenso por la recuperación económica. Si los progenitores poseen estudios superiores, los porcentajes son inferiores y se mantienen más o menos constantes con valores comprendidos entre el 12,3 % y 14,9 %. 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.

A

B

C

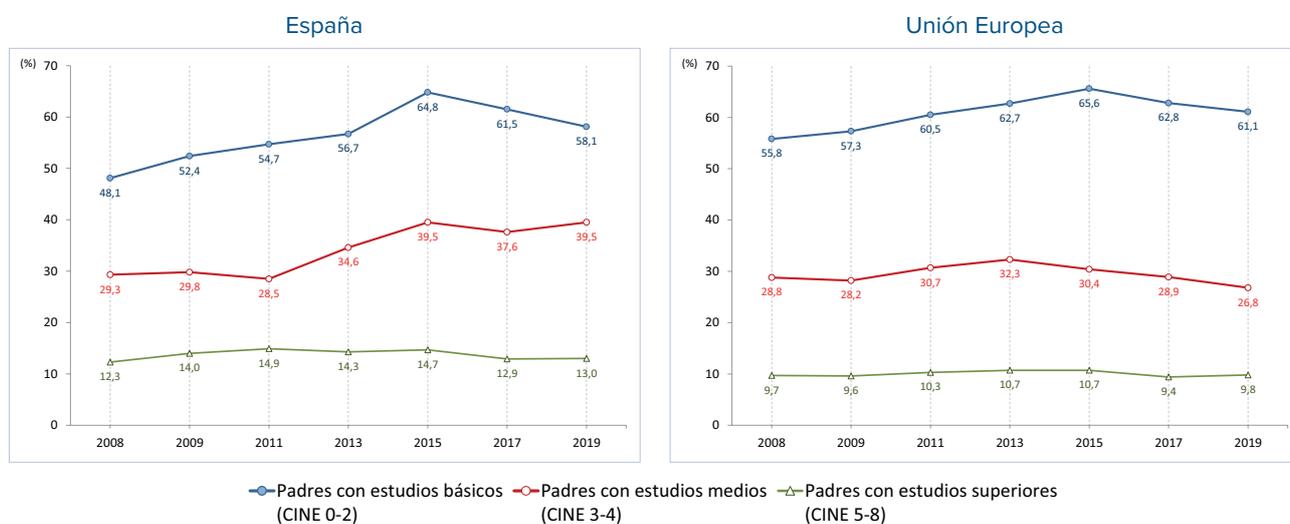
D

E

F

Figura A3.29

Evolución del porcentaje de la población menor de 18 años con riesgo de pobreza o de exclusión social, según el nivel de estudios de sus padres, en España y en la Unión Europea. Años 2008 a 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a329.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat.

### A3.6. Empleo y niveles de formación

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

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

Uno de los modos de aproximarse al nivel de desarrollo de la economía del conocimiento en un país o en una región consiste en analizar la distribución del empleo en función de la carga o intensidad de conocimiento que requieren los correspondientes entornos productivos. La imagen que ese tipo de aproximación cuantitativa arroja para España se muestra en la **figura A3.30**. En ella se recoge la distribución porcentual de las personas ocupadas en España en 2019 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 2019 desarrollaron actividades intensivas en conocimiento en España, fue del 40,0 %, con una brecha de género a favor de las mujeres de 11,1 puntos porcentuales (46,1 % en el caso de las mujeres y un 35,0 % en el de los hombres).

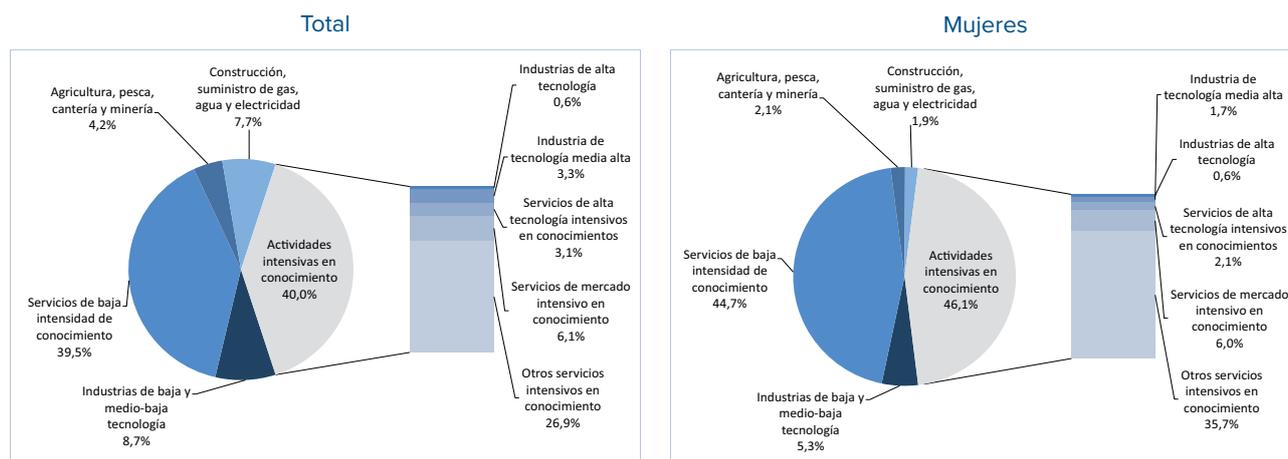
Destaca la contribución a las cifras totales de «actividades intensivas en conocimiento» del componente correspondiente al sector de «servicios que requieren la aplicación intensiva de conocimiento» con un 36,1 % de las personas empleadas, que en el caso de las mujeres ascendió a un 43,8 %.

El sector productivo de alta tecnología es un componente sustantivo de la economía basada en el conocimiento; por tal motivo merece la pena analizar cuál fue el peso relativo de este sector en la cifra de empleo total. La **figura A3.31** representa el porcentaje de personas que en el año 2019 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

(8,0 %) aparece en el extremo superior y que, junto con Cataluña (4,6 %) y País Vasco (3,9 %) fueron las Comunidades Autónomas que se situaron en 2019 por encima de la media nacional (3,7 %).

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

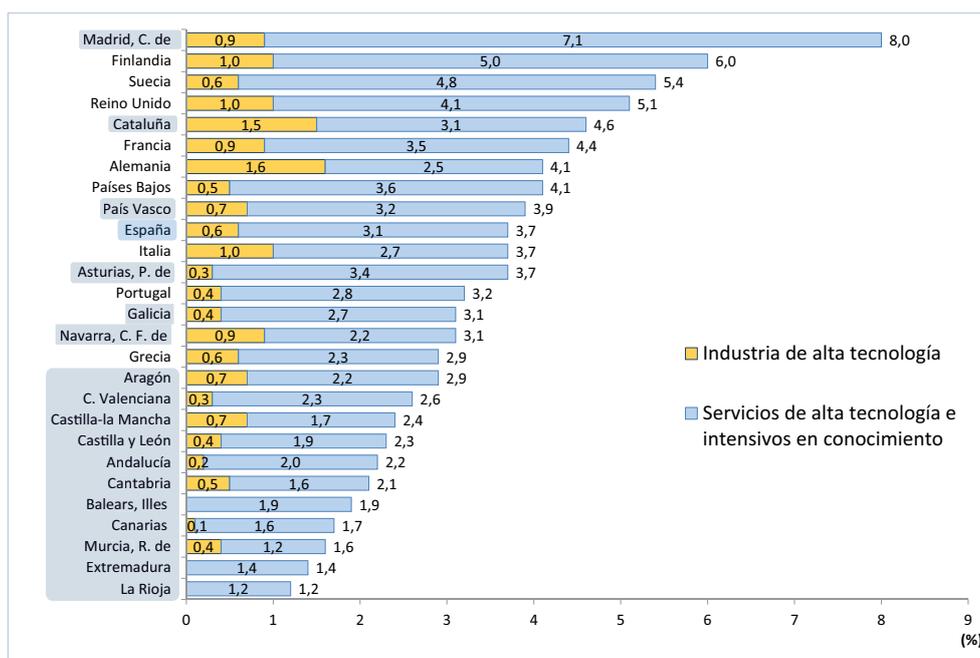
**Figura A3.30**  
Distribución de personas empleadas en España por actividades económicas y sexo en relación con el grado del conocimiento que requiere el desarrollo de las actividades correspondientes. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a330.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat.

**Figura A3.31**  
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 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a331.xlsx> >

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



## Desde la perspectiva del empleo

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

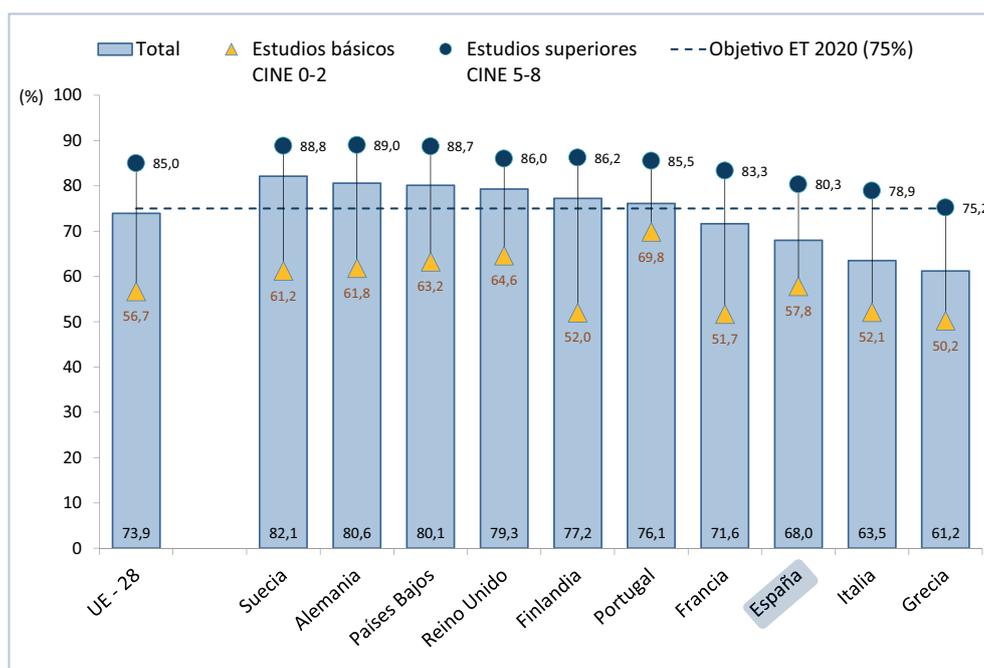
En la **figura A3.32** se muestran los correspondientes resultados para el año 2019. Cuando se colocan los países de la Unión Europea seleccionados en orden decreciente de su tasa de empleo para este tramo de población en el año 2019, España, con un valor del 68,0 %, se sitúa, con una diferencia de 5,9 puntos por debajo de la media de la Unión, en un 73,9 %; y a una distancia de 7 puntos del objetivo de logro para 2020.

En todos los países la tasa de empleo está directamente relacionada con el nivel máximo de estudios alcanzado. En lo que se refiere al conjunto de la Unión Europea, la tasa de empleo es del 56,7 % 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 del citado tramo de edad, según el nivel máximo de estudios alcanzado, es del 57,8 % para la población con nivel de estudios básicos, y del 80,3 % para la población que ha alcanzado el nivel de estudios superiores. Estas cifras, aunque sitúan a España por debajo de los correspondientes valores medios de la Unión para todos los niveles de formación, muestran, no obstante, que cuanto mayor es el nivel formativo de una persona, mayor es la probabilidad de estar empleado. Así, la brecha de empleo vinculada al nivel de formación es de 22,5 puntos porcentuales en España y de 28,3 en el conjunto de los países de la Unión Europea.

Atendiendo a la variable sexo, la **figura A3.33** 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 es de 11,9 puntos porcentuales (74,0 % para los hombres y 62,1 % para las mujeres). Este valor es superior a la de la UE-28 cuya diferencia entre las tasas de hombres y mujeres es de 11,4 puntos (79,6 % de los hombres y 68,2 % de las mujeres). Si ordenamos los países seleccionados en orden ascendente, atendiendo a las diferencias de las tasas de empleo según el sexo, encontramos que la menor diferencia se encuentra en Suecia (4,7 puntos porcentuales) y que España ocupa la antepenúltima posición, solo por delante de Italia (19,6) y Grecia (20,0).

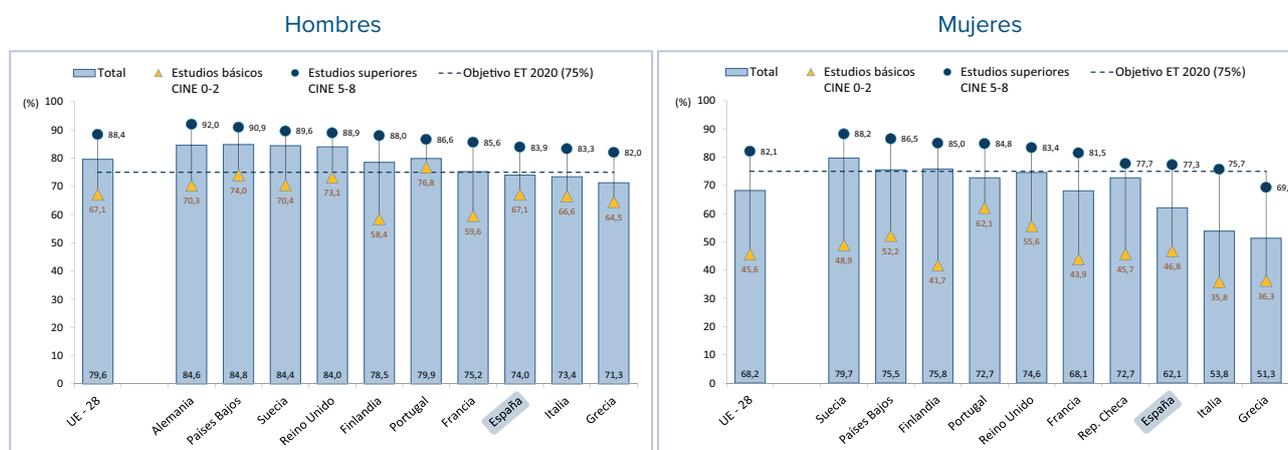
**Figura A3.32**  
Tasa de empleo del grupo de población de 20 a 64 años según el nivel de formación alcanzado en una selección de países de la Unión Europea. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a332.xlsx> >

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

**Figura A3.33**  
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 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a333.xlsx>

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

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 presentan una tasa de empleo del 77,3 %; este valor se reduce a un 46,8 % si el nivel de estudios de las mujeres es básicos, lo que supone una diferencia de 30,5 puntos. En los hombres esta diferencia es menor (16,8 puntos). Los datos ponen de manifiesto la incidencia de la formación en las mujeres 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 años en 2019 quedan reflejados en la **figura A3.34**. La Comunidad de Madrid, Navarra, La Rioja, Aragón, Cataluña y el País Vasco tuvieron tasas superiores al 75 %. Las tasas más bajas, con valores inferiores al 65 %, se dieron en Canarias, Extremadura, Andalucía y Ceuta y Melilla. En todas las Comunidades la tasa de empleo de las personas con estudios superiores (CINE 5-8) fue superior al 75 %. En el conjunto del territorio nacional, la tasa de empleo para el grupo de población de 25 a 64 años fue del 70,6 %, valor que se reduce al 58,5 %, si se considera únicamente la población cuyo máximo nivel de estudios es el de Educación Secundaria Obligatoria (CINE 2), y alcanza el 81,9 % para la población con estudios superiores (CINE 5-8).

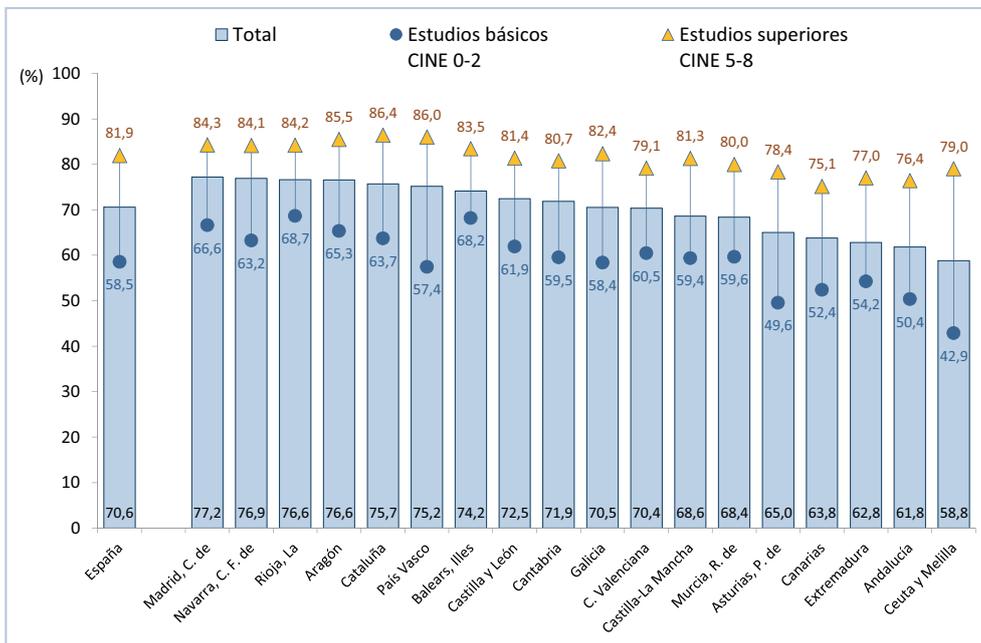
En la **figura A3.35** se observa que, en todos los territorios, a los hombres les afecta menos el nivel de formación alcanzado en la consecución de un empleo. En el rango de edad de 25 a 64 años, la diferencia en las tasas de empleo entre los hombres con estudios superiores y los que solo poseen estudios básicos, es de 17,2 puntos. La diferencia se eleva a 31,7 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 21,4 puntos porcentuales de Illes Balears y los 50,2 de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

Las oportunidades laborales en el futuro requerirán de una mayor formación. 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 calificaciones de nivel medio (36 %), y alrededor de una quinta parte de las vacantes (18 %) serán para trabajadores con calificaciones bajas, (ver **figura A3.36**). 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.



Figura A3.34<sup>1,2,3</sup>

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 2019



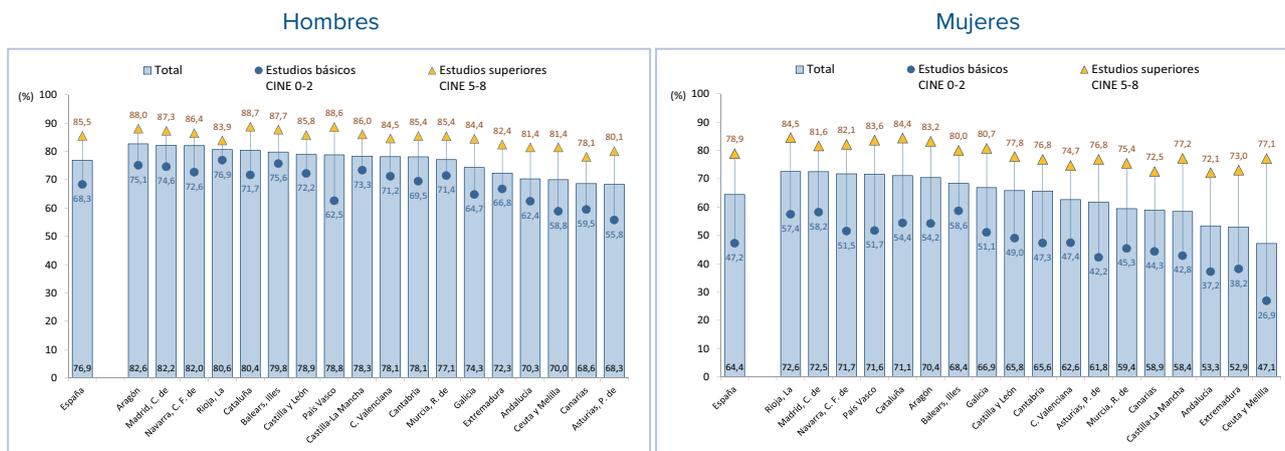
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a334.xlsx> >

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.

Figura A3.35<sup>1,2,3</sup>

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 2019

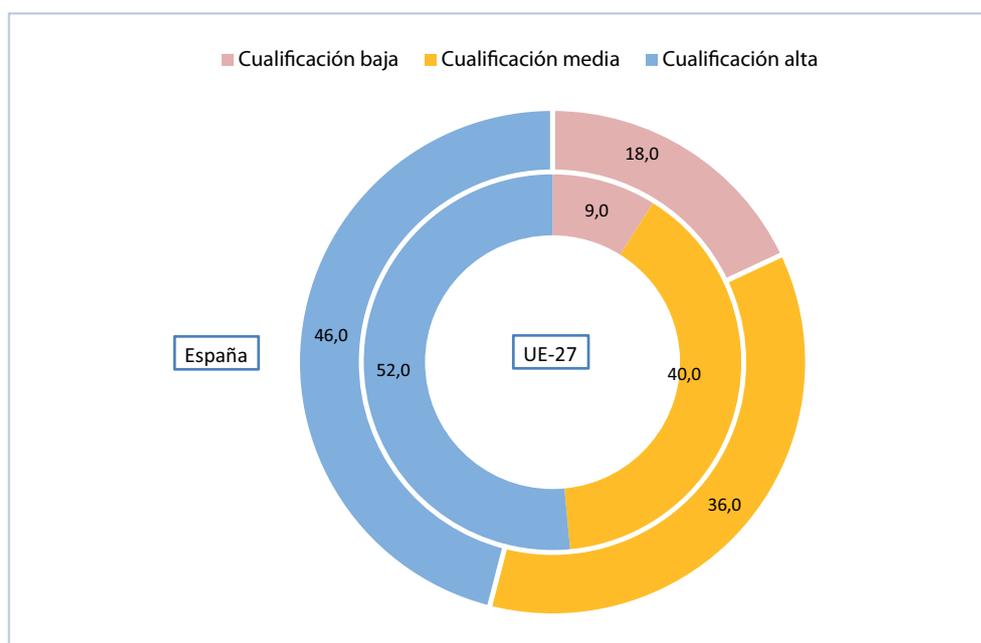


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a335.xlsx> >

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.

**Figura A3.36**  
Distribución porcentual del total de puestos vacantes por nivel de cualificación, En España y la Unión Europea hasta el año 2030



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a336.xlsx> >

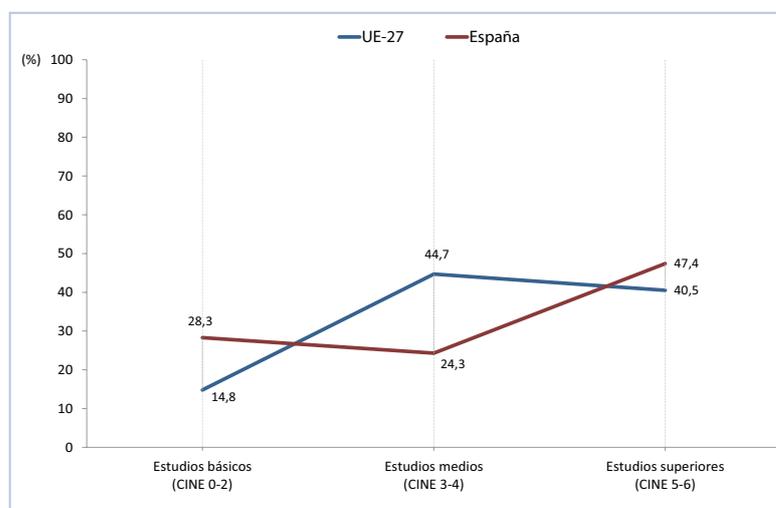
Fuente: Elaboración propia a partir de del informe 2020 *skills forecast. Spain* de Cedefop (European Centre for Development of Vocational Training) y los datos de la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística..

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 2020 (ver **figura A3.37**), se observa que el patrón de la Unión Europea es en forma de V 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, en detrimento de la proporción de esta población con únicamente estudios básicos, para así optar a las oportunidades laborales de los próximos años.

### Desde la perspectiva del paro

La tasa de paro se calcula dividiendo el número de desempleados por la población activa y se expresa en forma de porcentaje. La tasa de paro no es una proporción del total de desempleados respecto al total de la población, sino respecto a la población que se denomi-

**Figura A3.37**  
Distribución porcentual de la población adulta joven (25 - 64 años), por niveles de formación, en España y la Unión Europea. Año 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a337.xlsx> >

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



na «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.

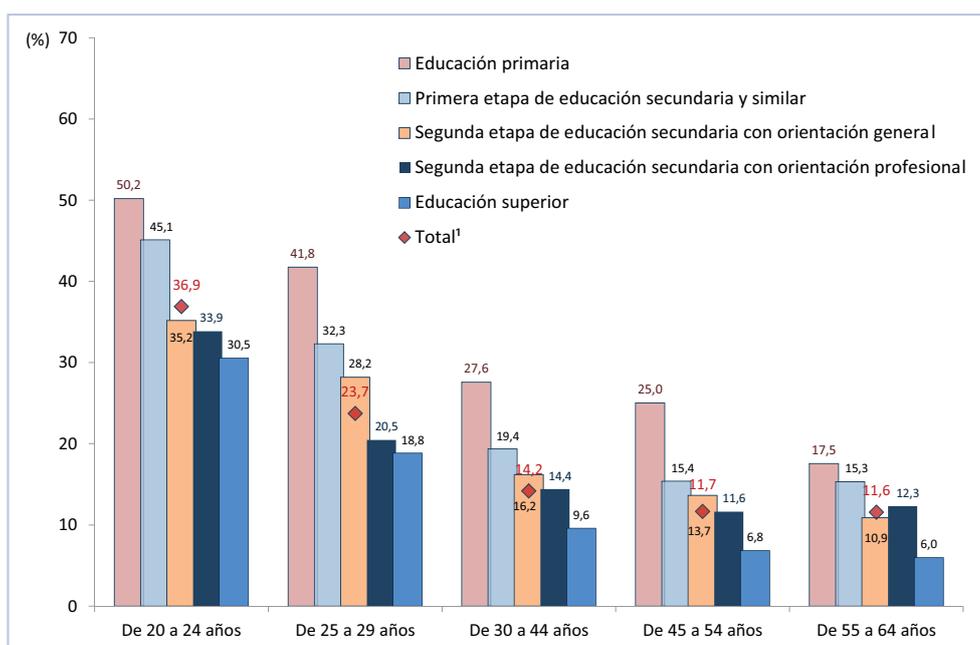
En lo concerniente a las tasas de paro, además del nivel de formación, otro factor que incide es el grupo de edad considerado de la población. Estos dos factores se relacionan inversamente con la tasa de paro; así, los más jóvenes son los que presentan mayores tasas de paro, mientras que para el resto de tramos de edad los valores son muy similares entre sí.

En coherencia con ediciones anteriores, en este INFORME 2021 del sistema educativo se deberían haber incluido los datos de paro de España de 2019. Este criterio de selección temporal se debe a que las fuentes proporcionan los datos correspondientes al año completo con posterioridad a la elaboración del INFORME. Por las excepcionales circunstancias generadas por la COVID-19 que se iniciaron en el periodo correspondiente a este INFORME, en esta edición se considera relevante introducir los datos de las tasas de paro en España del segundo trimestre de 2020, por ser el primer periodo que permite reflejar las consecuencias de la pandemia en las tasas de paro. Al respecto cabe indicar que las tasas de paro publicadas no incluyen las cifras correspondientes a los trabajadores en un expediente de regulación temporal de empleo (ERTE).

La **figura A3.38** muestra la tasa de paro del segundo trimestre de 2020 de la población de 25 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 asciende al 50,2 % y de 25 a 29 años al 41,8 %. Las cifras descienden según aumenta el nivel de formación: los jóvenes de 20 a 24 años con estudios superiores presentan una tasa de paro del 30,5 % (19,7 puntos inferior a los tienen estudios primarios), y los de 25 a 29 años de un 18,8 % (23,0 puntos menos que la población de la misma edad con solo Educación Primaria). Cuando comparamos estos datos con los del segundo trimestre de 2019, el resultado es que la tasa de paro de la población de 20 a 24 años en el segundo trimestre de 2020 se incrementó en 6,7 puntos porcentuales; la de la población de 25 a 29 años en 5,1 puntos, y la de las personas de 30 a 44 en 2,2 puntos.

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

**Figura A3.38**  
Tasa de paro de la población de 25 a 64 años de edad en España según la edad y el nivel de formación alcanzado. 2.º trimestre del año 2020

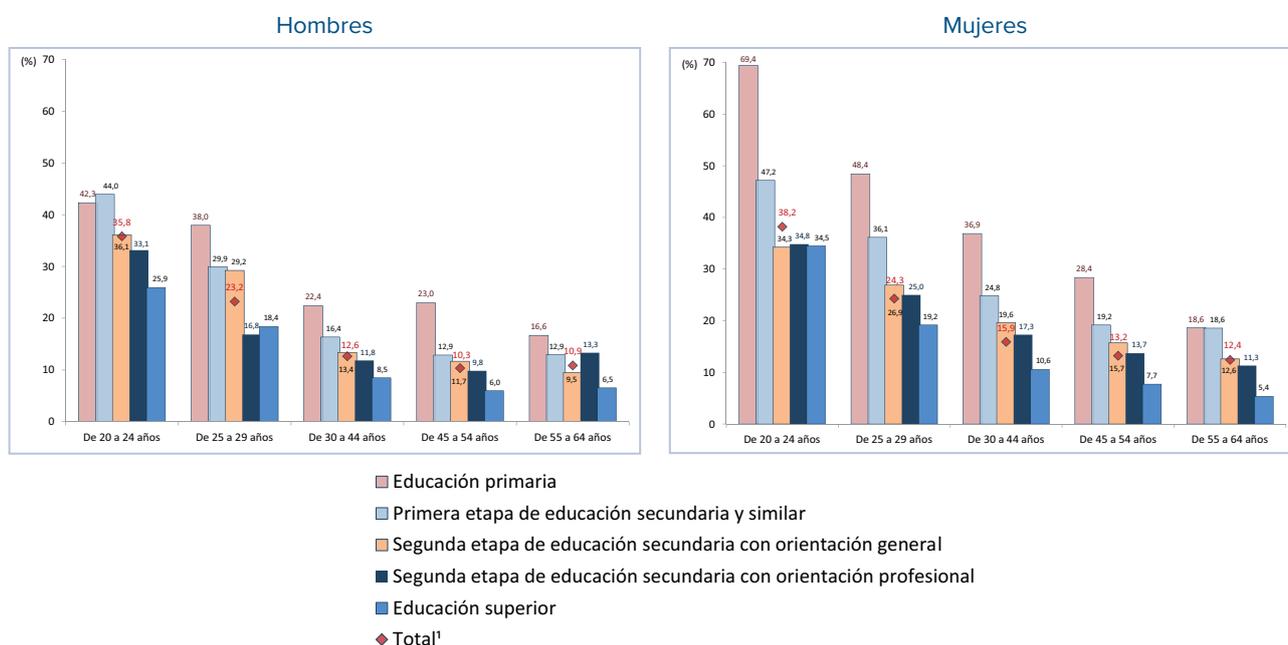


<http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a338.xlsx>

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

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

**Figura A3.39**  
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. 2.º trimestre del año 2020



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

< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a339.xlsx> >

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

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

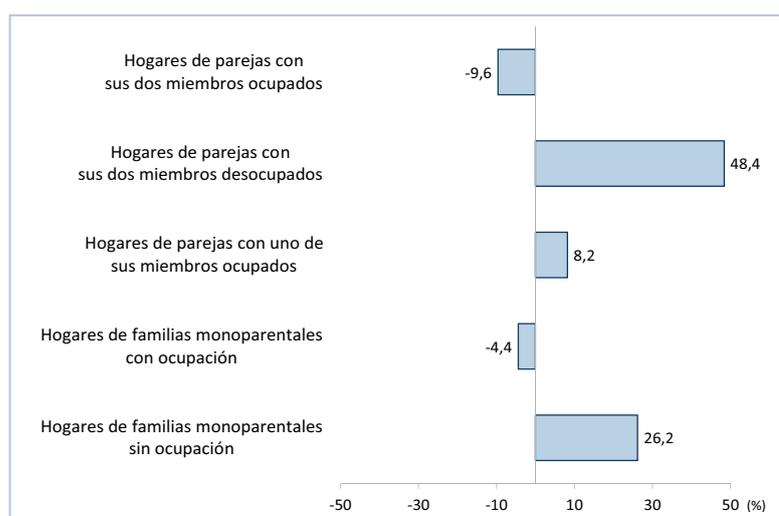
diferencias se van estrechando según aumenta el nivel de formación, lo que pone de manifiesto la importancia de la formación y la educación para garantizar la igualdad de oportunidades de las mujeres (ver **figura A3.39**).

El paro, a raíz de la crisis sanitaria, ha afectado a los hogares con menores en España. Ha aumentado el número de hogares con menores en los que todos sus miembros se encuentran desocupados. Asimismo, también han aumentado los hogares de parejas con uno de sus miembros ocupados reduciéndose el número de hogares en los que ambos trabajaban (ver **figura A3.40**).

### Evolución de la tasa de paro

La evolución a lo largo del periodo comprendido entre 2009 y 2019 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 A3.41**. Dichas cifras están referidas a los dos grupos de población con edades comprendidas entre 20 y 24 años y la

**Figura A3.40**  
Tasa de variación en la ocupación de los hogares de España con menores, según tipo de hogar, entre el 4.º trimestre de 2019 y el 2.º trimestre de 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a340.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. Encuesta de Población Activa del 4.º trimestre 2019 y 2.º trimestre de 2020.

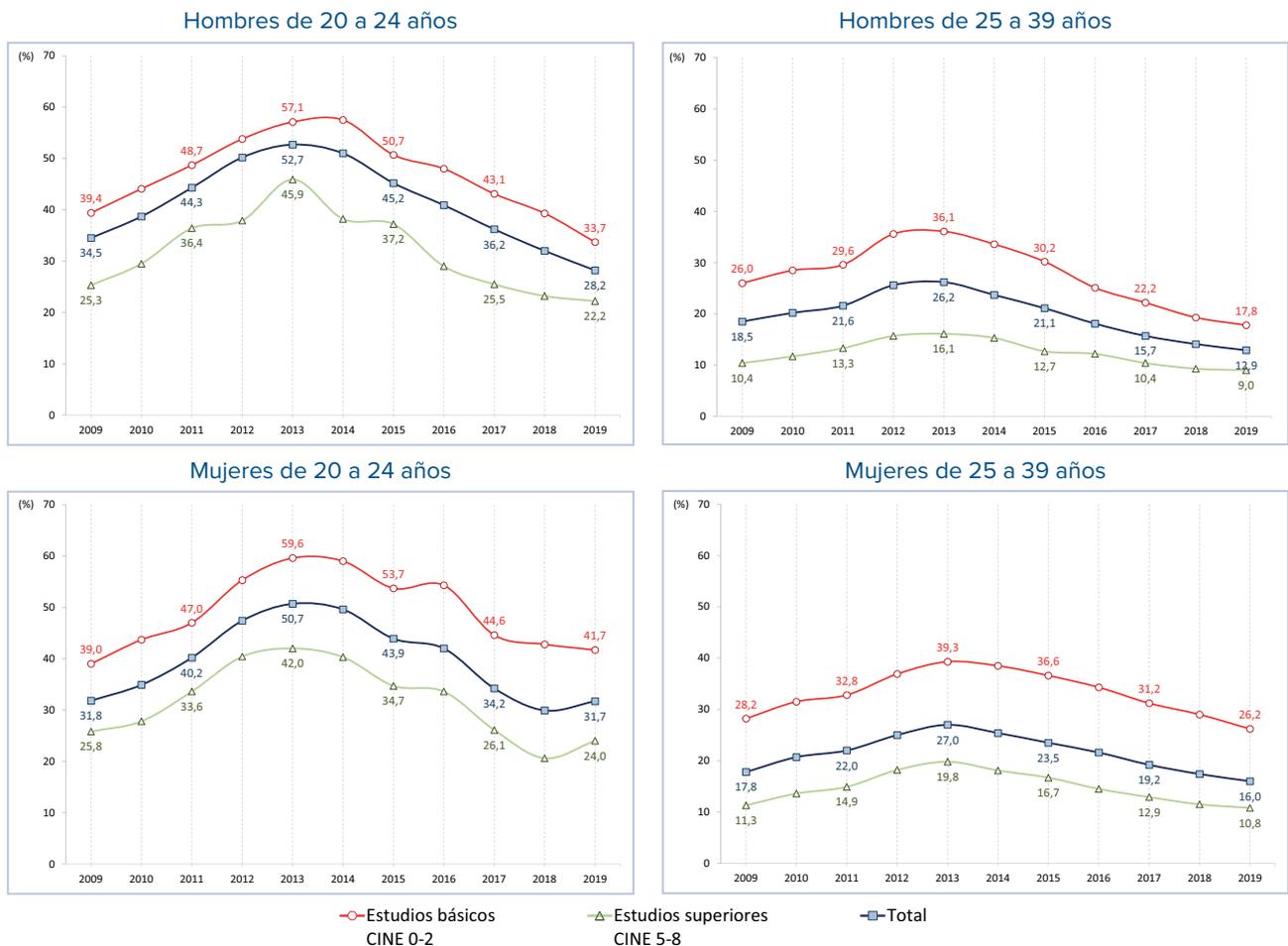
A  
B  
C  
D  
E  
F

comprendida entre los 25 y los 39 años, respectivamente. En la citada figura se puede apreciar el intenso y rápido crecimiento de la tasa de paro juvenil –menores de 25 años– en España, particularmente entre los años 2009 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. Para los más jóvenes se redujo, en el año 2019 respecto al 2014, 22,8 puntos porcentuales en el caso de los hombres, resultando una tasa de paro masculina en 2019 de un 28,2 %. En el caso de las mujeres la reducción fue de 17,9 puntos, quedando la tasa de paro femenina en el 31,7 %. Para la población con edades comprendidas entre los 25 y los 39 años de edad las tasas de paro también disminuyeron quedando, en 2019, una tasa del 12,9 % para los hombres y del 16,0 % para las mujeres.

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 los 24 años, y a las de jóvenes con edades entre los 25 y lo 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 A3.41**). Todo ello resulta coherente con la reorientación del sistema productivo español –aunque sea por la vía principal del empleo– hacia una economía más basada en el conocimiento, como está documentando en los INFORMES anuales el Consejo Escolar del Estado.

**Figura A3.41**  
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 2009 a 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a341.xlsx> >

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

A

B

C

D

E

F

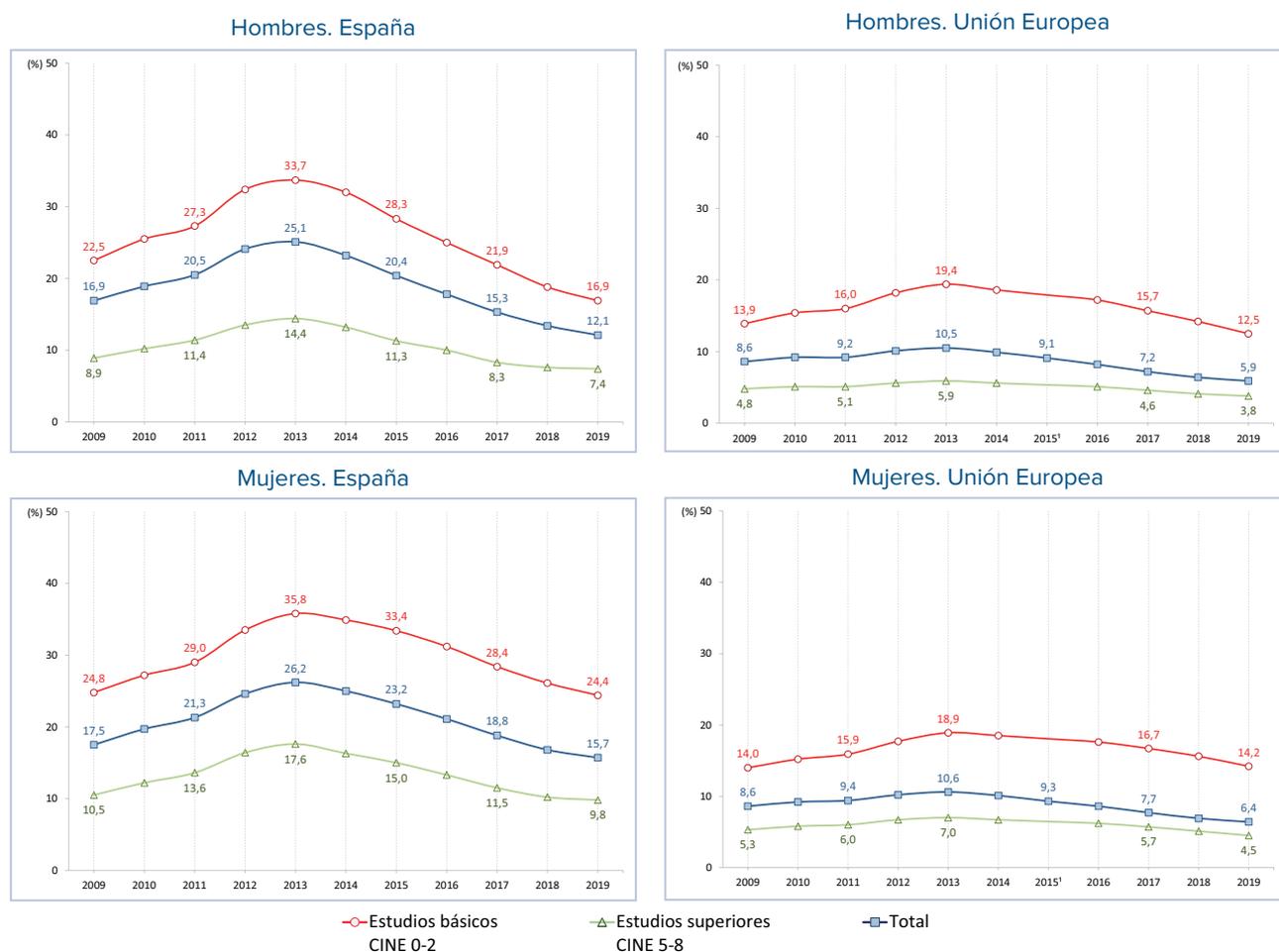
Por su parte, la **figura A3.42** muestra la evolución por niveles de formación, a lo largo del periodo comprendido entre 2009 y 2019, tanto para España como para el conjunto de países de la Unión Europea, y referidas al grupo de población con edades comprendidas entre 20 y 64 años diferenciando entre sexos.

En ambos casos –España y la UE-28– se advierte que el nivel de formación alto es, en cualquiera de las circunstancias del ciclo económico, un elemento protector contra el desempleo. Sin embargo, para cualquier nivel de formación, la Unión Europea, en su conjunto, se ha mostrado más apta que España para resistir los efectos de la crisis económica sobre el paro.

En 2019, la tasa de paro en España de los hombres para la población en este tramo de edad fue del 12,1%, 6,2 puntos superior a la de sus homólogos europeos (5,9%). El valor de la tasa femenina de España en ese mismo año ascendió al 15,7%, mientras que la tasa media de paro de las mujeres en la UE fue 9,3 puntos inferior al situarse en un 6,4%. 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 2019 de la UE fue de 0,5 puntos porcentuales mientras que España registró una diferencia de 3,6 puntos (ver **figura A3.42**).

Figura A3.42

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 2009 a 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a342.xlsx> >

1. Ruptura temporal en la serie.

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

A  
B  
C  
D  
E  
F

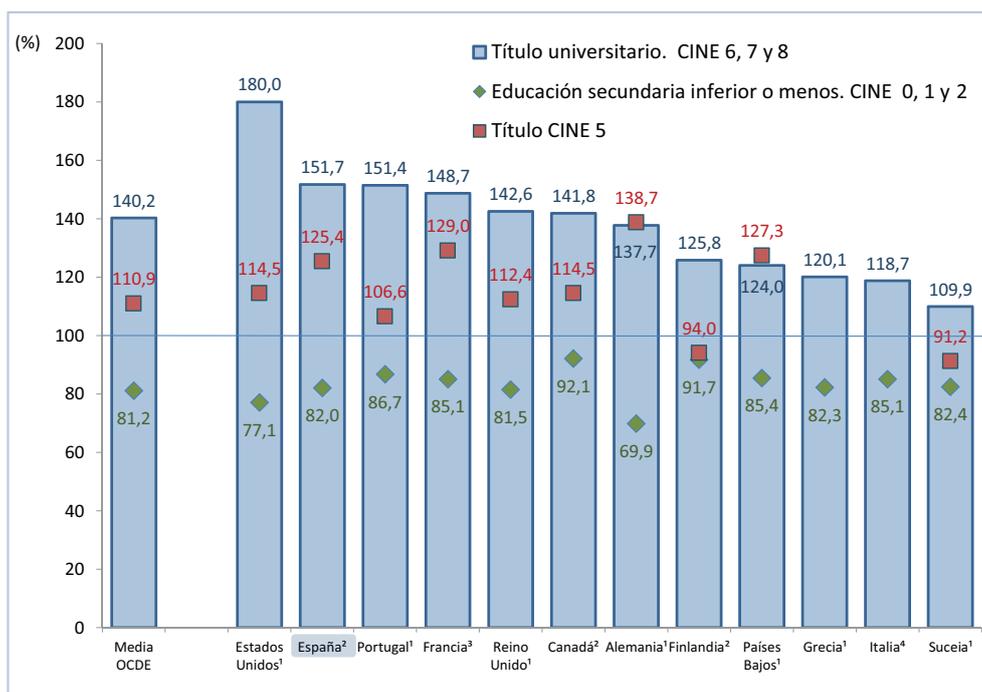
### Remuneración y niveles de formación

La motivación de cada persona para alcanzar un determinado nivel de estudios está relacionada, entre otros factores, con la remuneración que espera percibir. En la **figura A3.43** 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 10,9 % más que un titulado de nivel CINE 3. La remuneración se incrementa un 40,2 % 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 y Países Bajos en los que son las personas con un título de nivel CINE 5 quienes 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 82,0 % 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 151,7 % de la de los diplomados CINE 3. Los titulados en formación profesional de grado superior, a los que España asigna CINE 5, disponen de un salario medio superior en un 25,4 % a los titulados CINE 3.

Figura A3.43

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



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a343.xlsx> >

1. Datos de 2018.
2. Datos de 2017.
3. Datos de 2016.
4. Datos de 2015.

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

Las remuneraciones de las personas atendiendo al sexo y al nivel de formación se reflejan en la **figura A3.44**. En España, los hombres que poseen estudios de nivel CINE 5 tienen una remuneración un 25,1 % superior a los que tienen estudios de nivel CINE 3; si poseen un título universitario el porcentaje se sitúa en un 40,8 % más. En cambio, los hombres con una educación de nivel de secundaria inferior o menos, obtienen un sueldo un 21,0 % inferior que los que poseen titulación de nivel CINE 3. Las mujeres en España presentan valores parecidos a los de los hombres al comparar las remuneraciones de las mujeres con CINE 3 con las que poseen un nivel de estudios CINE 5 o CINE 0, 1 o 2; pero al comparar las remuneraciones de las mujeres con estudios superiores CINE 6, 7 u 8 con las que poseen un título CINE 3, resultan ser un 79,3 % superiores, dejando de nuevo de manifiesto la importancia de la formación de la mujer para mejorar su situación laboral y económica.

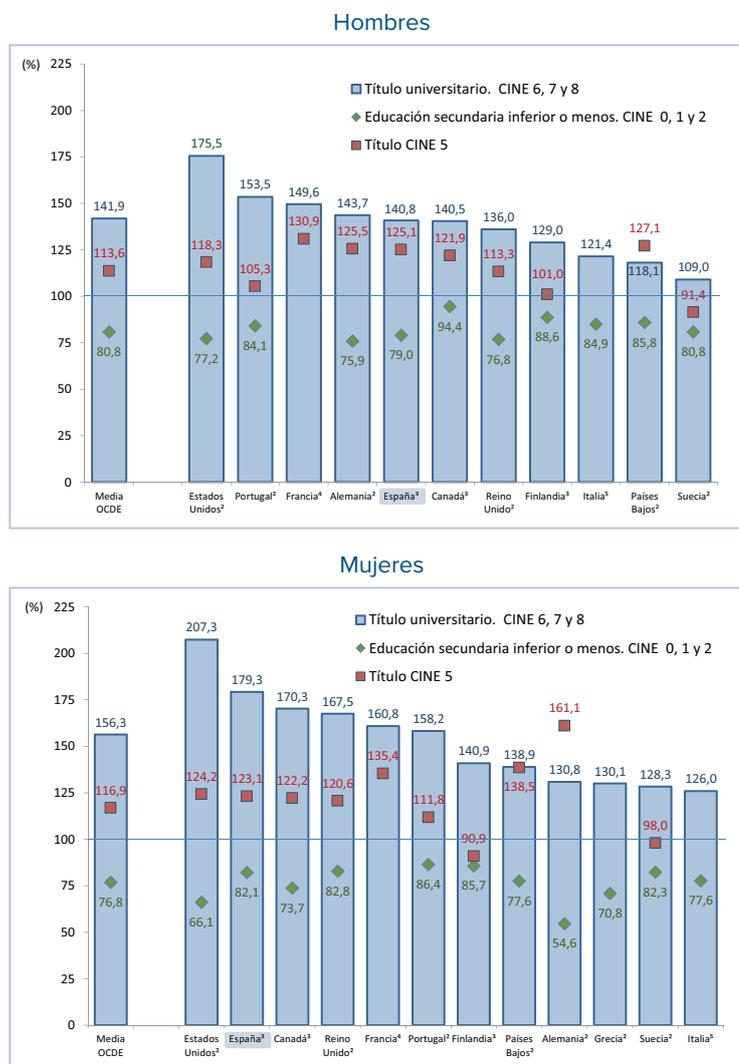
Si se comparan las remuneraciones recibidas por los hombres con las de las mujeres (ver **figura A3.45**) se observa que en todos los países seleccionados las mujeres tienen un salario inferior al de los hombres, y que, cuanto mayor es la formación de las mujeres, sus ingresos son superiores y más cercanos a la media de los que perciben los hombres.

### A3.7. Investigación e innovación

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

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

**Figura A3.44**  
Remuneración relativa al salario medio obtenido por los titulados 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



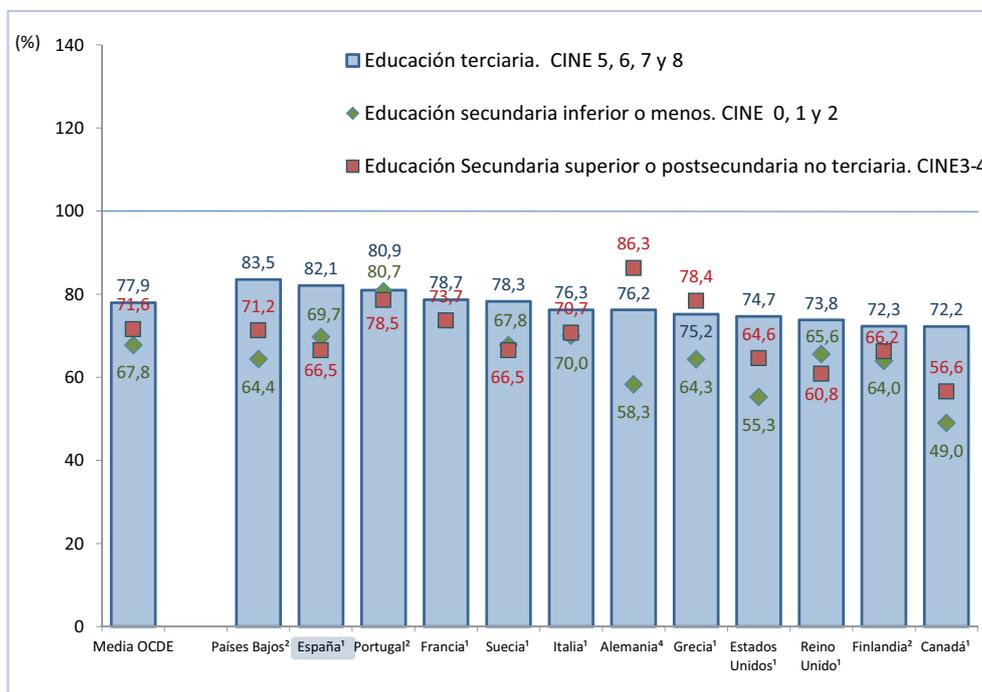
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a344.xlsx> >

1. No están disponibles los datos de hombres de Grecia.
2. Datos de 2018.
3. Datos de 2017.
4. Datos de 2016.
5. Datos de 2015.

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

A  
B  
C  
D  
E  
F

**Figura A3.45**  
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



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a345.xlsx> >

1. Datos de 2018.
2. Datos de 2017.
3. Datos de 2016.
4. Datos de 2014.

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

La economía basada en el conocimiento constituye un estadio avanzado en la evolución de las economías desarrolladas que, en virtud del proceso de creciente globalización, está adquiriendo dimensiones de escala planetaria. Existe un consenso amplio a la hora de situar las tecnologías de la información y de la comunicación en el centro de este cambio acelerado que está protagonizando la economía mundial. Pero el desarrollo de esta nueva economía va más allá del mero avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), toda vez que induce cambios en la naturaleza tanto de la oferta como de la demanda, y revaloriza el conocimiento y la innovación como recursos principales. Así, el Instituto del Banco Mundial define la «economía del conocimiento» como aquella que utiliza el conocimiento como motor clave para el crecimiento económico. Además, establece como pilares de dicha economía los incentivos económicos y el régimen institucional, la educación, las tecnologías de la información y la comunicación, y el sistema de innovación, configurando un modelo que explica ampliamente el nivel de riqueza de los diferentes países a escala mundial<sup>74</sup>. Por su parte, la Unión Europea ha adoptado la noción de triángulo del conocimiento a modo de herramienta conceptual con la que hacer avanzar, en el espacio europeo, la economía basada en el conocimiento. La educación, la innovación y la investigación configuran los vértices de ese triángulo. Aun cuando esos tres elementos mantienen entre sí relaciones recíprocas, la educación, entendida desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, constituye el elemento crucial que da soporte a los otros dos. El conjunto formado por las disciplinas académicas Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (Science, Technology, Engineering y Mathematics, STEM) desempeña, en el actual contexto, un papel esencial.

### Innovación e investigación desde una perspectiva europea

El propósito general de la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación 2013-2020 es promover el liderazgo científico, tecnológico y empresarial del conjunto del país e incrementar las capacidades de

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

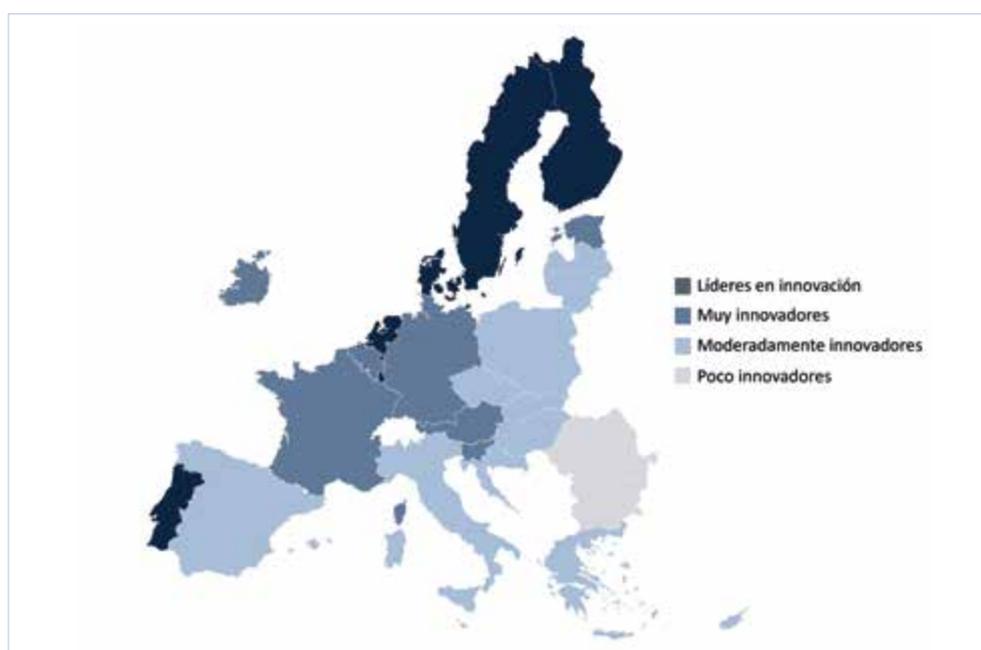
innovación de la sociedad y la economía españolas. Con esta intención se plantean los siguientes objetivos: el reconocimiento y promoción del talento en I+D+i y su empleabilidad; el fomento de la investigación científica y técnica de excelencia; el impulso del liderazgo empresarial en I+D+i; el fomento de actividades de I+D+i orientadas a los retos globales de la sociedad.

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

La **figura A3.46** muestra la situación comparada de España con respecto a los países de la Unión Europea en relación con el «Índice Europeo de Innovación». En ella se aprecia que en el año 2019 España se encontraba en el grupo de los países moderadamente innovadores.

En la **figura A3.47** se refleja la situación relativa de los países de la Unión Europea con relación al gasto en Investigación y Desarrollo (I+D) –expresado como porcentaje del producto interior bruto (PIB), para el año 2018– y la media para el conjunto de la Unión Europea, que en ese año alcanzó el valor del 2,1 %.

**Figura A3.46**  
Situación de los países de la UE-28 en relación con el Índice Europeo de Innovación. Año 2019

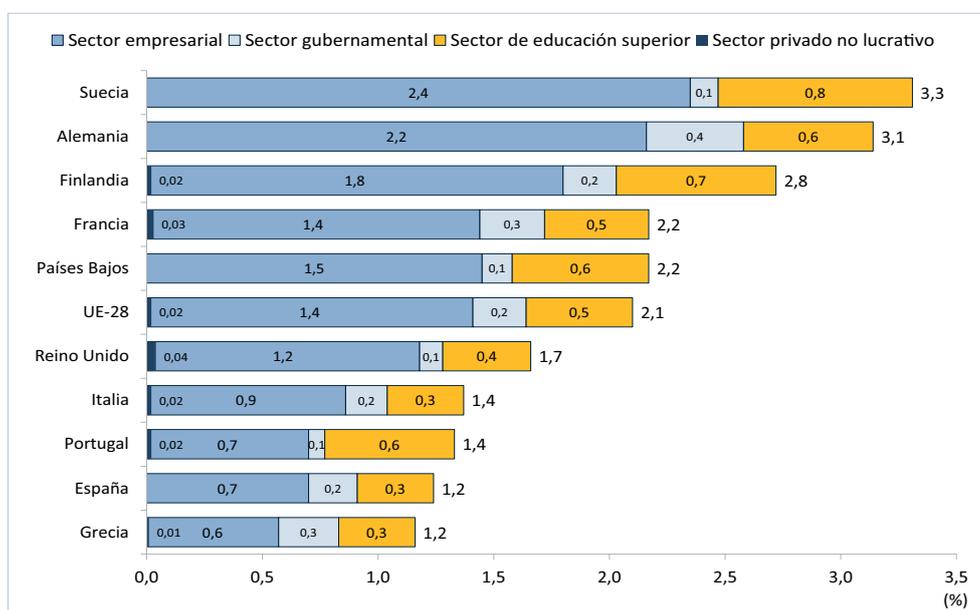


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a346.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de *European Innovation Scoreboard 2020*, European Commission.

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

**Figura A3.47**  
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 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21a347.xlsx> >

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

### A3.8. Percepción social de la educación

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

Según el barómetro del mes de septiembre de 2019 del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), para el 5,7 % de los encuestados la educación fue el primer, segundo o tercer problema principal de España. De las 43 respuestas posibles, la educación ocupaba el undécimo lugar, muy por debajo de situaciones como el paro (60,0 %), los políticos en general, los partidos y la política (45,3 %), los problemas de índole económica (25,3 %), la corrupción y el fraude (25,1 %) o la sanidad (10,5 %), entre otras. Un año más tarde, en plena pandemia del SARS-CoV-2, según el barómetro del mes de septiembre de 2020, el porcentaje de encuestados para los que la educación era uno de los tres problemas principales de España ascendía al 9,2 %, cifra superior a la valoración que hubo a principio de curso, pasando a ocupar el octavo lugar.

Respecto al problema que, personalmente, afectaba más a los encuestados, de acuerdo al barómetro del CIS del mes de septiembre de 2019, la educación fue el primer, segundo o tercer problema para el 10,4 %, ocupando el séptimo lugar después de situaciones como los problemas de índole económica (28,0 %), el paro (27,1 %) o la sanidad (14,9 %). En el barómetro del mes de septiembre de 2020, la educación fue uno de los tres problemas que más le afectaba al 13,6 % de los encuestados; en este caso el porcentaje también fue superior al de septiembre de 2019, posicionándose en el quinto problema para los encuestados.

Se observa que a lo largo del curso escolar 2019-2020, la percepción que la población tiene sobre la situación de la educación en España ha ido empeorando, así como la percepción que la población tiene de la educación como problema propio.

# Capítulo B

## Organización y políticas educativas

---

<b>B1. Organización competencial y administrativa</b> .....	<b>93</b>
B1.1. Funciones y competencias educativas del Estado y las Comunidades Autónomas .....	93
B1.2. Estructura orgánica del Ministerio de Educación y Formación Profesional .....	96
B1.3. La Alta Inspección de Educación .....	99
B1.4. La cooperación política y administrativa .....	101
<b>B2. Ordenación de las enseñanzas</b> .....	<b>110</b>
B2.1. Ordenación del sistema educativo .....	110
B2.2. Las enseñanzas del sistema educativo en el curso 2019-2020: Ordenación básica del Estado .....	111
B2.3. Expedición de Títulos y concesión de homologaciones y convalidaciones .....	118
B2.4. La escolarización del alumnado: modelos lingüísticos .....	121
<b>B3. La participación de la comunidad educativa</b> .....	<b>124</b>
B3.1. La participación de las familias .....	125
B3.2. La participación del alumnado .....	125
B3.3. Los Consejos Escolares y otros órganos de participación de los centros .....	126
B3.4. Los Consejos Escolares Autonómicos y otros Consejos de ámbito territorial .....	126
B3.5. El Consejo Escolar del Estado .....	128
B3.6. Ayudas al asociacionismo del alumnado y de las familias .....	135
B3.7. La Red Europea de Consejos de Educación (EUNEC) .....	137
<b>B4. Políticas educativas</b> .....	<b>137</b>
B4.1. Atención a la diversidad, orientación y convivencia .....	137
B4.2. La igualdad efectiva entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia .....	184
B4.3. Becas y ayudas al estudio .....	192
B4.4. Otras políticas .....	209
<b>B5. La participación de España en programas internacionales</b> .....	<b>242</b>
B5.1. Programa Erasmus+ .....	242
B5.2. Programas de colaboración bilateral .....	247
B5.3. Otras participaciones .....	249



## B. Organización y políticas educativas

### B1. Organización competencial y administrativa

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

Según determina la Constitución Española (CE), el derecho a la educación se integra dentro de los derechos fundamentales y las libertades públicas y le asigna un régimen específico de protección y garantía. Su regulación básica debe realizarse 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 27 y 149.11.<sup>a</sup> y 30.<sup>a</sup> 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 artículo 27 y artículo 149.11.<sup>a</sup> y 30.<sup>a</sup>. 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 149.11.<sup>a</sup> de la CE)<sup>84</sup>.

En segundo lugar, se debe mencionar la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales (artículo 149.130.<sup>a40</sup>, primer párrafo de la CE). Asimismo, hay que aludir a la competencia para la aprobación de las normas básicas para el desarrollo del artículo 27<sup>85</sup> de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia (artículo 149.130 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 149.118<sup>40</sup> de la CE). Las competencias que no recaigan sobre alguno de los aspectos que la Constitución atribuye al Estado pueden ser asumidos por las Comunidades en sus respectivos Estatutos de Autonomía, circunstancia que ha tenido lugar de manera sustancialmente homogénea en todos los casos (Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre)<sup>86</sup>.

La jurisprudencia del Tribunal Constitucional, asentada en sus diversas sentencias, ha supuesto un pilar importante para la interpretación de los preceptos constitucionales en materia educativa y del alcance competencial de las distintas Administraciones en este ámbito de la educación.

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)<sup>87</sup>.

Por otra parte, el artículo 149.130 de la CE atribuye al Estado dos competencias diferenciadas que, de acuerdo con la reiterada jurisprudencia Constitucional (STC 212/2012, de 14 de noviembre, FJ 3; por STC 184/2012, de 17 de octubre; STC 14/2018, de 20 de febrero, entre otras muchas), presentan un distinto alcance. En primer lugar, le reconoce competencia exclusiva para la «regulación de las condiciones de obtención,

84. < BOE-A-1978-31229#a149 >

85. < BOE-A-1978-31229#a27 >

86. < BOE-A-1992-28426 >

87. < BOE-A-2010-11409 >

A  
B  
C  
D  
E

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 reiterada jurisprudencia constitucional (STC 6/1982, FJ 4)<sup>88</sup>, 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)<sup>89</sup>.

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, los alumnos en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.
- Inspección y homologación del sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes por parte de los poderes públicos.
- Ayuda de los poderes públicos a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
- Reconocimiento de la Autonomía Universitaria.
- Derecho de todos a la educación y a la libertad de enseñanza.
- Derecho al pleno desarrollo de la personalidad humana y el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
- Derecho de los padres 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 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, y después por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, introdujo 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 julio, reguladora del Derecho a la Educación; c) la fijación de las enseñanzas mínimas; 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; e) la alta inspección y demás facultades que, conforme al artículo 149.1.30.<sup>a</sup> de la Constitución, le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos.

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)<sup>90</sup>. El desarrollo de las normas básicas aprobadas por el Estado corresponde a las Comunidades Autónomas, las cuales deberán

88. < BOE-T-1982-6749 >

89. < BOE-A-2012-8319 >

90. < BOE-T-1985-14797 >

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 2019/2020, 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, a las que se debe añadir la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU).

### **Corporaciones Locales**

Las Corporaciones Locales pueden prestar servicios educativos en virtud de sus propias competencias, atribuidas por Ley, mediante competencias delegadas por parte de las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas o del Estado, o a través de la suscripción de acuerdos o convenios, según determina el Real Decreto Legislativo 781/1986, de 18 de abril<sup>91</sup>, por el que se aprobó el texto refundido de las disposiciones legales vigentes en materia de Régimen Local y la Ley 27/2013, de 27 de diciembre, de racionalización y sostenibilidad de la Administración Local, que modificó la anterior.

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 Educación<sup>92</sup>, 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.

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, debe hacerse en coordinación con la Administración educativa que corresponda en cada caso.

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.

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.

En relación con el incremento progresivo de las plazas públicas en el primer ciclo de la de Educación Infantil, para atender las solicitudes de la población entre cero y tres años. Asimismo, 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.

91. < BOE-A-1986-9865 >

92. < BOE-A-2006-7899 >

A  
B  
C  
D  
E

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 destino al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, las Administraciones educativas y la Administración local pueden desarrollar programas y estrategias 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**

La política educativa desarrollada por el Estado durante el ámbito temporal del curso 2019-2020 se canalizó principalmente a través de la actuación del Ministerio de Educación y Formación Profesional. El curso comenzó en septiembre de 2019, con el Ministerio estructurado de acuerdo con el Real Decreto 355/2018, de 6 de

junio<sup>93</sup>, por el que se reestructuraron los departamentos ministeriales (BOE 07-06-2018). Posteriormente, se crean Subsecretarías en los departamentos ministeriales (Real Decreto 359/2018, de 8 de junio; BOE del 9 de junio de 2018)<sup>94</sup> y se desarrolló la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Formación Profesional mediante la publicación del Real Decreto 1045/2018, de 24 de agosto<sup>95</sup>.

Como se indicó en el INFORME del pasado curso, los órganos superiores y directivos del Ministerio fueron los siguientes al empezar el curso académico en septiembre de 2019:

- La Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, de la que dependían los siguientes órganos directivos:
  - La Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
  - La Dirección General de Formación Profesional.
  - La Dirección General de Planificación y Gestión Educativa.
- La Subsecretaría de Educación y Formación Profesional, de la que dependía la Secretaría General Técnica.

En enero de 2020, la formación de un nuevo Gobierno conllevó una nueva organización ministerial. Se aprobaron diversos Reales Decretos al respecto. El Real Decreto 2/2020, de 12 de enero, por el que se reestructuran los departamentos ministeriales (BOE 13-01-2020)<sup>96</sup>. El Real Decreto 3/2020, de 12 de enero, sobre las Vicepresidencias del Gobierno (BOE 13-01-2020)<sup>97</sup>. El Real Decreto 10/2020, de 14 de enero, que creó Subsecretarías en los departamentos ministeriales (BOE 15-01-2020<sup>98</sup>) y el Real Decreto 139/2020, de 28 de enero, que estableció la estructura orgánica básica de los departamentos ministeriales (BOE 29-01-2020)<sup>99</sup>. La estructura orgánica del Ministerio de Educación fue aprobada por el Real Decreto 498/2020, de 28 de abril<sup>100</sup>.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional quedó estructurado en los siguientes órganos superiores y directivos:

- La Secretaría de Estado de Educación, de la que dependen los siguientes órganos directivos:
  - La Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
  - La Dirección General de Planificación y Gestión Educativa.
- La Secretaría General de Formación Profesional, con rango de Subsecretaría.
  - La Subsecretaría de Educación y Formación Profesional, de la que depende la Secretaría General Técnica.

Quedó suprimida la anterior Dirección General de Formación Profesional. Como importante novedad, a la Secretaría General de Formación Profesional, con rango de Subsecretaría, le fueron asignadas las competencias del Departamento siguientes:

- la dirección de las competencias atribuidas al Departamento en materia de formación profesional del sistema educativo y de formación profesional para el empleo;
- la planificación, ordenación, desarrollo, evaluación e innovación de la formación profesional;
- el impulso y coordinación de las relaciones con las Comunidades Autónomas y las Corporaciones Locales en estas materias;
- la elaboración de las propuestas de disposiciones generales de su competencia;
- las funciones que se le atribuyan en su ámbito respecto a los Programas operativos cofinanciados por el Fondo Social Europeo para la Formación Profesional;
- la realización y gestión directa de programas de formación y cualificación profesional;

93. < BOE-A-2018-7575 >

94. < BOE-A-2018-7705 >

95. < BOE-A-2018-11839 >

96. < BOE-A-2020-410 >

97. < BOE-A-2020-411 >

98. < BOE-A-2020-502 >

99. < BOE-A-2020-1246 >

100. La Sentencia del Tribunal Constitucional 39/2021, de 18 de febrero, interpreta el artículo 5.3 a) y deja a salvo la atribución competencial autonómica de convocatoria relacionada con la formación de los certificados de profesionalidad < BOE n.º 69 de 22 de marzo de 2021 >.

- la promoción de la formación profesional;
- las relativas a la formación profesional en el exterior en coordinación con la Secretaría de Estado de Educación.

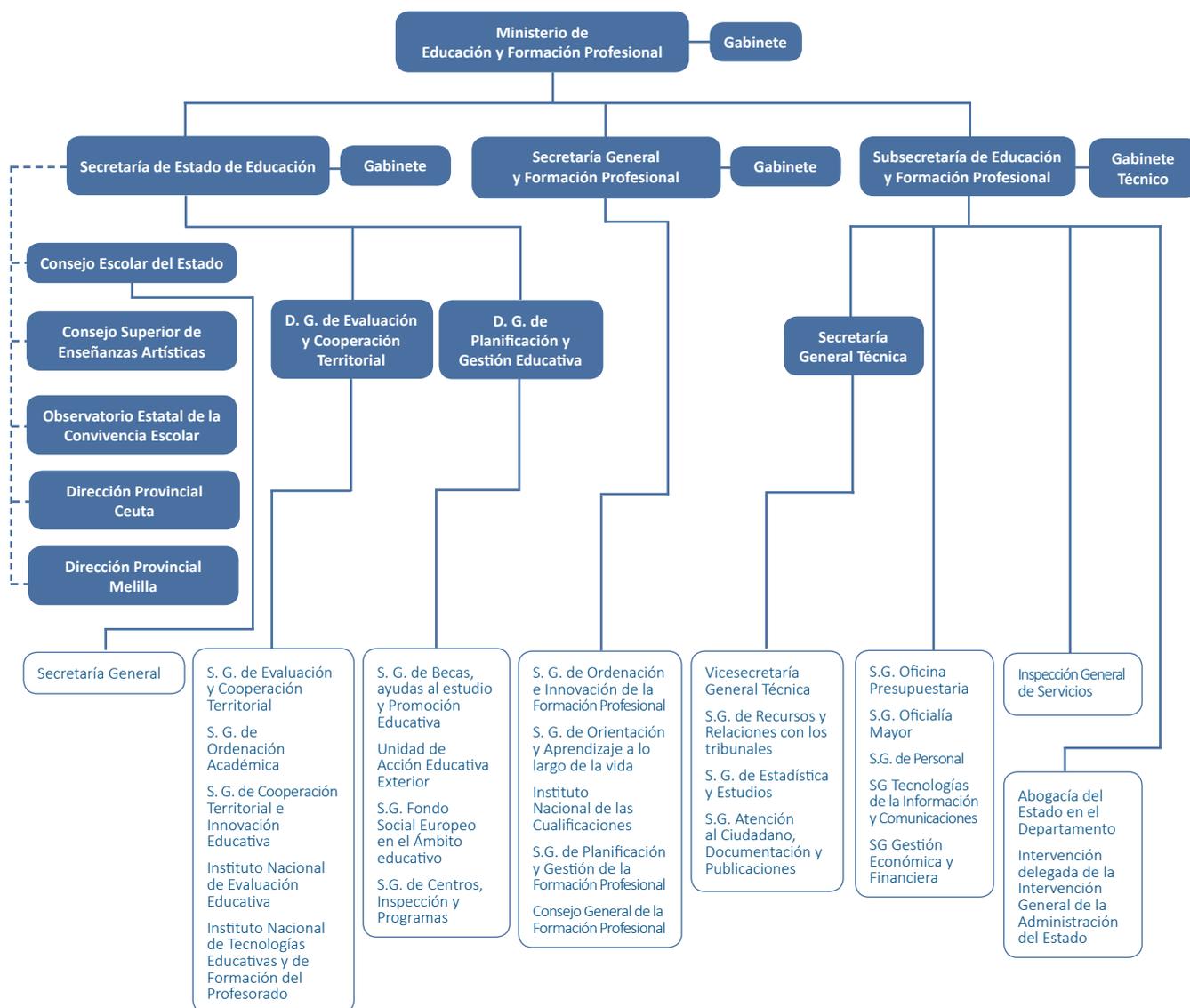
Como se ha indicado, se unifica en la Secretaría General las competencias de los subsistemas de la Formación profesional del Sistema educativo y la Formación profesional para el empleo.

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.

En la **figura B1.1**, se refleja la estructura orgánica resultante del Departamento:

**Figura B1.1**  
Estructura orgánica del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Curso 2019-2020



Fuente: Elaboración propia.

### B1.3. 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, en su artículo 150, ha encomendado a la Alta Inspección Educativa, de modo específico, las siguientes atribuciones:

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

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

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

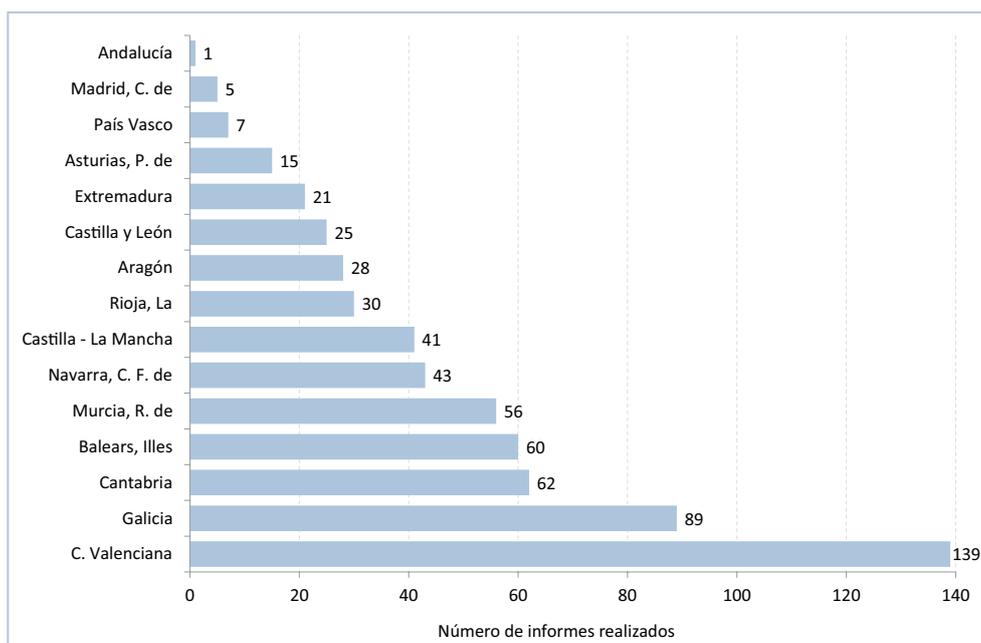
En la **figura B1.2** se muestra el número de informes efectuados por las Altas inspecciones en las Comunidades Autónomas.

**Tabla B1.1**  
**Informes realizados por la Alta Inspección en el Ministerio de Educación y Formación Profesional según la vía u organismo solicitante. Curso 2019-2020**

Origen	Tipo	Informes
Comunidades Autónomas	Consultas	49
	Requerimientos	24
	Tribunales	0
Congreso y Senado	Consultas parlamentarias	29
	Mociones	0
	Normativa	3
Estatal	Estatal	18
Instituciones y organismos	Abogacía del Estado	1
	Defensor del pueblo	1
	Asociaciones	3
	Organismos internacionales	1
Particulares	Portal transparencia	1
	Otros	10
	Unidad de quejas	33

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

**Figura B1.2**  
**Informes realizados por las Altas Inspecciones de las Comunidades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b102.xlsx> >

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.

**Tabla B1.2<sup>1</sup>**  
**Número de solicitudes de homologación tramitadas por las Altas Inspecciones en las Comunidades Autónomas.**  
**Curso 2019-2020**

	Número de solicitantes
Andalucía	2.959
Aragón	1.090
Asturias, Principado de	659
Balears, Illes	1.739
Canarias	–
Cantabria	813
Castilla - La Mancha	1.351
Castilla y León	1.465
Comunitat Valenciana	–
Extremadura	409
Madrid, Comunidad de	18.105
Murcia, Región de	317
Navarra, Principado de	891
Rioja, La	374
<b>Total</b>	<b>29.992</b>

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

–. Dato no disponible.

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

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

De los datos anteriores se desprende el importante número de informes realizados por las Altas Inspecciones durante el curso 2019-2020. Los requerimientos realizados a las Comunidades Autónomas por incumplimientos normativos fueron únicamente un total de tres. Se debe señalar, asimismo, el elevado número de informes emitidos relacionados con los procesos de homologación y convalidación de títulos y estudios.

## B1.4. 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)<sup>101</sup>, 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 a la Conferencia de Presidentes, las Conferencias Sectoriales y las Comisiones Bilaterales de Cooperación. La educación, dado su amplio carácter descentralizado en nuestro ordenamiento, constituye una materia com-

101. <BOE-A-2015-10566 >

partida, 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)<sup>102</sup> y constituida en 1986.

### **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, además de los representantes de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. La Conferencia Sectorial ejerce funciones consultivas, decisorias o de coordinación orientadas a alcanzar acuerdos sobre materias comunes. Específicamente cabe indicar que la Conferencia Sectorial de Educación, entre otras, desarrolla las siguientes funciones:

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

Las decisiones que adopte la Conferencia Sectorial podrán revestir la forma de Acuerdo, que supone un compromiso de actuación en el ejercicio de las respectivas competencias, o bien la forma de Recomendación, que tiene como finalidad expresar la opinión de la Conferencia Sectorial sobre un asunto que se somete a su consulta.

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

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

La Conferencia Sectorial de Educación vio marcada fuertemente sus actividades por la pandemia de la COVID-19, así como el desarrollo de las actividades de sus órganos. En el curso que se analiza en este INFORME, la Conferencia Sectorial se reunió en seis ocasiones.

1. La Conferencia Sectorial del 25 de marzo de 2020 adoptó la postura unánime de continuar el curso escolar, a pesar del cierre de las escuelas. Se acordó también el retraso de las fechas de celebración de la prueba de Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), entre el 22 de junio y el 10 de julio en convocatoria ordinaria y hasta el 17 de septiembre en convocatoria extraordinaria, debiendo ser determinadas las fechas por cada Administración educativa.

102. < BOE-A-1985-12978, artículo 28 >

En este sentido, y con el propósito de asegurar la equidad en la realización de esta prueba, se acordó modificar el modelo y el contenido, aumentando la opcionalidad, para que ningún estudiante se viera perjudicado por no haber trabajado en clase algún bloque o bloques de contenido de alguna de las materias. El Ministerio propuso también a las Comunidades Autónomas que se cancelaran las pruebas de evaluación diagnóstica que estableció la LOMCE para 3.º y 6.º de Educación Primaria y 4.º de la ESO, aspecto que fue aceptado unánimemente. En el ámbito de la Formación Profesional, se decidió limitar, de manera excepcional, el número de horas de la formación en centros de trabajo al mínimo previsto en la normativa básica (220 horas) e integrarlas con un módulo de proyecto, así como posponer las pruebas de acceso a la FP de grado medio y superior para quienes no contaran con los requisitos académicos de acceso a estas enseñanzas.

Finalmente, también se abordó la situación de los jóvenes españoles que cursaban estudios en otros países, con objeto de permitir su finalización y se debatió la reforma parcial del Real Decreto 84/2018, de 23 de febrero, que estableció un régimen transitorio para la convocatoria de oposiciones encaminadas a la reducción de la temporalidad en el empleo docente.

2. En la segunda Conferencia Sectorial, celebrada el 15 de abril de 2020, el Ministerio presentó para su debate *Acuerdos para el desarrollo del tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021*. El acuerdo recogía las siguientes propuestas:

- Cuidar a las personas como principio fundamental. En el desarrollo de este principio todos los responsables educativos se comprometían a extremar su cuidado para apoyar a los estudiantes y sus familias, a los docentes y a todos los miembros de la comunidad educativa, para hacer posible el desarrollo de sus actuaciones respectivas en condiciones que propiciaran su bienestar.
- Mantener la duración del curso escolar 2019-2020. Se reconocía que se estaba ante un curso excepcional, entre otros aspectos, por la combinación de la enseñanza presencial con la enseñanza a distancia. Se propuso que la finalización del curso tuviera lugar en junio, salvando las excepciones de las pruebas de la EBAU y de acceso a las enseñanzas de Formación Profesional.
- Adaptar la actividad lectiva a las circunstancias. Las Administraciones educativas y los centros docentes se comprometían a desarrollar herramientas y programas de formación adecuados y realistas para permitir que el alumnado obtuviera el mayor provecho de la metodología no presencial.
- Flexibilizar el currículo y las programaciones didácticas. La idea central presentada era que ningún alumno o alumna perdiera el curso. Para ello, se propuso que las Administraciones educativas, los centros y el profesorado se comprometieran a revisar los currículos y las programaciones didácticas para centrar las actividades lectivas del último trimestre en los aprendizajes y competencias esenciales que deberían desarrollar los estudiantes, renunciando a un cumplimiento exhaustivo de los propósitos iniciales.
- Adaptar la evaluación, promoción y titulación del curso 2019-2020. En coherencia con los puntos anteriores, se propuso que las Administraciones educativas, llevaran a cabo las adaptaciones del currículo y de los procesos de evaluación con la adopción de medidas excepcionales. Así, la promoción y titulación se basarían en la evolución del alumno o alumna en el conjunto de las materias y su madurez académica en relación con los objetivos generales de la etapa y las competencias correspondientes. Una evaluación que se propuso hacer de manera colegiada por parte del equipo docente, que valoraría la adquisición suficiente de los objetivos de aprendizaje que permitieran al alumno o alumna continuar su itinerario académico. La valoración se proponía que fuera global e integral que se registraría por el nivel global de madurez y desarrollo educativo del estudiante, atendidas las circunstancias. Se propuso, conforme a la legislación vigente, que la progresión del alumnado fuera la norma y la repetición una excepción, que debería estar sólidamente argumentada y acompañada de un plan preciso de recuperación.
- La titulación debía ser el objetivo final del alumnado de 4.º de la ESO, de 2.º de Bachillerato y de Formación Profesional. Para ello, se propuso que las Administraciones educativas adaptaran los criterios exigibles para su obtención, pudiendo organizar pruebas extraordinarias de recuperación y titulación a las que se podrían presentar quienes así lo desearan, con posibles exenciones de partes de estas.

A  
B  
C  
D  
E

- Trabajar de manera coordinada. El Ministerio de Educación y Formación Profesional y las Consejerías responsables de la educación asumieron el trabajo de forma coordinada, respetando siempre la distribución de competencias en el ámbito educativo y esforzándose por encontrar acuerdos que permitieran la cooperación territorial. Las Administraciones educativas establecerían marcos generales para la adaptación del currículo, de la metodología didáctica y de la evaluación, respetando en todo caso los márgenes de autonomía curricular y organizativa de centros y profesorado.
- Preparar el curso 2020-2021. Las Administraciones educativas, los centros y el profesorado organizarían planes de recuperación y adaptación del currículo y de las actividades educativas para el curso 2020-2021, al objeto de permitir el avance de todo el alumnado.

Estas propuestas fueron objeto de acuerdo con 12 de las 17 Comunidades Autónomas.

3. En la tercera de las Conferencias Sectoriales, que se celebró el 14 de mayo de 2020, se llegó a las siguientes conclusiones:

- Se confirmó que el curso 2019-2020 concluyera a finales del mes de junio, como es habitual, salvo la realización de algunas actividades determinadas que podrían tener lugar a comienzos de julio, como fue el caso de la EBAU.
- El curso terminaría, en líneas generales, tal y como se había desarrollado el último trimestre, mediante un uso intensivo de la educación a distancia, que podría combinarse con algunas actuaciones presenciales.
- Se decidió, asimismo, comenzar una apertura prudente y controlada de los centros educativos para la realización de determinadas actividades, dependiendo de la fase de desescalada en la que se encontrasen las diferentes Comunidades Autónomas, afectando principalmente las excepciones al alumnado de los últimos cursos de las distintas etapas, extremando siempre las precauciones higiénico-sanitarias y manteniendo la debida seguridad de niños y adultos.
- Además, el Ministerio de Educación y Formación Profesional envió a las Comunidades Autónomas un documento elaborado junto con el Ministerio de Sanidad con recomendaciones higiénico-sanitarias y de seguridad para la adecuación de los espacios y organización del retorno parcial a la actividad presencial en la fase 2, así como un documento de recomendaciones para la realización de la EBAU.
- De forma paralela, las Comunidades Autónomas acordaron preparar con los centros educativos el nuevo curso 2020-2021, estableciendo planes de contingencia que permitieran dar respuesta adaptada a la evolución de la pandemia.
- Por último, se acordó la creación de un grupo de trabajo en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación, con el fin de analizar las experiencias acumuladas durante el último trimestre del curso anterior y elaborar orientaciones que ayudasen a las Comunidades Autónomas y a los centros educativos a la hora de articular sus propios planes de contingencia. Estas orientaciones hacen referencia a la organización escolar adaptada a la pandemia, la programación didáctica de cursos y áreas, la dotación tecnológica y plan de refuerzo de la competencia digital y plan tutorial para la actividad lectiva a distancia.

4. La cuarta Conferencia Sectorial se celebró el 11 de junio, las Comunidades Autónomas adoptaron por práctica unanimidad el acuerdo educativo planteado por el Ministerio que sienta las bases comunes de la organización pedagógica del curso escolar 2020-2021 en toda España. Los 14 puntos de este acuerdo fueron los siguientes:

- El curso 2020-2021 comenzará en las fechas habituales del mes de septiembre y seguirá unas pautas temporales similares a otros cursos académicos.
- La actividad lectiva presencial se adoptará como principio general durante el curso 2020-2021.
- Los centros educativos adaptarán, en todas las etapas y enseñanzas, sus programaciones didácticas de las diversas áreas, materias, ámbitos o módulos para el curso 2020-2021, en el marco de lo que establezcan al respecto las Administraciones educativas, con el fin de recuperar los aprendizajes imprescindibles no alcanzados y permitir al alumnado el logro de los objetivos previstos.

- Las Administraciones educativas establecerán las directrices necesarias para que los centros docentes elaboren planes de seguimiento y apoyo para el alumnado que experimente mayores dificultades en las circunstancias actuales.
  - Las Administraciones educativas fomentarán el trabajo colaborativo entre los docentes de los centros educativos para permitirles dar una respuesta coordinada en las nuevas circunstancias.
  - En el inicio y el desarrollo del curso 2020-2021, las Administraciones educativas seguirán las indicaciones establecidas por las autoridades sanitarias estatales y autonómicas, respetando lo dispuesto en el Real Decreto-Ley 21/2020, de 9 de junio, así como la distribución competencial existente.
  - Las Administraciones educativas trabajarán con los servicios propios de prevención de riesgos laborales, en el marco de las indicaciones antes mencionadas de las autoridades sanitarias estatales y autonómicas, para adoptar las medidas más aconsejables para el desarrollo de las actividades educativas.
  - Las Administraciones educativas proporcionarán al profesorado y a los centros docentes la información y los medios de formación necesarios acerca de los requisitos higiénico-sanitarios establecidos y la utilización de las instalaciones escolares en condiciones de seguridad.
  - En el marco que establezcan las Administraciones educativas, los centros educativos dispondrán de un plan de inicio de curso que establezca la organización del centro que mejor se adapte a las condiciones de la nueva normalidad.
  - Las Administraciones educativas prepararán los planes de contingencia necesarios para que los centros docentes puedan hacer frente a las eventualidades que se produzcan en el curso 2020-2021.
  - Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que los centros puedan ofrecer sus servicios complementarios habituales, especialmente de transporte y comedor escolar, en condiciones de seguridad.
  - Las Administraciones educativas adoptarán medidas orientadas a la reducción de la brecha tecnológica y la limitación de sus consecuencias.
  - El Ministerio de Educación y Formación Profesional y las Consejerías responsables de la educación en las Comunidades Autónomas colaborarán para el desarrollo y la oferta de recursos para el refuerzo de la competencia digital.
  - El Ministerio de Educación y Formación Profesional y las Consejerías responsables de la educación en las Comunidades Autónomas pondrán en marcha programas de cooperación territorial orientados a dar respuesta a la nueva situación.
5. La quinta Conferencia Sectorial, que tuvo lugar el 17 de julio de 2020, se mostró satisfecha por la culminación del curso y por la realización de las pruebas de acceso a la universidad y se aprobaron por unanimidad las propuestas para el desarrollo del Plan de Modernización de la Formación Profesional impulsado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, que suponía una inversión en 2020 de 316 millones de euros y 1.500 millones en un horizonte temporal de 4 años.

A este respecto, el Ministerio aprobó el PROA+ para el refuerzo educativo y la prevención del abandono escolar temprano y contó con otros 10 programas de cooperación territorial vigentes que gestiona la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, y otros 5 planes de cooperación territorial en Formación Profesional.

Junto con estos Acuerdos pedagógicos, el Ministerio de Educación y Formación Profesional remitió a las Comunidades Autónomas el 22 de junio la *Guía de medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a la COVID-19 para centros educativos en el curso 2020-2021*, un documento, elaborado conjuntamente por los Ministerios de Sanidad y de Educación y Formación Profesional, que recogió las aportaciones de las Comunidades Autónomas con el fin de lograr una vuelta a la escuela en septiembre segura, saludable y sostenible.

6. La sexta Conferencia Sectorial de 27 de agosto de 2020 fue convocada por los Ministerios de Educación y Formación Profesional y de Sanidad de forma conjunta para ajustar las medidas sanitarias a la situación de la pandemia en ese momento cercano al inicio de curso, medidas que ya se recogían en la Guía elaborada en junio y que se reflejaban en los protocolos y planes redactados por las Comunidades Autónomas.

A  
B  
C  
D  
E

A la reunión asistió además la ministra de Política Territorial y Función Pública. Ante el aumento en las cifras de diagnosticados en todo el país, fue necesario revisar y actualizar las medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a la COVID-19 para los centros educativos en el curso 2020-2021.

El trabajo realizado por los especialistas de los Ministerios de Educación y Formación Profesional y de Sanidad, con la participación de expertos de las Comunidades Autónomas, permitió elaborar una *Propuesta de actuaciones coordinadas en salud pública frente al Covid-19 para centros educativos durante el curso 2020-2021*. Esta fue discutida y aprobada en la reunión conjunta de la Conferencia Sectorial de Educación con el Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud, que se saldó con un acuerdo total respecto a las 23 medidas y las 5 recomendaciones que propusieron el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el de Sanidad. Todas las Comunidades Autónomas votaron a favor del acuerdo con la excepción de País Vasco, que se abstuvo. El acuerdo contiene elementos compartidos que aumentan la exigencia respecto a las medidas aprobadas en junio, ya que la evolución de la pandemia así lo aconsejaba.

### 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 temporal del curso al que se refiere este INFORME, se desarrollaron, en colaboración con las Comunidades Autónomas, los Programas de Cooperación Territorial que a continuación se describen.

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

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 fijados por el marco de la Estrategia 2020 para la reducción del abandono temprano de la educación y la formación. 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.

El crédito aportado por el Ministerio de Educación para la financiación de este Programa fue de 81.367.107 euros, cuya distribución por Comunidades Autónomas se realizó teniendo en cuenta los criterios aprobados en la Conferencia Sectorial del 21 de octubre de 2019 (ver **tabla B1.3**).

Las actuaciones financiables en el marco de este Programa de Cooperación debían realizarse desde el 1 de enero de 2020 hasta el 31 de agosto de 2021.

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

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 2020, de la Secretaría de Estado de Educación.

Asimismo, ante la situación de excepcionalidad y de emergencia sanitaria, por Acuerdo de Consejo de Ministros de 16 de junio de 2020, se estableció la necesidad de extender el programa de cooperación territorial de Orientación y Refuerzo para el Avance y Apoyo en la Educación, al alumnado de todos los cursos de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

**Tabla B1.3**  
Distribución del crédito aportado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional para la financiación del programa de orientación y refuerzo para el avance y apoyo en la educación por Comunidades Autónomas. Año 2020

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	4.065.914
Rioja, La	3.158.154
<b>Total</b>	<b>81.367.107</b>

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

Las medidas de este programa se dirijan tanto al profesorado como al alumnado. Las 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 estrategias de estudio. Este apoyo se ofreció de manera presencial o virtual, por medio de:

- Programas de refuerzo y apoyo en línea para el alumnado que no puede asistir presencialmente a los programas de refuerzo estival y que necesita reforzar los objetivos y competencias no alcanzadas durante el curso escolar. Para el establecimiento de estos programas se 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 seguimiento adecuado de las actividades.
- Programas para el refuerzo estival en centros educativos destinados al alumnado que no haya superado los objetivos ni haya alcanzado las competencias correspondientes del curso o etapa.
- Planes alternativos (colonias de verano de aprendizaje y refuerzo u otros programas) destinados a lograr el éxito del alumnado identificado con un perfil de riesgo de abandonar el sistema educativo y centrados en la mejora de las competencias básicas.

### **Programa para la financiación de libros de texto y materiales didácticos**

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

El total de las ayudas para la financiación de libros de texto y materiales didácticos ascendió a 48.079.724,2 euros y su distribución por Comunidades Autónomas se realizó teniendo en cuenta los criterios aprobados en la Conferencia Sectorial del 21 de octubre de 2019. 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 2018, elaborada por el Instituto Nacional de Estadística, y el número de alumnos matriculados en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, en cada Comunidad Autónoma, según los datos consolidados del curso 2017-2018 publicados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional (ver **tabla B1.4**).

El crédito se destinó a la adquisición hasta el 31 de diciembre de 2020 de libros de texto y materiales didácticos cualquiera que fuera su soporte, incluido el digital, que debían utilizarse en las enseñanzas de las asignaturas troncales de los cursos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, podía destinarse parte de los fondos para ayudas de adquisición de libros y materiales didácticos de los cursos correspondientes a las enseñanzas de Bachillerato y Formación Profesional.

### **Otros Programas de cooperación territorial**

Los Programas de cooperación territorial con alumnos y alumnas pretendían, además de afianzar los contenidos curriculares adquiridos en los procesos de aprendizaje desarrollados en el aula, promover actuaciones prácticas desde distintos ámbitos, con una metodología activa y cooperativa en la que se fomentase la interrelación de alumnos de centros de distintas Comunidades Autónomas.

Durante el año 2020 se llevaron a cabo los programas de Centros de Educación Ambiental, Recuperación y utilización educativa de pueblos abandonados, Rutas Científicas Artísticas y Literarias e Inmersión lingüística en colonias de verano según se indica seguidamente. La información sobre estos programas puede consultarse en el epígrafe «B4.3. Becas y ayudas al estudio».

### **La cooperación con las Corporaciones Locales**

La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las Corporaciones Locales en la planificación y el desarrollo de la política educativa, es uno de los principios en los que, según determina la LOE, se inspira nuestro sistema educativo. Aunque las Corporaciones Locales no tengan asignadas competencias directas en materia educativa, desempeñan una importante función en el desenvolvimiento del sistema educativo debido a su proximidad a los ciudadanos. Por otra parte, la norma contempla la posibili-

**Tabla B1.4**  
**Distribución de las ayudas del programa para la financiación de libros de texto y materiales didácticos por Comunidades Autónomas. Año 2020**

Unidades: euros

	Importe
Andalucía	14.510.179
Aragón	382.900,21
Asturias, Principado de	539.427
Balears, Illes	829.835
Canarias	3.109.648
Cantabria	538.653
Castilla y León	1.622.116
Castilla-La Mancha	3.139.185
Cataluña	5.206.077
Comunitat Valenciana	6.222.299
Extremadura	1.957.891
Galicia	2.042.450
Madrid, Comunidad de	4.956.728.
Murcia, Región de	2.464.712
Navarra, Com. Foral de	298.742
Rioja, La	258.882
<b>Total</b>	<b>48.079.724,21</b>

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

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.

La presencia de las entidades locales en el ámbito de la educación se hace efectiva fundamentalmente en la colaboración en el diseño de la red de centros, en la provisión del suelo para la construcción de centros, en la conservación, el mantenimiento y la vigilancia de los edificios destinados a centros públicos de Educación Infantil, Educación Primaria o de Educación Especial, y en el nombramiento de representantes municipales en los consejos escolares. Además de los aspectos mencionados, se debe citar la actuación en las comisiones de escolarización y en las mesas para la prevención y el control del absentismo escolar. Otras iniciativas, impulsadas por los Ayuntamientos, completan la oferta educativa reglada con la creación de escuelas infantiles, centros de Educación de Personas Adultas, escuelas destinadas a las Enseñanzas Artísticas o centros de iniciación profesional y una red de servicios que se traducen en numerosos programas y experiencias educativas de apoyo escolar. El uso de los centros educativos por parte de las entidades locales se somete a la regulación que en cada caso establezca la Administración educativa, teniendo los Ayuntamientos, con carácter general, prioridad para la utilización de los centros con fines educativos, culturales, artísticos, deportivos o sociales, siempre que estas actividades tengan lugar fuera del horario lectivo. Esta colaboración se extiende al doble uso de las instalaciones deportivas de los centros docentes y las municipales.

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

A

B

C

D

E

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 2020 se concedió a la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) una subvención de concesión directa para mejorar la calidad de la educación y lograr la plena integración de la acción educativa en la vida local, a través de las actividades que se determinaron en la Resolución de concesión.

Acciones incluidas en la Resolución de 3 de noviembre de 2020 de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional por la que se concede una subvención directa por importe de 44.000,00 euros a la Federación Española de Municipios y Provincias, consignado en la aplicación presupuestaria 18.04.322L.489.01 de los Presupuestos Generales del Estado para 2018 prorrogados para 2020.

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

- Difusión y distribución del V Catálogo de Buenas Prácticas Municipales en la prevención del Absentismo Escolar, y la prevención y atención del Acoso Escolar editado en 2019.
- Convocatoria del I Concurso de Buenas Prácticas Municipales en la mejora de la Convivencia escolar y lucha contra el Absentismo.
  - Edición y difusión del I Catálogo de Buenas Prácticas Municipales en la mejora de la Convivencia escolar y lucha contra el Absentismo.
  - Jornada de buenas prácticas: presentación de los programas premiados en el I Concurso de Buenas Prácticas Municipales en la mejora de la Convivencia escolar y lucha contra el Absentismo.
- XII Encuentro de Entidades Locales para difundir las alianzas entre los Gobiernos Locales y los Centros Educativos para garantizar la educación universal durante la pandemia de la COVID-19 y la promoción del Desarrollo Sostenible.
  - Actualización y difusión de la guía *El Representante Municipal en los Consejos Escolares de Centro*.
  - Actualización y difusión de la *Guía para proyectar y construir escuelas infantiles*.

## 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 enseñanza, de forma que el alumnado pueda transitar entre ellos. Estas enseñanzas son las siguientes:

- a. Educación infantil.
- b. Educación primaria.
- c. Educación secundaria obligatoria.
- d. Bachillerato.
- e. Formación profesional.
- f. Enseñanzas de idiomas.
- g. Enseñanzas artísticas.
- h. Enseñanzas deportivas.
- i. Educación de personas adultas.
- j. Enseñanza universitaria.

Se considera educación básica la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y los ciclos formativos de grado básico. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita. La educación secundaria se divide en educación secundaria obligatoria y educación secundaria postobligatoria.

Conforman la educación secundaria postobligatoria el Bachillerato, la Formación Profesional de grado medio, las Enseñanzas Artísticas Profesionales, tanto de música y de danza como de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio.

Constituyen la educación superior: la enseñanza universitaria, que se regula por sus normas específicas, las enseñanzas artísticas superiores, la Formación Profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior.

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

Las enseñanzas se deben adaptar al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Esta adaptación debe garantizar el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo.

Para quienes no puedan 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 Educación Infantil constituye una etapa educativa y tiene carácter voluntario. El segundo ciclo de la Educación Infantil es gratuito. Los ciclos de Formación Profesional Básica son de oferta obligatoria y carácter gratuito.

## **B2.2. Las enseñanzas del sistema educativo en el curso 2019-2020: Ordenación básica del Estado**

Como consecuencia de la situación creada por la epidemia ocasionada por la COVID-19 a escala nacional e internacional, el Gobierno declaró el estado de alarma en todo el territorio nacional mediante el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo<sup>103</sup>.

En el ámbito educativo y la formación, estas medidas se materializaron en la suspensión de la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados y cursos. Esta suspensión de la actividad educativa presencial provocó una brusca alteración del desarrollo del curso escolar 2019-2020 y obligó a las Administraciones públicas a dar respuesta a esta situación mediante la adopción de medidas excepcionales durante el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021. Ello no significó la paralización de los procesos de aprendizaje en los centros educativos, ya que se extendieron con gran rapidez los procesos de enseñanza en línea, lo que en muchos casos supuso una necesaria adaptación tanto para docentes como para el alumnado.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional y las consejerías responsables de educación de las Comunidades Autónomas adoptaron una serie de acuerdos para orientar el desarrollo del tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, que se recogieron en la Orden EFP/365/2020, de 22 de abril<sup>104</sup>. En ella, se estableció el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021. En la Orden estaban regulados diversos aspectos relacionados con la adaptación de los criterios y procedimientos de evaluación, los criterios de promoción y titulación, los documentos de evaluación y los procedimientos de admisión, referidos a la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En el caso de Bachillerato, se autorizó la ampliación en un año el límite de permanencia de aquellos alumnos y alumnas afectados por las especiales circunstancias de este curso escolar.

De igual forma, Orden EFP/361/2020, de 21 de abril<sup>105</sup>, medidas excepcionales en materia de enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo y de las Enseñanzas de Régimen Especial.

Como consecuencia de la crisis sanitaria, la Orden PCM/362/2020, de 22 de abril, modificó la Orden PCM/139/2020, de 17 de febrero<sup>106</sup>, la cual había determinado las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, así como las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas en el curso 2019-2020. Ante la situación sanitaria existente, se ajustaron las fechas de realización de las pruebas EBAU y se contemplaba

103. < BOE-A-2020-3692 >

104. < BOE-A-2020-4609 >

105. < BOE-A-2020-4575 >

106. < BOE-A-2020-2384 >

que todas las preguntas pudieran ser susceptibles de ser elegidas por parte del alumnado. Según figura en la parte expositiva de la orden mencionada, la Conferencia General de Política Universitaria y del Consejo de Universidades consensuaron unas directrices para la elaboración de cada una de las pruebas, con el objetivo de garantizar la equidad en el acceso a la Universidad para todo el alumnado, con independencia de las circunstancias habidas en el último trimestre del curso.

Siguiendo con el Bachillerato, la Resolución de 25 de junio de 2020, conjunta de la Secretaría de Estado de Educación y la Secretaría General de Universidades, publicada por Resolución de 30 de junio de 2020<sup>107</sup>, se establecieron nuevas adaptaciones de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, dando respuesta 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 2019-2020.

Por su parte, la Resolución de 30 de abril de 2020<sup>108</sup>, de la Secretaría de Estado de Educación, dictó instrucciones relativas al programa de doble titulación Bachiller-*Baccalauréat* correspondientes al curso 2019-2020, ante la situación de crisis ocasionada por la COVID-19. La Administración francesa anunció que quedaban suspendidas las pruebas externas de *Baccalauréat*, incluidas las que afectan a las materias del currículo mixto del programa de doble titulación Bachiller-*Baccalauréat*. En consecuencia, en este curso y de manera excepcional, el *Diplôme du Baccalauréat* se obtuvo mediante un proceso de evaluación continua, a partir de las calificaciones obtenidas por el alumnado en el centro escolar. Atendiendo a las circunstancias excepcionales del final de curso 2019-2020, las materias del currículo mixto fueron evaluadas exclusivamente por el profesorado que las impartió en el centro educativo, como parte del procedimiento ordinario de evaluación. Como consecuencia de ello, y con carácter excepcional para el curso 2019-2020, el alumnado que cursó el programa *Bachibac* en el sistema educativo español obtuvo la doble titulación siempre que reuniese las condiciones para obtener el Título de Bachiller y una calificación positiva en las materias del currículo mixto (Lengua y Literatura Francesas e Historia de España y de Francia) en la convocatoria final ordinaria o extraordinaria de 2.º de Bachillerato.

Por lo que respecta a la Formación Profesional del sistema educativo y a los certificados de profesionalidad, la COVID-19 revistió una problemática específica tratada con detalle en diversas Conferencias Sectoriales de Educación y que ocasionó la aprobación de normativas específicas por parte del Ministerio tendentes a paliar los problemas surgidos. En este sentido, la Orden EFP/361/2020, de 21 de abril<sup>109</sup>, adoptó medidas excepcionales en materia de flexibilización e integración de módulos de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo y de las enseñanzas de Régimen Especial, enseñanzas de artes plásticas y diseño, enseñanzas artísticas, enseñanzas de idiomas y enseñanzas deportivas.

La Resolución de 7 de julio de 2020<sup>110</sup>, de la Subsecretaría, publicó la Resolución de 5 de julio de 2020, conjunta de la Secretaría de Estado de Educación y la Secretaría General de Universidades, por la que se preveía la adaptación de las condiciones de realización de las pruebas para 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 2019-2020, derivadas tanto de la situación sanitaria ocasionada por la pandemia como de las medidas adoptadas para contenerla por las autoridades de sus respectivos países.

Por otra parte, en el ámbito temporal del curso que se analiza en este INFORME, la Orden EFP/561/2020, de 20 de junio<sup>111</sup>, publicó catorce Acuerdos de la Conferencia Sectorial de Educación, para el inicio y el desarrollo del curso 2020-2021, adoptados por la Conferencia que pueden ser consultados directamente en la Orden.

Asimismo, hubo dos Sentencias del Tribunal Constitucional en materia educativa:

- Sentencia Tribunal Constitucional: Pleno. Sentencia 109/2019, de 1 de octubre de 2019. Conflicto positivo de competencia 1450-2016. Contenido: Planteado por el Gobierno de la Generalitat de Cataluña en relación con los artículos 4 y 7 del Real Decreto 1058/2015, de 20 de noviembre, por el que se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de Educación Primaria establecidas

107. < BOE-A-2020-7045 >

108. < BOE-A-2020-4828 >

109. < BOE-A-2020-4575 >

110. < BOE-A-2020-7436 >

111. < BOE-A-2020-6685 >

en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Competencias sobre educación: nulidad de los preceptos reglamentarios estatales que especifican el modo de intervención de los responsables de orientación de los centros educativos en el proceso de adaptación de las pruebas de evaluación final de Educación Primaria y atribuyen a la Administración del Estado la elaboración de cuestionarios de contextualización socioeconómico y cultural de los resultados obtenidos por los alumnos en dichas pruebas (STC 14/2018)<sup>112</sup>.

- Pleno. Sentencia 114/2019, de 16 de octubre (BOE núm. 279 de 20 de noviembre de 2019). Conflicto positivo de competencia 5625-2016. Planteado por el Gobierno de la Generalitat de Cataluña en relación con diversos preceptos del Real Decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria obligatoria y de Bachillerato. Competencias sobre educación: nulidad de preceptos reglamentarios que atribuyen a la administración del Estado el ejercicio de funciones ejecutivas (STC 109/2019)<sup>113</sup>.

Seguidamente se incluyen las distintas etapas y la ordenación de sus enseñanzas. Dichas enseñanzas se vieron fuertemente afectadas por la crisis sanitaria y, aunque se mantuvieron sin variación a lo largo del curso, se debe señalar que su regulación legal y reglamentaria se vio seriamente afectada en el curso 2019-2020, como se ha indicado anteriormente.

### **Educación Infantil**

Se divide en dos ciclos, el primero hasta los tres años y el segundo ciclo desde los tres a los seis años. Ambos son voluntarios y poseen carácter educativo. El segundo ciclo es gratuito.

En los dos ciclos, los fines de la etapa deben perseguir progresivamente el desarrollo afectivo, el movimiento y los hábitos de control corporal, las manifestaciones de la comunicación y el lenguaje, las pautas elementales de convivencia y relación social, así como el descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Igualmente, en los dos ciclos se debe facilitar que los niños y las niñas elaboren una imagen positiva y equilibrada de sí mismos y adquieran autonomía personal.

En el curso examinado se mantuvo sin cambios el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre<sup>114</sup>, que aprobó las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de esta etapa, habiendo sido los currículos de este ciclo desarrollados por las Administraciones educativas respectivas. En cuanto al primer ciclo de la etapa, las Administraciones educativas respectivas deben establecer los contenidos educativos y regular los requisitos que tienen que cumplir los centros para impartir el ciclo, así como la relación numérica alumnos-profesor, las instalaciones y el número de puestos escolares.

### **Educación Primaria**

La ordenación de las enseñanzas de Educación Primaria a lo largo del curso que se analiza no tuvo modificaciones, manteniéndose la regulación curricular básica aprobada por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero<sup>115</sup>. La Educación Primaria se cursa generalmente entre los seis y los doce años y con ella se persigue facilitar los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, así como los hábitos de convivencia, de estudio y de trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad. Las enseñanzas de la etapa persiguen una formación que contribuya al desarrollo de la personalidad y preparar al alumnado para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

La Orden EFP/365/2020, de 22 de abril<sup>116</sup>, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por la COVID-19 contempla una serie de directrices que afectaron a la etapa de Educación Primaria relacionadas con la adaptación de los criterios y procedimientos de evaluación, los criterios de promoción, los documentos de evaluación y los procedimientos de admisión.

112. < BOE-A-2019-16723 >

113. < BOE-A-2018-4146 >

114. < BOE-A-2007-185 >

115. < BOE-A-2014-2222 >

116. < BOE-A-2020-4609 >

## **Educación Secundaria Obligatoria**

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre<sup>117</sup>, que había aprobado el currículo básico de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, no se vio modificado a lo largo del curso, aunque como ha quedado indicado anteriormente, la crisis sanitaria afectó de manera importante a su aplicación.

La Orden EFP/365/2020, de 22 de abril<sup>118</sup>, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por la COVID-19, recoge directrices que afectaron a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria relacionadas con la adaptación de los criterios y procedimientos de evaluación, los criterios de promoción y titulación, los documentos de evaluación y los procedimientos de admisión.

Por otra parte, la Orden EFP/255/2020, de 11 de marzo<sup>119</sup>, reguló las pruebas de la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria, para el curso 2019-2020, y se modificó también la Orden ECD/65/2018, de 29 de enero, por la que se regularon las pruebas de la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria, para el curso 2017/2018. No obstante, se debe tener presente que el Real Decreto Ley 5/2016, de 9 de diciembre, ya había dejado sin efecto académico dichas evaluaciones.

## **Bachillerato**

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, que había aprobado el currículo básico de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, no fue modificado en el curso, si bien la Orden EFP/365/2020, de 22 de abril<sup>120</sup>, por la que se estableció el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por la COVID-19, recoge directrices que afectaron a la etapa del Bachillerato relacionadas con la adaptación de los criterios y procedimientos de evaluación, los criterios de promoción y titulación, los documentos de evaluación y los procedimientos de admisión. Asimismo, en el caso de Bachillerato, se autorizó la ampliación en un año del límite de permanencia de aquellos alumnos o alumnas afectados por las especiales circunstancias de este curso escolar.

Las medidas excepcionales que hubo que tomar para hacer frente a la situación sanitaria afectaron también a la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad. Con ese fin, el 23 de abril de 2020 se publicó la Orden PCM/362/2020, de 22 de abril, por la que se modifica la Orden PCM/139/2020, de 17 de febrero, que determinaba las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, y las fechas límite de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas en el curso 2019-2020. Esta orden modificó los artículos 6. Longitud de las pruebas, 8. Contenidos de las pruebas y 9. Fechas para la realización de las pruebas previstas, que, en un principio, habían sido reguladas por la Orden PCM/139/2020, de 17 de febrero antes mencionada.

## **Ciclos formativos de Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas Deportivas y Cualificaciones Profesionales**

Durante el curso que se analiza en este INFORME, la ordenación de las enseñanzas de los ciclos formativos, en sus distintas variantes y familias, prosiguió su desarrollo normativo y actualización. Seguidamente se reflejan los nuevos títulos y cursos de especialización aprobados durante el curso, así como las modificaciones y actualizaciones de los existentes, por lo que respecta a las enseñanzas de Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas Deportivas y a las Cualificaciones Profesionales, incluyéndose también otros aspectos básicos que afectan a las enseñanzas mencionadas.

### **Formación Profesional**

- Real Decreto 699/2019, de 29 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Termalismo y bienestar y se fijan los aspectos básicos del currículo<sup>121</sup>.

117. < BOE-A-2015-37 >

118. < BOE-A-2020-4609 >

119. < BOE-A-2020-3864 >

120. < BOE-A-2020-4609 >

121. < BOE-A-2020-341 >

- Orden EFP/1241/2019, de 19 de diciembre, por la que se establece la equivalencia genérica del empleo de Policía de las Comunidades Autónomas y de los Cuerpos de Policía Local al título de Técnico correspondiente a la Formación Profesional del sistema educativo<sup>122</sup>.

Durante el curso 2019-2020 se crearon los siguientes centros de referencia nacional en determinadas áreas de Formación Profesional:

- Fabricación Mecánica: Real Decreto 509/2019, de 30 de agosto, por el que se califica como Centro de Referencia Nacional el Centro de Innovación y Formación Profesional para el Empleo de Sant Feliu de Llobregat, Barcelona, en el área profesional de Operaciones Mecánicas en el ámbito de la formación profesional<sup>123</sup>.
- Agraria: Real Decreto 507/2019, de 30 de agosto, por el que se califica como Centro de Referencia Nacional el Centro Nacional de Formación Profesional Ocupacional de Jardinería de Los Realejos, en el área profesional de jardinería de la familia profesional, en el ámbito de la formación profesional<sup>124</sup>.
- Servicios Socioculturales y a la Comunidad: Real Decreto 506/2019, de 30 de agosto, por el que se crea como Centro de Referencia Nacional el Centro Integrado de Formación Profesional Son Llebre, en el área profesional de Atención Social de la familia profesional, en el ámbito de la formación profesional<sup>125</sup>.
- Artes Gráficas: Real Decreto 508/2019, de 30 de agosto, por el que se califica como Centro de Referencia Nacional el Centro de Innovación y Formación para el Empleo de L'Hospitalet, Barcelona, en sus correspondientes áreas profesionales, en el ámbito de la formación profesional<sup>126</sup>.
- Madera, Mueble y Corcho: Real Decreto 505/2019, de 30 de agosto, por el que se crea como Centro de Referencia Nacional la Escuela de Madera de Encinas Reales, Córdoba, en el área profesional de Producción, Carpintería y Mueble, en el ámbito de la formación profesional<sup>127</sup>.
- Artes y Artesanías: Real Decreto 504/2019, de 30 de agosto, por el que se crea como Centro de Referencia Nacional la Escuela de Joyería de Córdoba, en el área profesional de Joyería y Orfebrería, en el ámbito de la formación profesional<sup>128</sup>.
- Industrias Extractivas: Real Decreto 503/2019, de 30 de agosto, por el que se crea como Centro de Referencia Nacional la Escuela del Mármol de Fines, Almería, en el área profesional de piedra natural, de la familia profesional, en el ámbito de la formación profesional<sup>129</sup>.
- Artes y Artesanías: Real Decreto 502/2019, de 30 de agosto, por el que se crea como Centro de Referencia Nacional la Escuela de Formación en Artesanía, Restauración y Rehabilitación del Patrimonio Histórico, Artístico y Cultural Albayzín, en las áreas profesionales de Artesanía Tradicional, Recuperación, Reparación y Mantenimiento Artístico, Fabricación y Mantenimiento de Instrumentos Musicales, y Vidrio y Cerámica Artesanal, en el ámbito de la formación profesional<sup>130</sup>.
- Marítimo Pesquera: Real Decreto 525/2019, de 13 de septiembre, por el que se califica como Centro de Referencia Nacional al Instituto Galego de Formación en Acuicultura, en el área profesional de Acuicultura y en el área profesional de Buceo, de la familia profesional Marítimo Pesquera, en el ámbito de la formación profesional<sup>131</sup>.
- Vidrio y Cerámica: Real Decreto 672/2019, de 22 de noviembre, por el que se crea como Centro de Referencia Nacional el Centro Labora Formació de Castellón, en el área profesional de Fabricación Cerámica, en el ámbito de la formación profesional<sup>132</sup>.
- Actividades Físicas y Deportivas: Real Decreto 524/2019, de 13 de septiembre, por el que se crea como Centro de Referencia Nacional el Centro Internacional de Innovación Deportiva en el Medio Natural «El

122. <BOE-A-2019-18396 >

123. <BOE-A-2019-13098 >

124. <BOE-A-2019-13096 >

125. <BOE-A-2019-13095 >

126. <BOE-A-2019-13097 >

127. <BOE-A-2019-13094 >

128. <BOE-A-2019-13093 >

129. <BOE-A-2019-13092 >

130. <BOE-A-2019-13091 >

131. <BOE-A-2019-13789 >

132. <BOE-A-2019-17840 >

Anillo», en el área profesional de Actividades Físico Deportivas Recreativas y en el área profesional de Prevención y Recuperación, en el ámbito de la formación profesional<sup>133</sup>.

- Transporte y Mantenimiento de Vehículos: Real Decreto 523/2019, de 13 de septiembre, por el que se crea como Centro de Referencia Nacional el Centre de la Mar, en el área profesional de Náutica, en el ámbito de la formación profesional<sup>134</sup>.

### Enseñanzas Artísticas

- Real Decreto 700/2019, de 29 de noviembre, por el que se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para fijar el formato, el contenido y el soporte documental del Suplemento Europeo al Título de las Enseñanzas Artísticas<sup>135</sup>.

### Enseñanzas Deportivas

- Real Decreto 702/2019, de 29 de noviembre, por el que se establecen los títulos de Técnico Deportivo en Barrancos, Técnico Deportivo en Escalada y Técnico Deportivo en Media Montaña y se fijan sus currículos básicos y los requisitos de acceso<sup>136</sup>.
- Real Decreto 701/2019, de 29 de noviembre, por el que se establecen los títulos de Técnico Deportivo Superior en Alta Montaña y Técnico Deportivo Superior en Escalada y se fijan sus currículos básicos y los requisitos de acceso<sup>137</sup>.

### Cualificaciones Profesionales y Cursos de especialización

- Orden PCI/8/2020, de 10 de enero, por la que se actualiza, de acuerdo con el Real Decreto 817/2014, de 26 de septiembre, una cualificación profesional de la Familia Profesional Madera, Mueble y Corcho, recogida en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecida por el Real Decreto 1136/2007, de 31 de agosto<sup>138</sup>.
- Orden PCI/18/2020, de 10 de enero, por la que se establece el Reglamento del Observatorio Profesional del Instituto Nacional de las Cualificaciones y se determinan las condiciones para el registro y reconocimiento de las entidades colaboradoras del Instituto Nacional de las Cualificaciones<sup>139</sup>.
- Real Decreto 233/2020, de 4 de febrero, 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)<sup>140</sup>.
- Real Decreto 522/2020, de 19 de mayo, por el que se establece una cualificación profesional de la familia profesional Química, que se incluye en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y se modifica el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero, y el Real Decreto 1087/2005, de 16 de septiembre<sup>141</sup>.
- Orden EFP/553/2020, de 16 de junio, por la que se actualizan, de acuerdo con el Real Decreto 817/2014, de 26 de septiembre, determinadas cualificaciones profesionales de la Familia Profesional Artes Gráficas recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecidas por el Real Decreto 1955/2009, de 18 de diciembre<sup>142</sup>.

133. <BOE-A-2019-13788 >

134. <BOE-A-2019-13787 >

135. <BOE-A-2020-342 >

136. <BOE-A-2020-344 >

137. <BOE-A-2020-343 >

138. <BOE-A-2020-678 >

139. <BOE-A-2020-789 >

140. <BOE-A-2020-1788 >

141. <BOE-A-2020-6510 >

142. <BOE-A-2020-6512 >

- Real Decreto 567/2020, de 16 de junio, por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales de la familia profesional Actividades Físicas y Deportivas, que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y se modifica el Real Decreto 1087/2005, de 16 de septiembre<sup>143</sup>.
- Orden EFP/552/2020, de 16 de junio, por la que se actualiza, de acuerdo con el Real Decreto 817/2014, de 26 de septiembre, una cualificación profesional de la Familia Profesional Seguridad y Medio Ambiente, recogida en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecida por el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero<sup>144</sup>.
- Real Decreto 615/2020, de 30 de junio, por el que se actualiza una cualificación profesional de la familia profesional Imagen Personal, establecida por el Real Decreto 1087/2005, de 16 de septiembre, y se modifican parcialmente determinadas cualificaciones profesionales de la misma familia profesional<sup>145</sup>.
- Real Decreto 614/2020, de 30 de junio, por el que se establece una cualificación profesional de la familia profesional Comercio y Marketing, que se incluye en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales<sup>146</sup>.
- Real Decreto 686/2020, de 21 de julio, por el que se establece una cualificación profesional de la familia profesional Seguridad y Medio Ambiente, que se incluye en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y se modifican determinados reales decretos de cualificaciones profesionales<sup>147</sup>.
- Real Decreto 729/2020, de 4 de agosto, por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales de la familia profesional Textil, Confección y Piel, que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y se modifican determinados reales decretos de cualificaciones profesionales<sup>148</sup>.
- Real Decreto 728/2020, de 4 de agosto, por el que se actualizan dos cualificaciones profesionales de la familia profesional Madera, Mueble y Corcho, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecidas por el Real Decreto 1228/2006, de 27 de octubre, y por el Real Decreto 1958/2009, de 18 de diciembre, y se modifica parcialmente una cualificación profesional de la misma familia profesional, mediante la sustitución de una unidad de competencia transversal y su módulo formativo asociado<sup>149</sup>.
- Real Decreto 481/2020, de 7 de abril, por el que se establece el Curso de especialización en fabricación inteligente y se fijan los aspectos básicos del currículo, y se modifican el Real Decreto 93/2019, de 1 de marzo, y el Real Decreto 94/2019, de 1 de marzo, por los que se establecen dos cursos de especialización y los aspectos básicos del currículo<sup>150</sup>.
- Real Decreto 482/2020, de 7 de abril, por el que se establece el Curso de especialización en panadería y bollería artesanales y se fijan los aspectos básicos del currículo, y se modifica el Real Decreto 651/2017, de 23 de junio, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Acondicionamiento Físico y se fijan los aspectos básicos del currículo<sup>151</sup>.
- Real Decreto 480/2020, de 7 de abril, por el que se establece el Curso de especialización en digitalización del mantenimiento industrial y se fijan los aspectos básicos del currículo<sup>152</sup>.
- Real Decreto 479/2020, de 7 de abril, por el que se establece el Curso de especialización en ciberseguridad en entornos de las tecnologías de la información y se fijan los aspectos básicos del currículo<sup>153</sup>.

---

143. < BOE-A-2020-7314 >

144. < BOE-A-2020-6511 >

145. < BOE-A-2020-8151 >

146. < BOE-A-2020-8150 >

147. < BOE-A-2020-9995 >

148. < BOE-A-2020-9486 >

149. < BOE-A-2020-9485 >

150. < BOE-A-2020-4965 >

151. < BOE-A-2020-4966 >

152. < BOE-A-2020-4964 >

153. < BOE-A-2020-4963 >

A  
B  
C  
D  
E

- Real Decreto 478/2020, de 7 de abril, por el que se establece el Curso de especialización en ciberseguridad en entornos de las tecnologías de operación y se fijan los aspectos básicos del currículo<sup>154</sup>.
- Decisión Delegada (UE) 2020/548 de la Comisión de 23 de enero de 2020 que modifica el anexo V de la Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo por lo que respecta a los títulos de formación y las denominaciones de las formaciones [notificada con el número (2020) 229]<sup>155</sup>.
- Orden EFP/748/2020, de 29 de julio, por la que se adoptan medidas excepcionales para la flexibilización de la impartición de certificados de profesionalidad<sup>156</sup>.

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

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

Los títulos son expedidos en nombre del Rey por el Ministro de Educación o por el titular del órgano que corresponda en la Comunidad Autónoma, de acuerdo con los modelos y denominaciones que se determinan en el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre<sup>157</sup>, sobre expedición de títulos de las enseñanzas de la LOE. Los títulos se deben inscribir en los Registros de títulos de las Administraciones educativas competentes.

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

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

Los efectos de la convalidación de estudios parciales son, con carácter general, únicamente académicos, pues permite continuar estudios dentro del sistema educativo español. Dichos estudios podrán culminar, en su caso, con la obtención del correspondiente título español una vez superado el plan de estudios que sea de aplicación. Este título español tendrá la plenitud de efectos que le correspondan, sin distinción alguna.

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

Las competencias sobre homologación de títulos y convalidación de estudios extranjeros no universitarios corresponden al Ministerio de Educación y Formación Profesional. No obstante, desde el 1 de enero de 2009 las Comunidades Autónomas de Galicia y de Cataluña, así como la Comunidad Autónoma del País Vasco, desde el 1 de julio de 2011, han asumido dicha competencia dentro de sus respectivos ámbitos territoriales.

154. <BOE-A-2020-4962 >

155. <DOUE-L-2020-80645 >

156. <BOE-A-2020-8961 >

157. <BOE-A-2009-20651 >

## 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. La falta de resolución en plazo de los expedientes de homologación tiene efectos desestimatorios, de acuerdo con la disposición adicional 29.<sup>a</sup> de la Ley 14/2000, de 29 de diciembre, de Medidas fiscales, administrativas y del orden social. Seguidamente se enumera la normativa aplicable con carácter general a los expedientes tramitados en la materia.

## Normativa aplicable

- Real Decreto 104/1988, de 29 de enero<sup>158</sup>, 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)<sup>159</sup>.
- Real Decreto 806/1993, de 28 de mayo, sobre régimen de centros docentes extranjeros en España (BOE de 23 de junio)<sup>160</sup>.
- Orden de 30 de abril de 1996<sup>161</sup>, 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 diciembre<sup>162</sup>, 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.

158. < BOE-A-1988-3987 >

159. < BOE-A-1988-6938 >

160. < BOE-A-1993-16128 >

161. < BOE-A-1996-10210 >

162. < BOE-A-2002-25289 >

- Resolución de 23 de marzo de 2018<sup>163</sup>, 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 2020

En 2020 las solicitudes presentadas de homologación de títulos y certificados y de convalidación de estudios fueron 47.553. Los expedientes resueltos en dicho año, con independencia del año de iniciación, fueron 43.932 de los que 43.736 resultaron favorables, 182 desfavorables y 14 tuvieron otras formas de terminación.

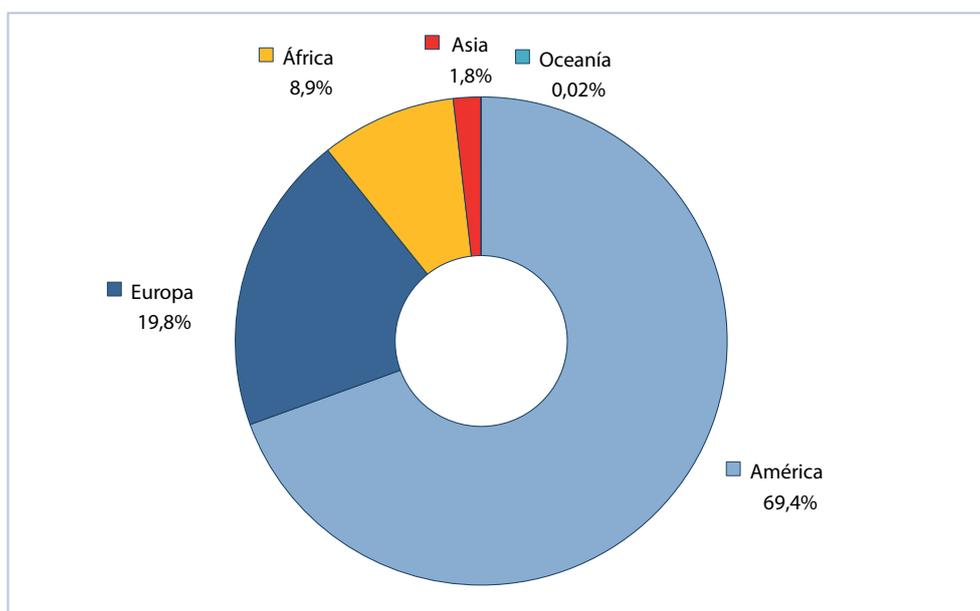
Las resoluciones favorables habidas en 2020, según el tipo de estudios, fueron enseñanzas de ESO y Bachillerato en el 99,7 %, Enseñanzas Artísticas el 46,0 % y Enseñanzas Deportivas el 33,0 %.

Según las áreas geográficas de procedencia de los expedientes con resolución favorable, el continente de América supuso el 69,4 % del total, Europa el 19,8 %, África el 8,9 %, Asia el 1,8 % y Oceanía el 0,02 % (ver **figura B2.1**). Entre las resoluciones favorables, según los países de origen, destacan los siguientes: Venezuela (5.667), EE. UU (4.274), Perú (3.700), Colombia (3.542), Marruecos (2.931), Reino Unido (2.687), Ecuador (2.102), Argentina (1.852), Rumanía (1.391), Francia (1.262), Irlanda (1.025), Canadá (823), Bolivia (679), República Dominicana (677), Brasil (666), Alemania (655), Italia (538), México (440) y Guinea Ecuatorial (430), entre otros.

La evolución del número de solicitudes presentadas y del número de expedientes resueltos, en el periodo 2011-2020, queda reflejada en la **figura B2.2**. Destaca la tendencia a la baja en el número de solicitudes entre 2011 (34.998) y 2013 (21.860), para luego experimentar un crecimiento que fue considerable entre 2016 (30.461) y 2017 (40.622), con una diferencia positiva de 10.161 solicitudes más en un solo año. El número de resoluciones favorables osciló entre las 19.519 del año 2015 y las 49.210 del año 2019. Las resoluciones denegatorias variaron entre las 140 de 2014 y las 1.039 de 2019.

Figura B2.1

Distribución de las resoluciones favorables de expedientes de homologación de títulos o convalidaciones de estudios por área geográfica. Año 2020

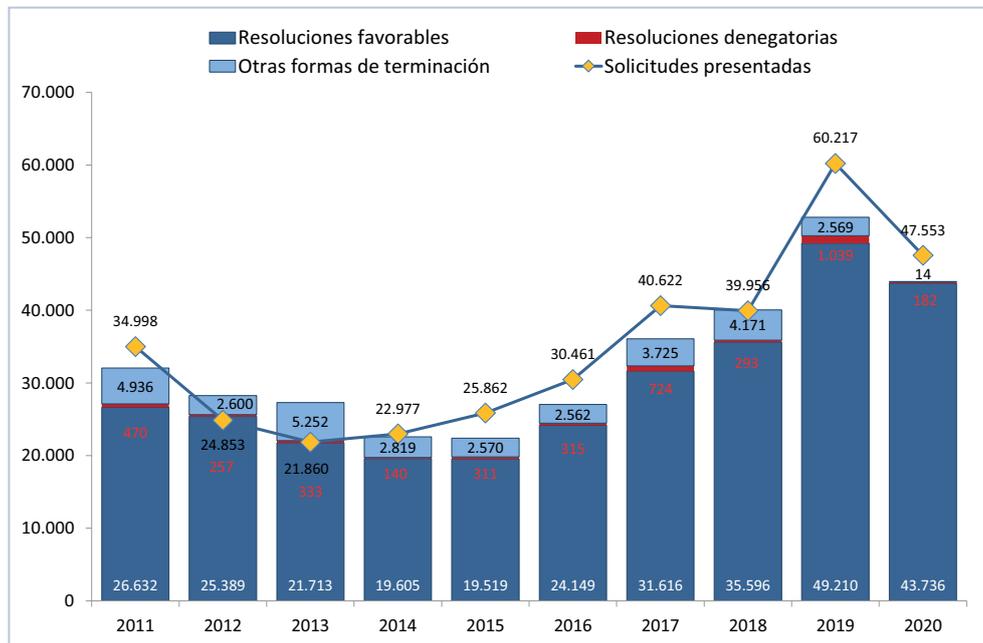


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b201.xlsx> >

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

163. < BOE-A-2018-4480 >

**Figura B2.2**  
Evolución del número de solicitudes presentadas y de expedientes resueltos de homologación de títulos o convalidaciones de estudios. Años 2011-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b202.xlsx> >

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

## 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.

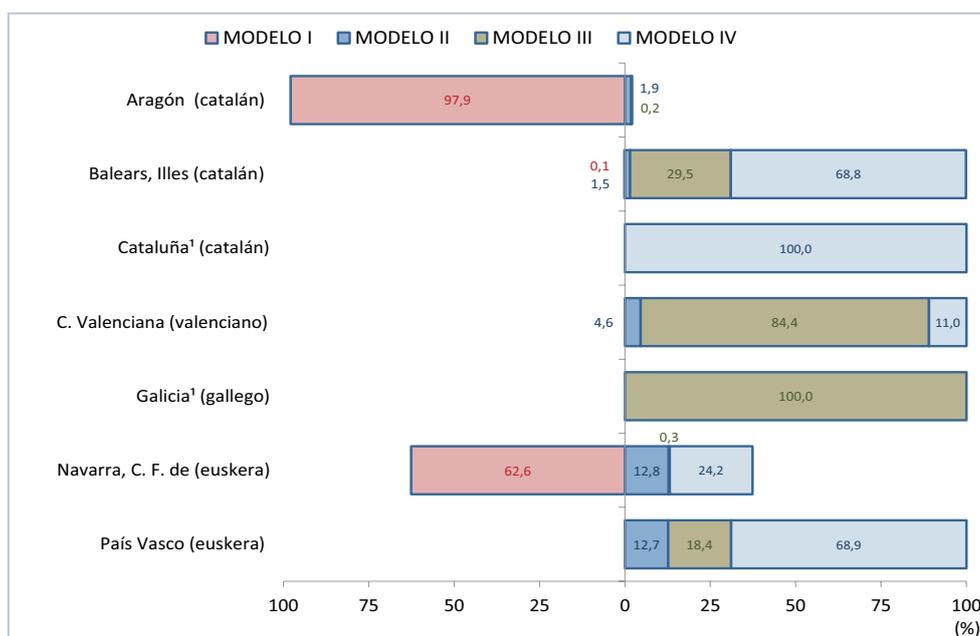
El Modelo IV es aquel en el que las enseñanzas se imparten en una lengua cooficial distinta del castellano. En el currículo académico de este modelo lingüístico las materias y asignaturas de lengua y literatura castellana, así como de lengua y literatura de la lengua propia autonómica, son materias troncales 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 B2.3** muestra los porcentajes de alumnado que utiliza cada uno de los diferentes modelos lingüísticos.

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

**Figura B2.3**  
Distribución porcentual del alumnado de Enseñanzas de Régimen General según los modelos lingüísticos en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2019-2020



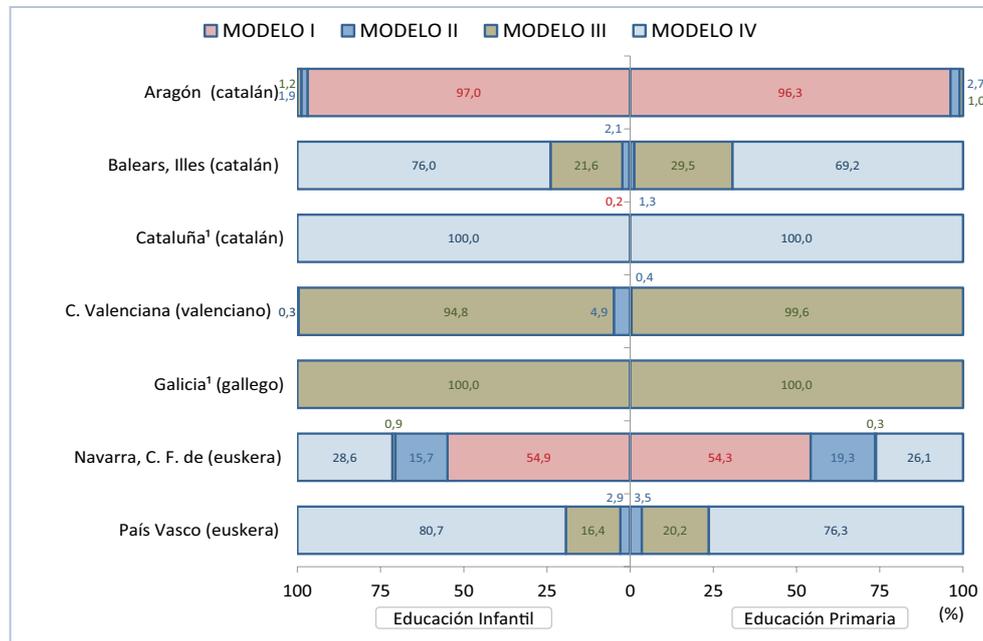
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b203.xlsx> >

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 B2.4

Distribución porcentual del alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria, según los modelos lingüísticos, en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2019-2020



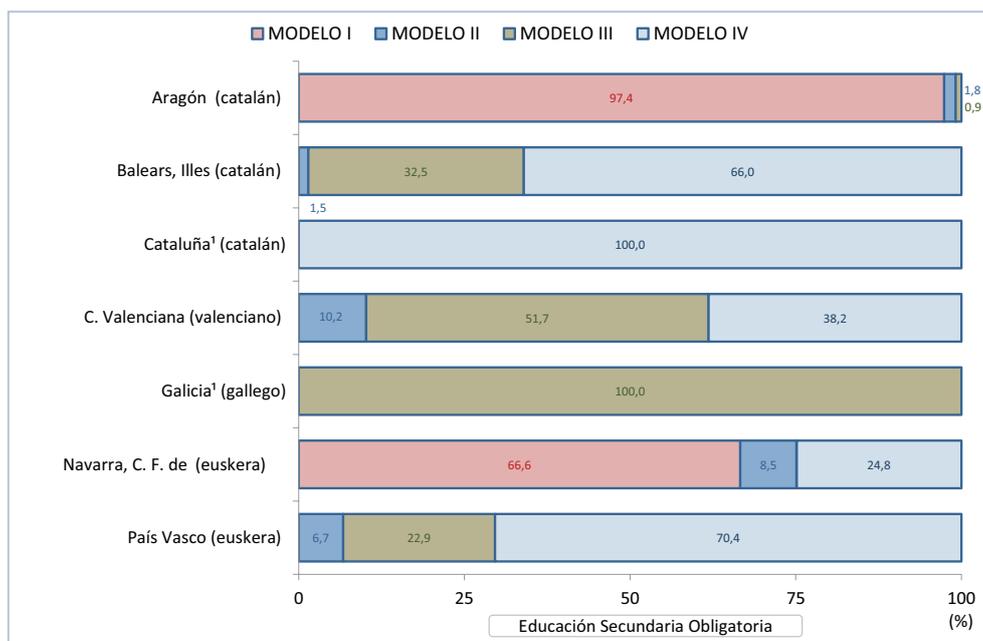
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b204.xlsx> >

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 Secundaria Obligatoria, según los modelos lingüísticos, en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2019-2020

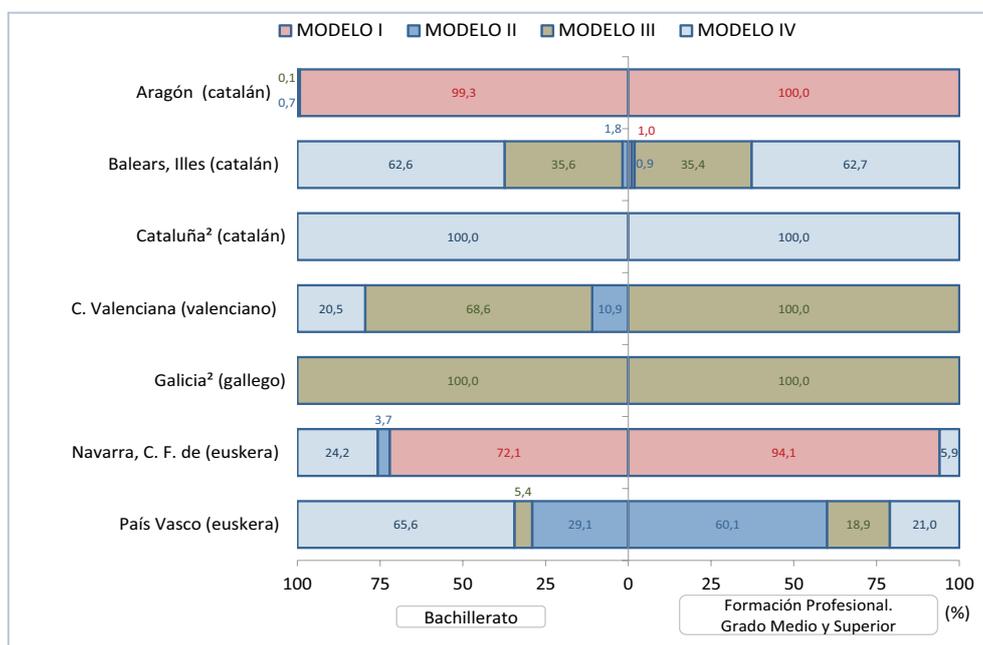


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b205.xlsx> >

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 B2.6<sup>1</sup>**  
**Distribución porcentual del alumnado de Bachillerato y Formación Profesional, según los modelos lingüísticos, en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b206.xlsx> >

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 Española<sup>164</sup>, en el artículo 27, declara la educación como derecho fundamental de todos y apela a la participación. A este respecto, establece que «los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes». También especifica que «los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca».

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (artículo 29)<sup>165</sup>, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) establece que los sectores interesados en la educación participen en la programación general a través de órganos colegiados, el Consejo Escolar del Estado y Consejos Escolares para ámbitos territoriales no estatales. Más adelante determina el carácter del Consejo Escolar del Estado y, respecto al Consejo Escolar de los centros, regula su composición y atribuciones, así como aspectos generales de su funcionamiento. Asimismo estipula que «los poderes públicos, en el ejercicio de sus respectivas competencias, puedan constituir otros Consejos Escolares de ámbitos territoriales así como dictar las disposiciones necesarias para su organización y funcionamiento» (artículo 35).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo<sup>166</sup>, 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

164. < BOE-A-1978-31229 >

165. < BOE-A-1985-12978 >

166. < BOE-A-2006-7899 >

y gobierno de los centros y, en el artículo 119, especifica que «las Administraciones educativas garantizarán la intervención de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos a través del Consejo Escolar» y establece sus competencias y el modo en que se determinará su composición.

### B3.1. La participación de las familias

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

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la normativa que la desarrolla inciden en la responsabilidad de los padres, madres o tutores legales en la educación de sus hijos y ponen de manifiesto que se les debe ofrecer información y asesoramiento sobre su progreso académico. En este sentido, expone que los centros deben promover compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro, en los que se consignen las actividades que padres, profesorado y alumnado se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado (artículo 121.5).

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

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

### B3.2. La participación del alumnado

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) tiene, entre otros fines, el de «la preparación para participar activamente en la vida social y cultural». En coherencia con este fin, se reconoce a los alumnos el derecho básico «a participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes». Para hacerlo posible se garantiza en los centros docentes el derecho de reunión de los alumnos (artículos 6 y 8).

El artículo séptimo de la LODE enuncia que «los alumnos podrán asociarse, en función de su edad, creando organizaciones de acuerdo con la Ley y con las normas que, en su caso, reglamentariamente se establezcan» y enumera las finalidades de las asociaciones. Al igual que respecto a los padres, la Ley regula que los alumnos participen en la programación general de la enseñanza a través de órganos colegiados, el Consejo Escolar del Estado y los Consejos Escolares de ámbitos territoriales.

Por su parte, la LOE introduce como principio inspirador de la educación: «la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento» (artículo 2.k). En el artículo 119 se agrega que corresponde a las Administraciones educativas favorecer la participación del alumnado en el funcionamiento de los centros a través de sus delegados de grupo y curso, así como de sus representantes en el Consejo Escolar.

En la Disposición final primera 3.4.º b) y e) de la LOE, se realiza una modificación de la LODE en relación con los derechos y deberes de los alumnos, en la que queda recogido su derecho «a participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes», así como los

deberes de «participar en las actividades formativas y, especialmente, en las escolares y complementarias» y de «participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado».

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

#### *El Consejo Escolar del centro*

El Consejo Escolar del centro es el órgano a través del que se garantiza la intervención de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. La LOE regula la composición (artículo 26) y las competencias del Consejo Escolar de los centros públicos (artículo 127) y de los centros concertados (artículo 57).

#### *Otros órganos de participación*

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

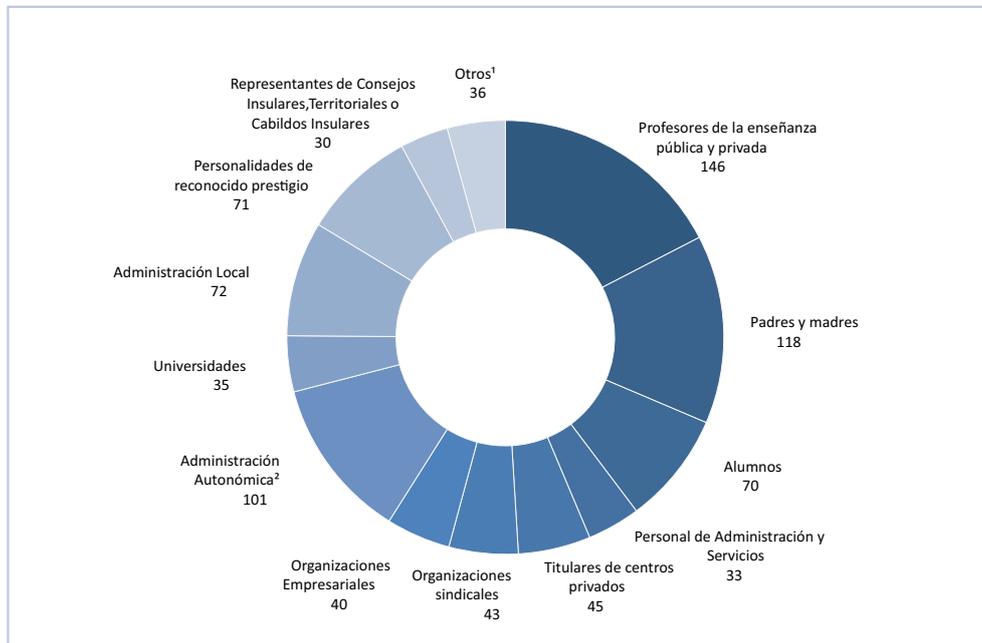
- El Claustro del profesorado, presidido por el director e integrado por todos los profesores, es el órgano propio de participación del profesorado en el gobierno del centro. Le corresponden las competencias pedagógicas y didácticas, además de la responsabilidad de planificar, coordinar, decidir e informar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

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

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

La representación proporcional de los diversos sectores sociales en cada uno de los Consejos Escolares Autonómicos y la del Consejo Escolar del Estado es bastante similar, si bien el número total de consejeros y consejeras es variable, dependiendo sobre todo del tamaño de la comunidad educativa territorial a la que representan. Como se puede apreciar en la **figura B3.1** sobre la distribución del conjunto de consejeros de los Consejos Escolares Autonómicos, el 17,4 % de los miembros corresponde a representantes del profesorado, el 14 % a los de padres y madres y el 8,3 % al alumnado. El siguiente grupo en proporción de representación es el correspondiente a las Administraciones, tanto autonómicas como locales (12,0 % y 8,6 %, respectivamente), que conjuntamente suponen el 20,6 % de los miembros de los consejos. Seguidamente, con un 8,5 %, está el grupo de personalidades de reconocido prestigio en el ámbito de la educación. Así, el total del grupo de representantes indicados –profesorado, padres y madres, alumnado, Administraciones y personalidades nombradas por las Administraciones– supone el 68,8 % de los miembros de los Consejos Escolares Autonómicos y el porcentaje restante está integrado por representantes de organizaciones empresariales, organizaciones sindicales, Universidades y de otras entidades profesionales, asistenciales, culturales y, en algunos casos, por representantes de las Asambleas Legislativas Autonómicas o de Consejos Escolares Comarcales.

**Figura B3.1**  
**Distribución del conjunto de consejeros de los Consejos Escolares Autonómicos por sector al que representan.**  
**Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b301.xlsx> >

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 de centros nombrados por las Administraciones educativas.

Fuente: Elaboración propia.

En Ceuta y Melilla<sup>167</sup> se crearon, en el año 2009, los foros de la educación (Orden EDU/1499/2009, de 4 de junio<sup>168</sup> y Orden EDU/1500/2009, de 4 de junio<sup>169</sup>) sin competencia para dictaminar la normativa que les afecta, tarea que corresponde a la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado.

Existen, además, Consejos Escolares Municipales que se constituyen como órganos consultivos y de participación en aquellos aspectos de la programación y gestión de la enseñanza no universitaria que son competencia de los municipios. Al carecer de funciones bien definidas en la normativa educativa tienen diferentes composiciones y sistemas de funcionamiento. En líneas generales, estos Consejos están integrados por representantes de la comunidad educativa y de los grupos sociales del municipio (docentes, estudiantes, padres y madres del alumnado –normalmente a través de sus asociaciones o federaciones–, directores de centros públicos y privados, asociaciones de vecinos, organizaciones sindicales, Administración educativa, área municipal de educación y personal de administración y servicios). Los Consejos Escolares Municipales están presididos por el alcalde o el concejal en quien delegue.

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

167. El foro de la Educación de la Ciudad Autónoma de Melilla hace años que no se reúne.

168. < BOE-A-2009-9624 >

169. < BOE-A-2009-9625 >

### B3.5. El Consejo Escolar del Estado

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

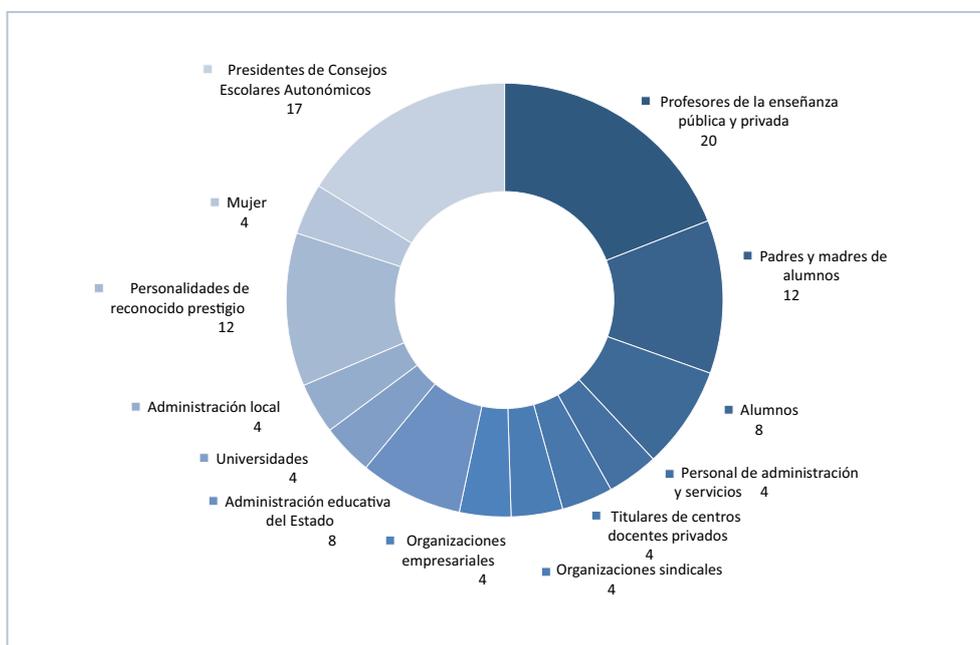
El Real Decreto 694/2007, de 1 de junio<sup>170</sup>, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado, desarrolla lo previsto en la LODE y establece la composición del Consejo (**figura B3.2** y **tabla B3.1**), sus competencias y su funcionamiento, tal y como se detalla a continuación.

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 diciembre<sup>171</sup>, por la que se aprueba el Reglamento de funcionamiento. La estructura funcional de los diferentes órganos colegiados que configuran el Consejo Escolar del Estado se muestra en la **figura B3.3**.

Antes de pasar a describir las principales actuaciones realizadas por el Consejo Escolar del Estado a lo largo del curso 2019-2020, hay que señalar que las reuniones del Consejo se realizaron de forma virtual a partir del 10 de marzo de 2020.

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



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b302.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia.

170. < BOE-A-2007-11589 >

171. < BOE-A-2008-20394 >

**Tabla B3.1**  
**Composición del Consejo Escolar del Estado**

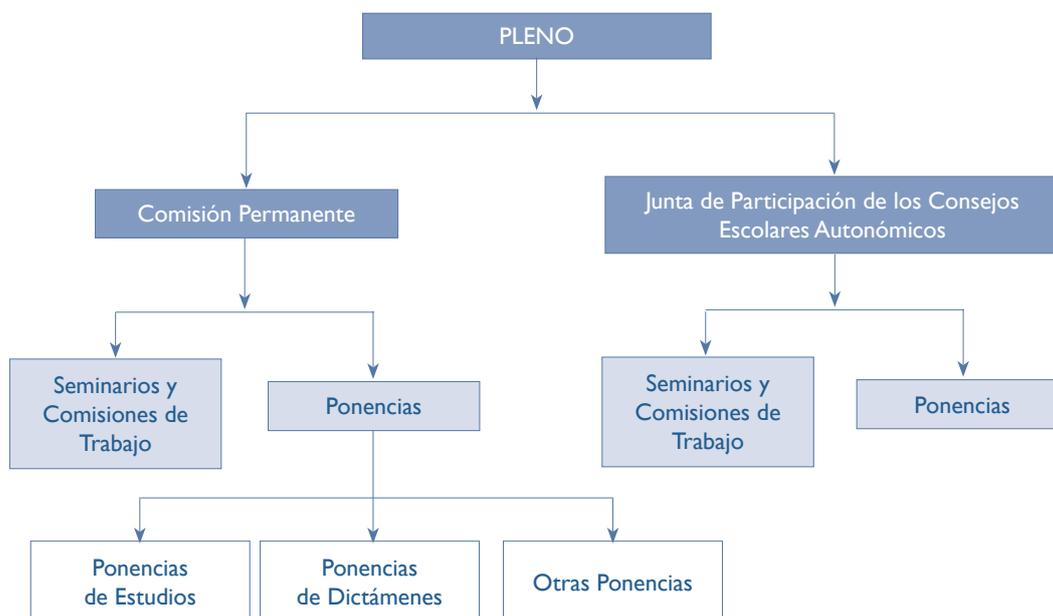
		Nombramiento	
Presidente		Consejo de Ministros a propuesta de la Ministra de Educación y Formación Profesional	
Vicepresidente		Ministra de Educación y Formación Profesional oído el Pleno	
Secretaria General <sup>1</sup>		Ministra de Educación y Formación Profesional	
Número de consejeros y consejeras	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 Comisión Obreras; (CIG) Confederación Intersindical Galega; (ELA/STV) Confederación Sindical Euzko Languillen Alkartasuna/Solidaridad de Trabajadores Vascos; (UGT) Unión General de Trabajadores
4	Organizaciones empresariales	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 <sup>2</sup>	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	Presidentes 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 el jefe del personal técnico y de los servicios del Consejo, bajo la autoridad del Presidente.

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.*

Figura B3.3  
Estructura funcional del Consejo Escolar del Estado



Fuente: Elaboración propia.

### Las tareas del Pleno

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

Como es preceptivo, en el curso 2019-2020 se elaboró el INFORME 2020 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO, relativo al curso anterior, cuyo contenido se desarrolló desde el siguiente enfoque:

- Aproximarse, en cuanto a estilo, formato y contenido, a los informes internacionales integrando, no obstante, las orientaciones prescriptivas que recoge a este respecto el Reglamento del Consejo.
- Adoptar un enfoque sistémico que incluya contexto, datos de entrada, procesos, resultados.
- Establecer una clara distinción entre la parte descriptiva –capítulos A, B, C, D y E– y la parte valorativa/propositiva, concentrada en el capítulo F de propuestas de mejora.
- 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.

Acompañando a la edición del INFORME 2020 se publicó DATOS Y PRINCIPALES INDICADORES DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. RESUMEN DEL INFORME 2020, con el propósito de dar una visión más accesible del contenido global.

La publicación en formato electrónico está accesible a través de internet<sup>172</sup>. Además, está disponible la edición en papel en la fórmula de «impresión bajo demanda».

En el periodo correspondiente a este INFORME, el Pleno se reunió en cuatro ocasiones. Del contenido de estos encuentros cabría destacar que abordó los siguientes temas:

- Aprobación del INFORME 2019.

172. < <http://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2020.html> >

- Elección de la Vicepresidencia.
- Estudio EL ÉXITO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA.

### 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 Consejo<sup>173</sup>. Como puede apreciarse en la **tabla B3.2**, durante el curso 2019-2020 el Consejo Escolar del Estado emitió 30 dictámenes, 20 referidos a reales decretos y 10 a órdenes ministeriales.

**Tabla B3.2**  
Dictámenes emitidos por el Consejo Escolar del Estado. Curso 2019-2020

Denominación del Proyecto	Dictaminado
Proyecto de real decreto por el que se establecen dos cualificaciones profesionales de la Familia Profesional Actividades Físicas y Deportivas, que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y se modifica el Real Decreto 1087/2005, de 16 de septiembre, por el que se establecen nuevas cualificaciones profesionales, que se incluyen en el Catálogo nacional de cualificaciones profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos, que se incorporan al Catálogo modular de formación profesional, y se actualizan determinadas cualificaciones profesionales de las establecidas por el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero.	Comisión Permanente 24.09.2019
Proyecto de real decreto por el que se establecen cuatro cualificaciones profesionales de la Familia Profesional Electricidad y Electrónica, que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y se modifican determinados reales decretos de cualificaciones profesionales.	Comisión Permanente 24.09.2019
Proyecto de real decreto por el que se establecen tres cualificaciones profesionales de la Familia Profesional Edificación y Obra Civil, que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.	Comisión Permanente 24.09.2019
Proyecto de real decreto por el que se establecen cinco cualificaciones profesionales de la Familia Profesional Textil, Confección y Piel, que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y se modifican determinados reales decretos de cualificaciones profesionales.	Comisión Permanente 24.09.2019
Proyecto de orden por la que se actualizan, de acuerdo con el Real Decreto 817/2014, de 26 de septiembre, determinadas cualificaciones profesionales de la Familia Profesional Artes Gráficas, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecidas por el Real Decreto 1955/2009, de 18 de diciembre.	Comisión Permanente 24.09.2019
Proyecto de orden por la que se establece la correspondencia entre determinadas unidades de competencia suprimidas en los Reales Decretos 97/2019, de 1 de marzo; 98/2019, de 1 de marzo y 100/2019, de 1 de marzo, y sus equivalentes en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.	Comisión Permanente 24.09.2019
Proyecto de real decreto por el que se establece una cualificación profesional de la Familia Profesional Comercio y Marketing, que se incluye en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.	Comisión Permanente 15.10.2019
Proyecto de real decreto por el que se establece una cualificación profesional de la Familia Profesional Seguridad y Medio Ambiente, que se incluye en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.	Comisión Permanente 15.10.2019

*Continúa*

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

**Tabla B3.2 continuación**  
**Dictámenes emitidos por el Consejo Escolar del Estado. Curso 2019-2020**

Denominación del Proyecto	Dictaminado
Proyecto de Real Decreto por el que se establece el Curso de Especialización en Ciberseguridad en entornos de las tecnologías de la información y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 05.11.2019
Proyecto de Real Decreto por el que se establece el Curso de Especialización en Ciberseguridad en entornos de las tecnologías de operación y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 05.11.2019
Proyecto de Real Decreto por el que se establece el Curso de Especialización en Digitalización del mantenimiento industrial y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 05.11.2019
Proyecto de Orden por la que se regula la consolidación parcial del componente singular del complemento específico de los directores y directoras de los centros docentes públicos de enseñanza no universitaria, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.	Comisión Permanente 05.11.2019
Proyecto de orden por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Química y salud ambiental.	Comisión Permanente 17.12.2019
Proyecto de real decreto por el que se establece el Curso de Especialización en Mantenimiento avanzado de sistemas de material rodante ferroviario y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 17.12.2019
Proyecto de real decreto por el que se crea el colegio público de Educación Infantil y Primaria número 14 de Melilla.	Comisión Permanente 17.12.2019
Proyecto de Orden Ministerial 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 2019-2020.	Comisión Permanente 21.01.2020
Proyecto de Orden Ministerial por la que se regulan las pruebas de evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria, para el curso 2019-2020.	Comisión Permanente 04.02.2020
Proyecto de real decreto por el que se establece el curso de especialización en Desarrollo de videojuegos y realidad virtual y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 05.05.2020
Proyecto de real decreto por el que se establece el curso de especialización en Implementación de redes 5G y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 05.05.2020
Proyecto de real decreto por el que se establece el curso de especialización en Sistemas de señalización y telecomunicaciones ferroviarias y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 05.05.2020
Proyecto de real decreto por el que se establece el título de Técnico en Procesado y transformación de la madera y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 05.05.2020
Proyecto de real decreto por el que se establece el título de Técnico Superior en Formación para la movilidad segura y sostenible y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 05.05.2020

Continúa

**Tabla B3.2 continuación**  
**Dictámenes emitidos por el Consejo Escolar del Estado. Curso 2019-2020**

Denominación del Proyecto	Dictaminado
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 19.05.2020
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 2020-2021 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 09.06.2020
Proyecto de Real Decreto por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales de las Familias Profesionales Agraria, Comercio y Marketing, Energía y Agua, Hostelería y Turismo, Instalación y Mantenimiento, Madera, Mueble y Corcho, Marítimo-Pesquera y Transporte y Mantenimiento de Vehículos, que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y se actualizan determinadas cualificaciones profesionales de las Familias Profesionales Agraria, Hostelería y Turismo, Instalación y Mantenimiento, Madera, Mueble y Corcho, Marítimo-Pesquera y Transporte y Mantenimiento de Vehículos, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecidas por determinados Reales Decretos.	Comisión Permanente 22.06.2020
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 Agraria, Comercio y Marketing, Imagen y Sonido, Marítimo-Pesquera, Sanidad, Seguridad y Medio Ambiente, Transporte y Mantenimiento de Vehículos y Servicios Socioculturales y a la Comunidad, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecidas por determinados Reales Decretos.	Comisión Permanente 22.06.2020
Proyecto de real decreto por el que se modifican determinados reales decretos de cualificaciones profesionales para la adaptación de las unidades de competencia de idiomas al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.	Comisión Permanente 22.06.2020
Proyecto de Orden /2020, de XX de junio, por la que se modifica la Orden ECD/374/2018 de 9 de abril, por la que se regula el procedimiento para la selección, evaluación, renovación, nombramiento y cese de directores en los centros docentes públicos no universitarios de Ceuta y Melilla.	Comisión Permanente 22.06.2020
Proyecto de Orden por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Termalismo y Bienestar.	Comisión Permanente 14.07.2020
Proyecto de Orden por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Medio correspondiente al título de Técnico en Guía en el Medio Natural y de Tiempo Libre.	Comisión Permanente 14.07.2020

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 se reunió en cuatro ocasiones. Del contenido de estos encuentros cabría destacar que abordó los siguientes temas:

- Contribución de la JPA al INFORME 2019.
- Plan de trabajo de este órgano para el curso 2019-2020.
- Estudio EL ÉXITO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA.

- Reflexiones sobre la situación provocada por el estado de alarma y el cierre de los centros educativos.
- Medidas educativas propuestas por el Consejo Escolar del Estado para el comienzo y desarrollo del curso 2020-2021.

### **Otras tareas realizadas por el Consejo**

#### **El éxito en la educación primaria y secundaria. Estudio comparado**

En el periodo correspondiente a este INFORME se publicó este estudio, que tiene como finalidad comparar el éxito del alumnado en el paso de curso y de etapa en la educación primaria y secundaria, en España y en una selección de países –Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y Suecia–.

El documento publicado<sup>174</sup> contiene el análisis de los datos y las circunstancias que explican el éxito educativo en buena parte de los países estudiados, organizado en dos partes con cuatro capítulos. En la primera se analizan y resumen diferentes aspectos de los sistemas educativos del conjunto de los países: a) Estructura de la educación primaria y secundaria; b) Paso de curso y repetición en ambas etapas; c) Certificación de los estudios y orientación en el tránsito de la educación secundaria inferior a la superior; y d) El abandono temprano de la educación y la formación. La segunda parte, que se presenta en forma de Anexo, contiene una ficha por cada uno de los países considerados, organizada con la misma estructura de los cuatro capítulos señalados.

#### **Situación actual de la educación en España a consecuencia de la pandemia**

En el periodo correspondiente a este INFORME se inició la elaboración de este estudio cuya publicación está prevista para el periodo correspondiente al INFORME 2022. Su finalidad es efectuar una reflexión detenida sobre las excepcionales circunstancias en que acabó el curso 2019-2020 y se inició el año académico 2020-2021.

La publicación<sup>175</sup> consta de cinco capítulos que tratan: la situación sanitaria, las medidas adoptadas y los condicionamientos sobre la enseñanza durante el periodo de confinamiento y a comienzo del curso escolar 2020-2021; los recursos extraordinarios (humanos y materiales) destinados a mejorar la educación y paliar los efectos de la pandemia provocada por el SARS-CoV-2; las medidas sanitarias y políticas educativas adoptadas desde el comienzo del curso 2020-2021 en el contexto del sistema educativo español y, más sucintamente, en el ámbito internacional; los efectos de la COVID-19 en el ejercicio de la profesión docente y la contratación extraordinaria de profesorado para cubrir vacantes o situaciones excepcionales; la repercusión de la nueva situación en la comunidad educativa y en todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje en las modalidades de enseñanza presencial y semipresencial.

Junto con este documento se presenta un anexo con la normativa estatal y autonómica publicada a raíz de la situación de la pandemia y un segundo anexo que repasa las medidas equivalentes adoptadas en el ámbito de la Unión Europea y en una selección de países.

#### **Colaboración con otras instituciones**

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

174. < <http://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/estudios/exito-educacion.html> >

175. < <http://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/estudios/situacion-pandemia.html> >

## Revista «Participación Educativa»

PARTICIPACIÓN EDUCATIVA<sup>176</sup> es una revista publicada por el Consejo Escolar del Estado que inició su edición en noviembre de 2005. Incluye artículos originales sobre investigación educativa básica y aplicada, así como sobre experiencias y estudios de innovación educativa, ensayos, informes y reseñas de publicaciones. Sus destinatarios preferentes son los miembros que integran la comunidad educativa en general, así como los que forman parte de la comunidad científica de las Ciencias de la Educación, y de las Administraciones educativas.

Durante el periodo correspondiente a este INFORME se preparó la edición del número 10 de la segunda época de la revista, denominado «Innovación, profesorado y centros», que fue publicado en septiembre de 2020. En esta edición se analiza la innovación educativa a través de experiencias y buenas prácticas de centros que representan a diversas Comunidades Autónomas y mediante las aportaciones de diversos profesionales de la educación.

### Sitio web

Durante el curso 2019-2020 se siguió potenciando el sitio web<sup>177</sup> para informar y ofrecer documentación sobre la labor realizada por el Consejo en el desempeño de sus funciones institucionales, incrementando la transparencia del órgano y destacando todo el recorrido de la institución desde sus inicios, reflejado en sus dictámenes, sus informes y sus aportaciones más relevantes a la comunidad educativa.

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

### Ayudas a organizaciones de alumnos

El artículo 16 del Real Decreto 1532/1986, de 11 de julio<sup>178</sup>, por el que se regulan las asociaciones de alumnos, establece que el Ministerio de Educación y Formación Profesional debe fomentar las actividades de las confederaciones, federaciones y asociaciones de alumnos mediante la concesión –conforme a criterios de publicidad, concurrencia y objetividad– de las ayudas que para tales fines figuren en los correspondientes Presupuestos Generales del Estado. Para atender a dichas previsiones el Ministerio de Educación y Formación Profesional hace pública una convocatoria anual de ayudas, con el fin de dotar a aquellas organizaciones de ámbito estatal –y las de ámbito no estatal censadas en el territorio de gestión directa del Ministerio– de recursos económicos, actividades de apoyo a la labor educativa de los centros y para el fomento de la participación del alumnado.

En el periodo correspondiente a este INFORME (1 de septiembre de 2019 - 31 de agosto de 2020), se publicó la Resolución de 15 de octubre de 2019, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan ayudas para la realización de actividades por parte de confederaciones, federaciones y asociaciones de alumnos para 2019. Estas ayudas fueron otorgadas por la Resolución de 4 de junio de 2019, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se conceden ayudas para la realización de actividades por parte de confederaciones, federaciones y asociaciones de alumnos para 2019.

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

### Ayudas a organizaciones de padres y madres

El artículo 16 del Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio<sup>179</sup>, 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.

176. < <http://ntic.educacion.es/cee/revista/n10/index.html> >

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

178. < BOE-A-1986-20180 >

179. < BOE-A-1986-20181 >

**Tabla B3.3**  
Ayudas a confederaciones y federaciones de estudiantes de ámbito estatal. Año 2019

Unidades: euros

Entidades solicitantes	Proyecto subvencionado	Importe
Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE)	Estudiantes por la Agenda 2030	23.270
Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes. Sindicato de Estudiantes	¡Consíguelo! Sigue estudiando. Campaña para el fomento de permanencia en el sistema educativo	23.640
<b>Total</b>		<b>46.910,00</b>

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

En cumplimiento de dicha previsión y con cargo a la aplicación presupuestaria 18.04.322L.486, se concedieron las ayudas correspondientes al año 2019 por la Resolución de 11 de septiembre de 2019, del Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se resolvió la convocatoria realizada por Resolución de 25 de abril de 2019<sup>180</sup>.

En la **tabla B3.4** se ofrece la información correspondiente a los importes que recibieron las confederaciones y federaciones de asociaciones de padres y madres de alumnos y alumnas para infraestructura y para el programa.

En la **figura B3.4** se muestra la evolución del importe de las ayudas a confederaciones y federaciones de asociaciones de padres y madres de alumnos a lo largo del periodo comprendido entre los años 2009 y 2019.

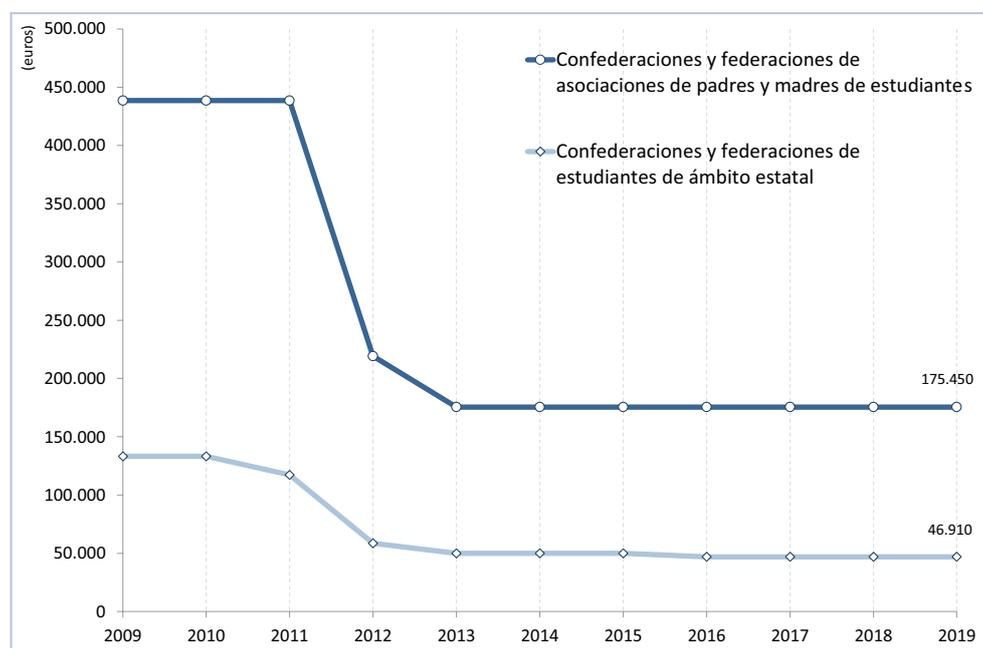
**Tabla B3.4**  
Ayudas a confederaciones y federaciones de asociaciones de padres y madres de alumnos y alumnas. Año 2019

	Para infraestructura	Para el programa	Total (euros)
Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnado (CEAPA)	40.993,00	40.993,00	81.986,00
Confederación Católica Nacional de Asociaciones de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA)	40.993,00	40.993,00	81.986,00
Federación Regional de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Ceuta (FAMPA)	1.465,40	1.721,70	3.187,10
Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Centros de Enseñanza (FAPACE)	976,80	1.339,10	2.315,90
Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Colegios Agustiniños (FAGAPA)	1.098,90	956,50	2.055,40
Federación de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnos de Melilla (FAMPA Melilla)	976,80	956,50	1.933,30
Federación Pedro Poveda de AMPAS de Centros Educativos de la Institución Teresiana	671,65	573,90	1.245,55
Federación Padre Usera de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos Amor de Dios	549,45	191,30	740,75
<b>Total</b>	<b>87.725,00</b>	<b>87.725,00</b>	<b>175.450,00</b>

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

180. < <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/Resolución-concesión-ayudas-AMPAs-2019.pdf> >

**Figura B3.4**  
**Evolución de las ayudas a confederaciones y federaciones de estudiantes y de asociaciones de padres y madres de alumnos y alumnas de ámbito estatal. Años 2009 al 2019**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b304.xlsx> >

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

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

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

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

Durante el periodo correspondiente al curso 2019-2020, debido a la situación generada por la COVID-19, EUNEC no llevó a cabo actividades presenciales y realizó sus actuaciones mediante correo electrónico.

## 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) y declara que corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención

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

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.

Al respecto especifica que las Administraciones deben establecer los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los citados alumnos y alumnas e iniciar su atención integral, regida por los principios de normalización e inclusión, desde el mismo momento en que se detecten sus necesidades.

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

Finalmente, regulariza 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 Educación<sup>182</sup> establece el derecho de los padres y madres o tutores legales a participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos (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 establezcan con las familias para mejorar el rendimiento de sus hijos (artículo 4.2.d).

La LOE establece que las Administraciones educativas deben garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores 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 reciban el adecuado asesoramiento individualizado y la información que les ayude en la educación de sus hijos (artículo 71).

Además, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, con respecto a la atención a la diversidad, la LOE establece: Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento<sup>183</sup> y la Formación Profesional Básica<sup>184,185</sup>.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, mediante Resolución de 23 de julio de 2019, publicada en el Boletín Oficial del Estado de 30 de agosto<sup>186</sup>, 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 2019-2020. A esta convocatoria podían concurrir asociaciones cuyo ámbito de actuación fuera estatal o abarcase más de una Comunidad Autónoma y que realizasen cualquiera de las actuaciones antedichas en colaboración con los centros docentes sostenidos con fondos públicos complementando las realizadas por estos. Esta convocatoria quedó resuelta por la Resolución de 2 de diciembre de 2019, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional<sup>187</sup> y se distribuyeron 329.760 euros entre 35 entidades de todo el territorio nacional, para la ejecución de las referidas actuaciones.

182. < BOE-A-1985-12978 >

183. < BOE-A-2006-7899, artículo 27 >

184. < BOE-A-2006-7899, artículo 39 >

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

186. < BOE-B-2019-35939 >

187. < <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano.html> >

## 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 discapacidad<sup>188</sup>» (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 3 de mayo, de Educación<sup>189</sup>, declara que el sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los principios de:

«La equidad que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.»

En los capítulos referidos a la ordenación de las enseñanzas expone que la acción educativa debe procurar la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y adaptarse a sus ritmos de trabajo, especifica las prioridades en Educación Primaria, en Educación Secundaria 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<sup>190</sup>.

### *Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020*

La Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020<sup>191</sup> tiene como referentes fundamentales la «Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad» y la ya derogada Ley 51/2003. Contiene las líneas básicas de las políticas públicas con respecto a la discapacidad que se desarrollarán hasta 2020, e incluye las siguientes medidas estratégicas en educación y formación:

- Impulsar medidas concretas sobre el colectivo de las personas con discapacidad para garantizar el cumplimiento de los objetivos generales de reducción del abandono escolar y aumento de las personas entre 30 y 34 años que terminen la educación superior.
- Respalda a la Unión Europea en sus objetivos de una educación y formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa «Juventud en movimiento».
- Impulsar la detección precoz de las necesidades educativas especiales.
- Promover una educación inclusiva en todas las etapas educativas con los medios de apoyo que sean necesarios.
- Potenciar la formación continuada de todo el profesorado.
- Avanzar en la inclusión de asignaturas que coadyuven a garantizar los derechos de las personas con discapacidad.
- Promover la incorporación de la perspectiva de género y discapacidad en los estudios sobre educación.

Durante el curso 2019-2020, al igual que en cursos anteriores, el Consejo Escolar del Estado ha velado, a través de sus dictámenes<sup>192</sup>, para que tanto los diversos proyectos de órdenes ministeriales del Ministerio de Educación y Formación Profesional como los proyectos de reales decretos relativos al desarrollo normativo de títulos de Formación Profesional Básica, y de nuevos títulos de Técnico y Técnico Superior de Formación Profesional, se hagan eco de la aplicación de los citados principios en lo relativo a las competencias incluidas en el currículo de los correspondientes ciclos formativos y en lo que respecta a las condiciones de acceso y formación para las personas con discapacidad.

188. <BOE-A-2008-6963 >

189. <BOE-A-2006-7899 >

190. Para más información ver <INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 269.

191. <[http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/Estrategia2012\\_2020.pdf](http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/Estrategia2012_2020.pdf) >

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

El Plan de Acción 2012-2020 de la Estrategia Española de Discapacidad tiene como referentes la «Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad», Estrategia Europa 2020, Estrategia Europea sobre Discapacidad 2020, Programa Nacional de Reformas de España, Estrategia Española sobre Discapacidad y el Informe Mundial sobre la Discapacidad.

El periodo correspondiente a este INFORME forma parte de la segunda parte de su desarrollo, que comprende desde 2017 a 2020. El Plan está inspirado en los principios de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social<sup>193</sup> y tiene como ejes de actuación los siguientes: erradicar la pobreza, mejorar la educación y promover la integración social.

El objetivo estratégico en educación es «Reducir la tasa de abandono escolar y aumentar el número de personas con discapacidad con educación superior». Los objetivos operativos son:

- Apoyar a los centros docentes en el proceso hacia la inclusión.
- Promover el conocimiento de la discapacidad en los planes de estudios, incorporando la igualdad de oportunidades, la «accesibilidad universal y el diseño para todas las personas».
- Fomentar el conocimiento y la concienciación de la comunidad educativa con respecto de las necesidades de las personas con discapacidad.

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

En mayo y junio de 2020 se ha desarrollado un Grupo de Cooperación Territorial con las Comunidades Autónomas para analizar y revisar la normativa desarrollada por cada Comunidad, teniendo en cuenta su realidad territorial, en relación al alumnado con necesidades educativas especiales. La finalidad es elaborar un informe que presente el avance de las Comunidades y de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla hacia políticas y prácticas más inclusivas.

#### *Convenios con entidades*

El Ministerio de Educación y Formación Profesional tiene suscritos convenios de colaboración con la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) y con la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (Fiapas) para atender adecuadamente al alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad auditiva.

#### *Subvenciones a entidades privadas sin ánimo de lucro*

- Resolución de 23 de julio de 2019, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro para la realización de actuaciones dirigidas a favorecer la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación por parte del alumnado que presente necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad durante el curso escolar 2019-2020<sup>194</sup>.
- Resolución de 23 de julio de 2019, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro para la realización de actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación durante el curso escolar 2019-2020<sup>195</sup>.
- Resolución de 23 de julio 2019, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro para la realización de actuaciones dirigidas a la atención educativa de personas adultas que presenten necesidades educativas especiales durante el curso escolar 2018-2019<sup>196</sup>.

193. < BOE-A-2013-12632 >

194. < BOE-B-2019-35940 >

195. < <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano.html> >

196. < <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano.html> >

### *Foro para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad*

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

### *Prácticas formativas*

El Ministerio de Educación y Formación Profesional tiene suscritos convenios de colaboración con la Asociación Pro Personas con Discapacidad Intelectual Afanias y con la Fundación Síndrome de Down Madrid, para la realización de prácticas formativas por parte de alumnos en itinerarios individuales de inserción laboral.

### *Jornadas*

El Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (desde mayo de 2020 las competencias recaen en la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa), en el marco del protocolo de colaboración suscrito entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Confederación Autismo España, con el objetivo de impulsar una serie de acciones de trabajo conjunto que sirvan para mejorar la atención educativa a lo largo de todas las etapas de la vida de las personas con Trastorno del Espectro del Autismo, llevó a cabo el 12 de diciembre de 2019, la Jornada «II Conferencia estatal de educación, formación y trastorno del espectro del autismo».

### *Cooperación con Iberoamérica*

En el curso al que se refiere el presente INFORME, el Ministerio de Educación y Formación Profesional desarrolló las siguientes acciones de cooperación con Iberoamérica, en relación con la Educación Especial y con la inclusión educativa:

- Realización de las actividades previstas en los estatutos de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), cuya Secretaría ejecutiva se encuentra ubicada en el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional (desde mayo de 2020 las competencias recaen en la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa). La Red integra a los ministerios, secretarías u organismos de conducción educativa nacional de los países iberoamericanos que tienen competencias en la educación e inserción social de las personas con necesidades educativas especiales. De acuerdo con el calendario de acciones coordinadas previsto al respecto, desde la Secretaría de la RIINEE se impulsó el intercambio de materiales docentes, el apoyo técnico, las publicaciones de buenas prácticas y la investigación.
- Desarrollo del Convenio con la Fundación ONCE para la solidaridad con las personas ciegas de América Latina (FOAL), con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y con diversos países iberoamericanos, para la puesta en marcha, por parte de la FOAL, de Centros de Recursos y de Producción de materiales educativos para personas ciegas. El Ministerio de Educación y Formación Profesional participa proporcionando apoyo técnico.
- Realización de las actas de la XIV y XV Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa.

### *El alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema escolar*

En el curso 2019-2020, el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado supuso un total de 223.805 personas, de las cuales el 83,0 % estaba integrado en centros ordinarios (185.737 estudiantes) y el 17,0 % restante (38.068) lo estuvo en centros específicos de educación especial.

Al analizar los datos de la **tabla B4.1**, que muestra el alumnado con necesidades educativas especiales según el tipo de escolarización, por nivel de enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, se observa que el alumnado integrado en centros ordinarios fue muy superior al no integrado.

**Tabla B4.1**  
**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 2019-2020**

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
<b>A. Educación especial específica</b>				
<b>A.Total</b>	23.146	14.834	88	38.068
<b>B. Alumnado integrados en centros ordinarios</b>				
Educación Infantil	14.466	3.751	320	18.537
Educación Primaria	65.561	17.361	1.013	83.935
Educación Secundaria Obligatoria	42.129	16.559	740	59.428
Bachillerato	3.548	617	768	4.933
Formación Profesional Básica	3.277	1.416	32	4.725
Formación Profesional de Grado Medio	4.625	1.659	302	6.586
Formación Profesional de Grado Superior	1.645	299	380	2.324
Otros programas formativos	377	135	0	512
Otros programas formativos. Educación Especial	3.249	1.508	0	4.757
<b>B.Total</b>	138.877	43.305	3.555	185.737
<b>Total (A+B)</b>	162.023	58.139	3.643	223.805

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

En cuanto a la distribución de los estudiantes con necesidades educativas especiales según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas se aprecia que, en términos globales, el 72,4 % de este alumnado estuvo matriculado en centros públicos, el 26,0 % en centros privados concertados y el 1,6 % en centros privados no concertados.

En relación con el alumnado que debió asistir a centros específicos para que 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 60,8 %, 39,0 % y 0,2 % respectivamente.

Por otra parte, si se analiza la escolarización, se observa que el grueso de este alumnado estuvo matriculado en las enseñanzas obligatorias, siendo solo 13.843 personas con necesidades educativas especiales las que cursaron enseñanzas postobligatorias.

La **tabla B4.2** recoge el alumnado con necesidades educativas especiales de todos los centros de España por nivel de enseñanza y tipo de discapacidad. El mayor número corresponde al alumnado con discapacidad intelectual (62.991), seguido por el de quienes presentan trastornos generalizados del desarrollo (55.701) y trastornos graves de conducta y personalidad (55.271). Los grupos menos numerosos corresponden a los que tienen discapacidad motora (14.485 estudiantes), plurideficiencia (14.146 estudiantes), discapacidad auditiva (9.497 estudiantes) o visual (3.767 estudiantes).

**Tabla B4.2**  
**Alumnado con necesidades educativas especiales de todos los centros de España por nivel de enseñanza y discapacidad. Curso 2019-2020**

	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	TGD <sup>1</sup>	TGC/P <sup>2</sup>	Pluri-deficiencia	Sin distribuir	Total
<b>A. Educación especial específica</b>									
<b>A.Total</b>	481	1.693	15.626	192	9.284	917	8.451	1.424	38.068
<b>B. Alumnado integrados en centros ordinarios</b>									
Educación Infantil	1.464	2.393	2.494	504	9.319	768	680	915	18.537
Educación Primaria	3.886	5.708	22.056	1.509	21.909	22.589	2.413	3.865	83.935
Educación Secundaria Obligatoria	2.467	2.927	15.377	998	11.864	23.095	1.775	925	59.428
Bachillerato	380	558	142	237	1.194	2.275	78	69	4.933
Formación Profesional Básica	140	158	1.924	44	316	1.996	113	34	4.725
Formación Profesional de Grado Medio	382	600	1.685	165	1.015	2.515	153	71	6.586
Formación Profesional de Grado Superior	230	349	286	104	408	857	65	25	2.324
Otros programas formativos	8	14	366	2	21	90	2	9	512
Otros programas formativos. Educación Especial	59	85	3.035	12	371	169	416	610	4.757
<b>B.Total</b>	9.016	12.792	47.365	3.575	46.417	54.354	5.695	6.523	185.737
<b>Total (A+B)</b>	9.497	14.485	62.991	3.767	55.701	55.271	14.146	7.947	223.805

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 porcentual del alumnado de Educación Especial, por tipo de discapacidad y por tipo de escolarización, se observa que en los centros específicos las discapacidades más recurrentes fueron: la intelectual, los trastornos generalizados del desarrollo y la plurideficiencia. En cambio, en los centros ordinarios fueron: Trastornos Graves de Conducta y Personalidad, discapacidad intelectual y trastornos graves del desarrollo (véase la **figura B4.1**).

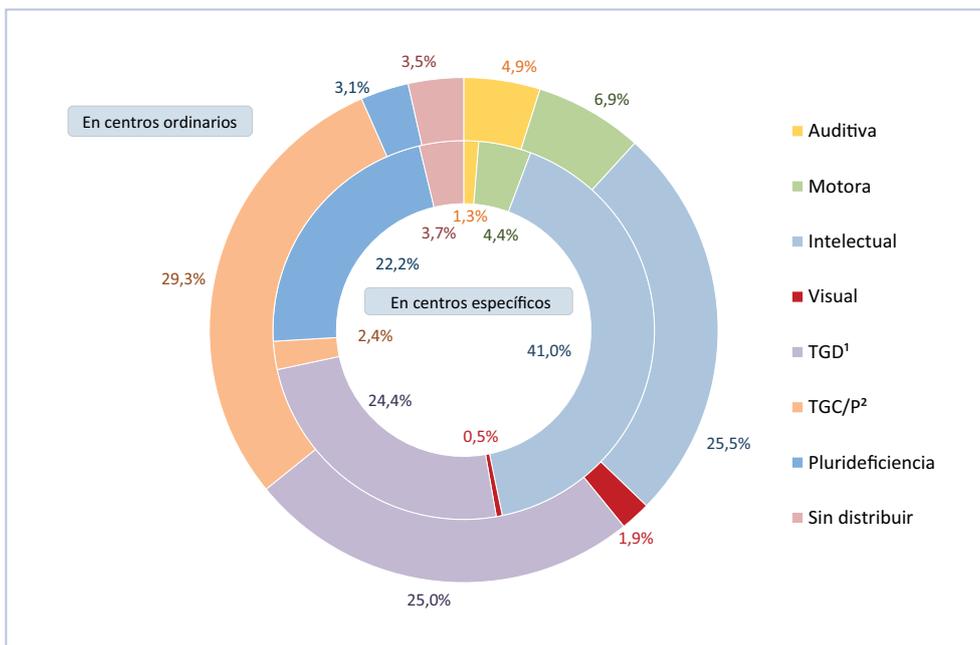
La **figura B4.2** representa el porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales que estuvo integrado en centros ordinarios, según su discapacidad, por Comunidades y Ciudades Autónomas en el curso 2019-2020. De su análisis se aprecia que la Comunidad Autónoma con mayor porcentaje de integración fue Galicia, con un 93,5 %, seguida de Navarra con un 89,6 %. En el ámbito nacional destacaron los porcentajes de integración del alumnado que presentó trastornos graves de conducta y personalidad (98,3 %), discapacidad auditiva o visual (ambas con 94,9 %). También fueron muy altos los porcentajes de integración del alumnado con otros tipos de discapacidad, superando en todos los casos el 75,0 %, a excepción del que presentó plurideficiencia, con un 40,3 %.

### Alumnado con altas capacidades intelectuales

El alumnado que presenta altos niveles en todas o algunas de las competencias intelectuales o que da muestras de precocidad a este respecto presenta unas necesidades específicas de apoyo educativo. La Ley Orgánica de Educación, en el artículo 76<sup>197</sup> prevé la identificación y la detección de las necesidades del alumnado con altas capacidades, especificando que corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para atender a las necesidades de este alumnado con planes de actuación específicos.

197. <BOE-A-2006-7899, artículo 76 >

**Figura B4.1**  
**Distribución porcentual en España del alumnado con necesidades educativas especiales por tipo de discapacidad y tipo de escolarización. Curso 2019-2020**

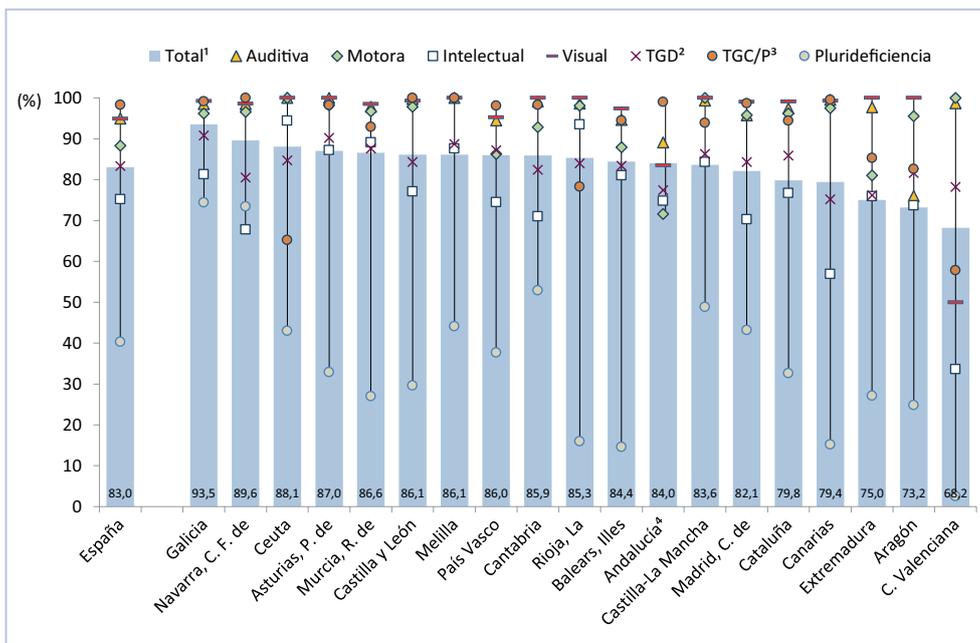


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b401.xlsx> >

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

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

**Figura B4.2**  
**Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales que está integrado en centros ordinarios según su discapacidad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b402.xlsx> >

1. En el cálculo del total de alumnado integrado con discapacidad o trastornos graves se incluye también el alumnado con necesidades educativas especiales no distribuido por discapacidad.

2. TGD (Trastornos Generalizados del Desarrollo).

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

4. En Andalucía alumnado con plurideficiencia se clasifica según la discapacidad dominante.

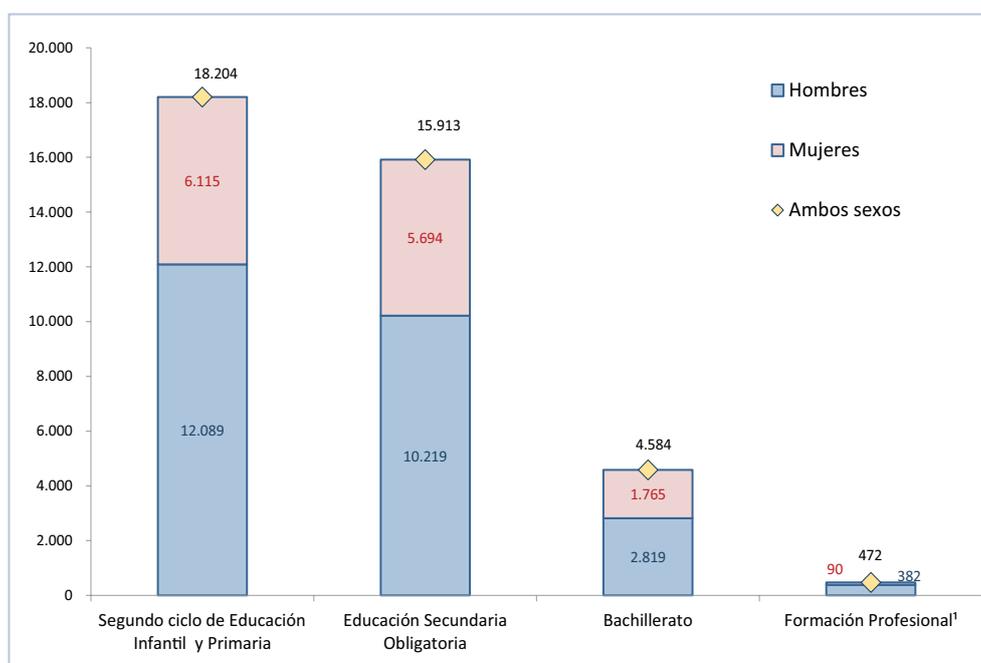
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El Real Decreto 943/2003 establece que las Administraciones educativas deben adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos y alumnas tengan el adecuado asesoramiento continuado e individualizado y la información necesaria sobre la atención educativa de sus hijos. Por otra parte, en el artículo 9.5 del Real Decreto 1105/2014 se establece que la escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales puede flexibilizarse, en cuanto a la duración del periodo escolar, permitiéndole la inclusión en su currículo de contenidos y competencias de cursos superiores.

El total del alumnado identificado como de altas capacidades en el conjunto del territorio nacional y que recibió atención en programas específicos de apoyo educativo ascendió a 39.173 en el curso 2019-2020, siendo un 10,4 % superior al dato del periodo anterior. Su distribución en las enseñanzas en las que estaba matriculado fue muy desigual. El 86,7 % se concentró en las enseñanzas básicas: 46,0 % en Educación Primaria y 40,6 % en Educación Secundaria Obligatoria. Existieron claras diferencias con respecto al sexo (véase la **figura B4.3**): de 39.173 de los estudiantes, el 65,1%, eran alumnos, mientras que 13.664, el 34,9 %, eran alumnas. Este porcentaje de distribución se repitió, con ligeras diferencias, en todas las etapas educativas a excepción de la Formación Profesional, donde el 80,9 % de los estudiantes identificados eran alumnos y solo el 19,1% eran alumnas.

Figura B4.3

Alumnado identificado como de altas capacidades en España por sexo, titularidad de centro y tipo de financiación de las enseñanzas. Curso 2019-2020



	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Segundo ciclo de Educación Infantil	100	61	12	173
Educación Primaria	11.804	5.489	738	18.031
Educación Secundaria Obligatoria	10.486	4.732	695	15.913
Bachillerato	3.562	347	675	4.584
Formación Profesional Básica	12	7	0	19
Ciclos Formativos de Grado Medio	130	25	8	163
Ciclos Formativos de Grado Superior	202	23	65	290
<b>Total</b>	<b>26.296</b>	<b>10.684</b>	<b>2.193</b>	<b>39.173</b>

< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b403.xlsx>>

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

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

A  
B  
C  
D  
E

Si tomamos como referencia el número de estudiantes matriculados de forma presencial en las enseñanzas referidas, el porcentaje de alumnado que fue identificado como de altas capacidades fue del 0,5 % (el 0,6 % de los alumnos y el 0,3 % de las alumnas), siendo en Educación Secundaria Obligatoria donde se dieron los mayores porcentajes (0,8 %), seguida por Bachillerato (0,7 %) y Educación Primaria (0,6 %). A gran distancia se encuentran las enseñanzas de Formación Profesional (F.P. de Grado Superior con un 0,07 %, F.P. de Grado Medio con un 0,04 % y F.P. Básica con un 0,02 %).

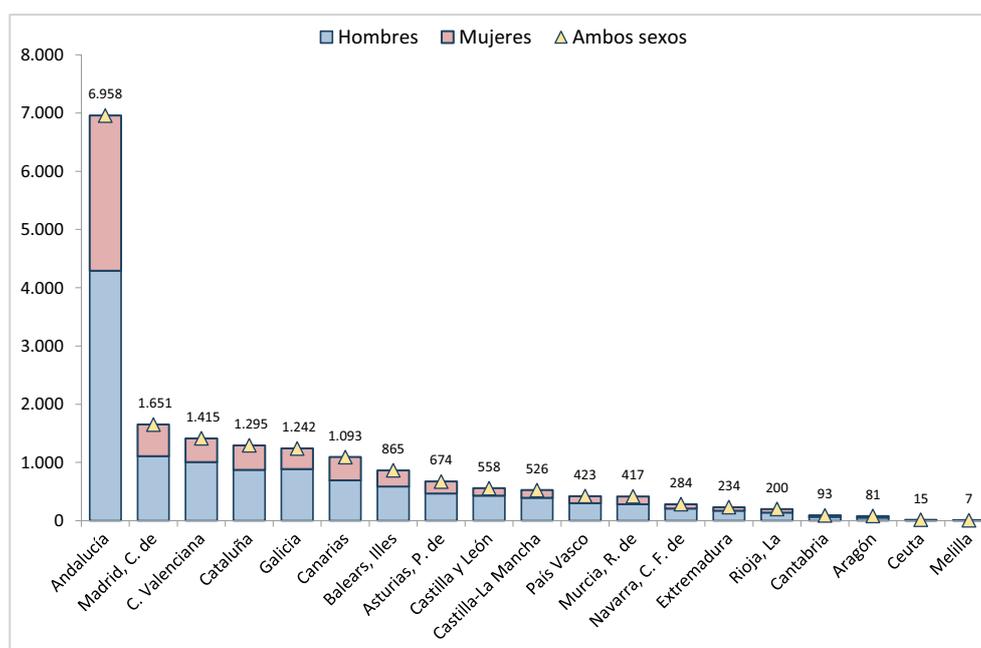
También existían diferencias con respecto al tipo de centro. En el curso 2019-2020, el 67,1 % del alumnado identificado como de altas capacidades estaba escolarizado en centros públicos, el 27,3 %, en centros privados concertados y el 5,6 % restante en centros privados no concertados.

La distribución de este alumnado por Comunidades y Ciudades Autónomas, en los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, durante el periodo escolar objeto de este INFORME, se muestra en las **figuras B4.4 y B4.5** respectivamente. En general, la distribución por Comunidades no es homogénea. No obstante, teniendo en cuenta el número de alumnos y alumnas con que cuenta cada nivel educativo en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas, es Andalucía la que presenta el mayor número de estudiantes con altas capacidades, tanto en Educación Primaria –con 6.958 alumnos y alumnas que representan el 0,2 % de los estudiantes (0,2 % hombres, y 0,3 % mujeres)– como en Educación Secundaria Obligatoria con 6.477 alumnos y alumnas que representa el 0,3 % de los estudiantes (0,4 % hombres y 0,3 % mujeres). En términos relativos el mayor porcentaje de alumnado de altas capacidades con respecto al matriculado en Educación Primaria, se da en el Principado de Asturias –con 674 alumnos y un porcentaje del 1,4 % (1,9 % hombres y 0,9 % mujeres)– y en Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia –con 1.783 estudiantes y un porcentaje del 2,4 % (2,9 % hombres y 1,9 % mujeres)–.

El análisis de la distribución del alumnado por Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo al sexo, indica que en todas ellas se identifican y se atienden a más alumnos que alumnas con altas capacidades, en concordancia con lo observado en la distribución de este alumnado por sexo en todo el territorio nacional (véase la **figura B4.3**).

Figura B4.4

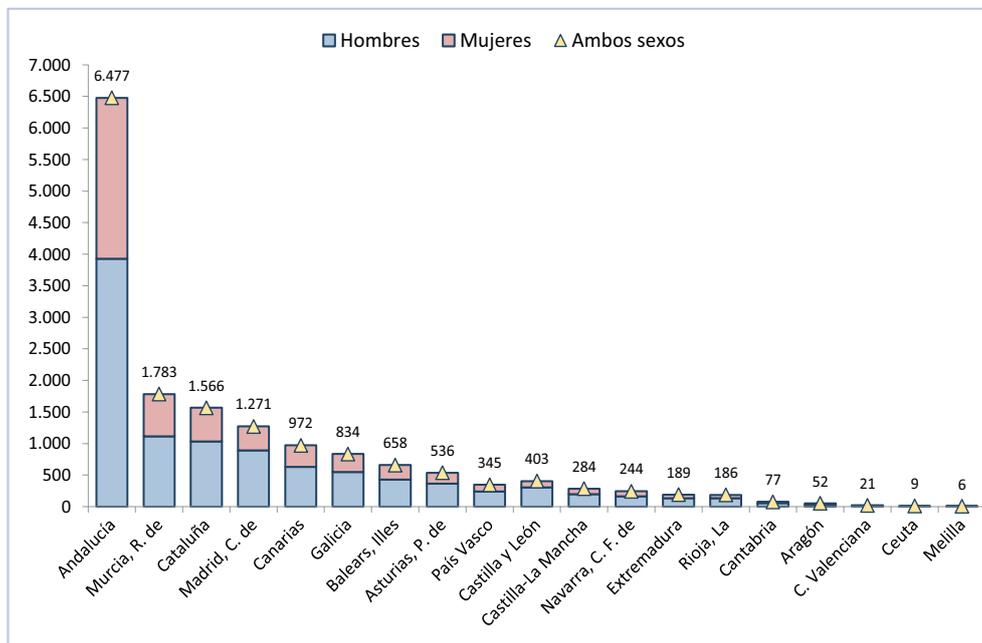
Alumnado identificado como de altas capacidades en Educación Primaria por Comunidades y Ciudades Autónomas y sexo. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b404.xlsx> >

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

**Figura B4.5**  
Alumnado identificado como de altas capacidades en Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas y sexo. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b405.xlsx> >

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

Durante los cinco últimos cursos académicos, el número de alumnas y alumnos detectados con necesidad específica de apoyo educativo derivado de altas capacidades intelectuales en el conjunto del territorio nacional se ha incrementado un 65,0 %, pasando de 23.745 estudiantes en el curso 2015-2016 a 39.173 en el 2019-2020. Al analizar la evolución según la titularidad de los centros donde está matriculado este alumnado, la tendencia creciente comentada se acentúa en los centros de titularidad privada, donde el incremento alcanza el 123,81 % en los no concertados, el 98,3 % en los concertados, frente al 51,3 % en los centros públicos (véase la **figura B4.6**).

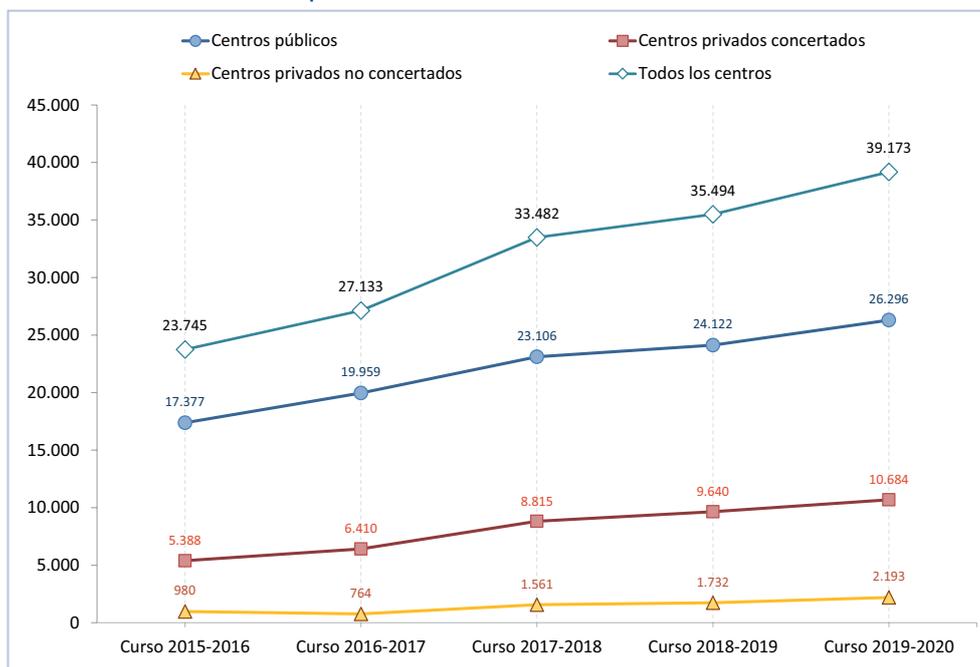
### Alumnado con integración tardía en el sistema educativo

El artículo 78 de la LOE establece que corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos y alumnas que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria. Además regula que las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

A continuación, el artículo 79 especifica que corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente. Concreta que el desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

Al respecto regula que corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

**Figura B4.6**  
Evolución del alumnado identificado como de altas capacidades, por titularidad de centro en el sistema educativo español. Cursos 2015-2016 a 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b406.xlsx> >

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

Según las estadísticas de enseñanza no universitaria, la cifra de alumnado extranjero en España creció desde un 1,6 % en 1998 a los valores máximos de 9,8 % en 2008-2009. Desde entonces ha descendido hasta el curso 2015-2016 donde se retoma un lento crecimiento hasta el curso 2018-2019 en el que se muestran un 9,2 % de alumnado extranjero<sup>198</sup>.

El porcentaje de alumnas y alumnos extranjeros matriculados en Enseñanzas de Régimen General (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y otros programas formativos) pasó de ser un 9,6 % en el curso 2010-2011 a un 8,4 % en el curso 2016-2017 (curso en el que este porcentaje fue el menos elevado del periodo estudiado), para posteriormente ascender en el curso 2019-2020, objeto de este INFORME, al 9,9 %. Este último porcentaje supone un aumento de 7 décimas con respecto a la proporción registrada en el curso anterior (9,2 %).

En el curso 2010-2011, los centros públicos contaban con un porcentaje de alumnado extranjero respecto del matriculado del 11,6 %, solo una décima superior al porcentaje del curso 2019-2020. En todo el periodo analizado los centros públicos contaron con un porcentaje de alumnado extranjero respecto del matriculado cercano al doble del correspondiente a los centros privados concertados, siendo el porcentaje en el curso 2010-2011 para los centros privados con enseñanzas concertadas del 5,4 % y en el curso 2019-2020 del 5,9 %. Respecto a los centros privados no concertados experimentaron un incremento de 2,7 puntos porcentuales al pasar del 6,2 % en el curso 2010-2011 a un 8,9 % en el 2019-2020 (estos datos quedan reflejados en la **tabla D1.6** de este INFORME).

Las Administraciones educativas y los centros escolares desarrollan: Programas de reorganización de las enseñanzas y de adaptación del currículo para alumnado extranjero; Programas de atención a las familias del alumnado extranjero; Programas para el aprendizaje de la lengua oficial para alumnado extranjero; Recursos educativos específicos para alumnado extranjero; Formación específica del profesorado de alumnado extranjero.

### Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece en el artículo 79 bis que las Administraciones educativas deben adoptar las medidas necesarias para, tan pronto como sea posible, identificar al alumnado

198. Pueden consultarse las características, distribución y alcance de este fenómeno en los epígrafes A2.2 y A3.2 de este INFORME.

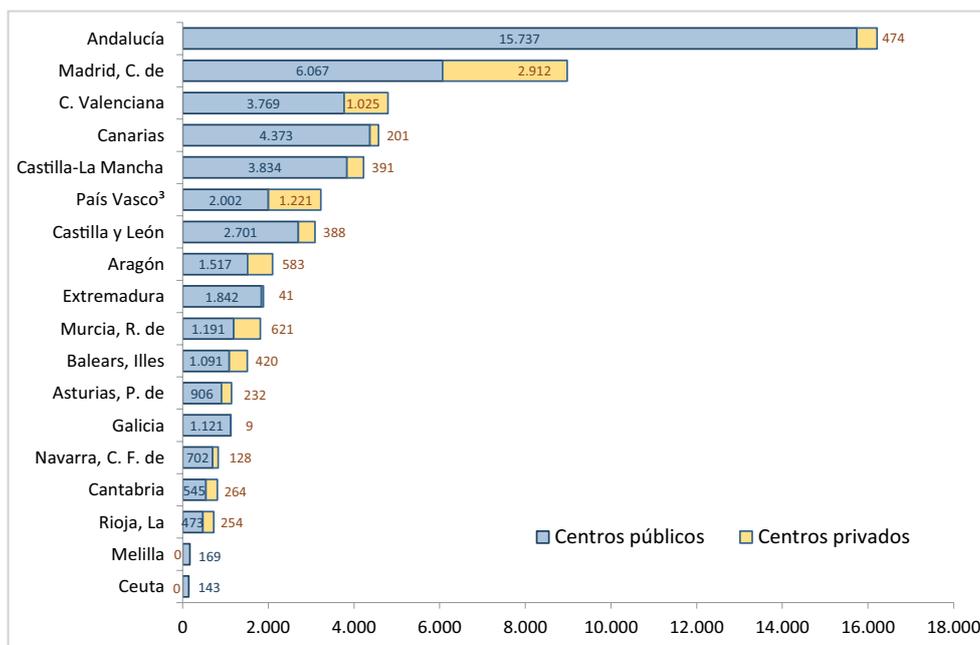
con dificultades específicas de aprendizaje, valorar sus necesidades e intervenir garantizando que la escolarización de este alumnado se rija por los principios de normalización e inclusión y asegurando su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

### Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, introduce los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento y ordena su desarrollo (artículo 27.1). Además, en el artículo 19 del Real Decreto 1105/2014-BOE del 3 de enero de 2015, se establecen los destinatarios de los programas y su organización. En el segundo apartado establece que irán dirigidos preferentemente a aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo. También concreta que el equipo docente podrá proponer a los padres o tutores legales la incorporación a un Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento de aquellos alumnos y alumnas que hayan repetido al menos un curso en cualquier etapa y que, una vez cursado el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, no estén en condiciones de promocionar al segundo curso, o que una vez cursado segundo curso no estén en condiciones de promocionar al tercero. El programa se desarrollará a lo largo de los cursos segundo y tercero en el primer supuesto, o solo en tercer curso en el segundo supuesto. Aquellos alumnos y alumnas que, habiendo cursado tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria no estén en condiciones de promocionar al cuarto curso, podrán incorporarse excepcionalmente a un Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento para repetir tercer curso. En todo caso, su incorporación requerirá la evaluación tanto académica como psicopedagógica y la intervención de la Administración educativa en los términos que esta establezca, y se realizará una vez oídos los propios alumnos o alumnas y sus padres, madres o tutores legales.

En la **figura B4.7** se observa que en el curso 2019-2020, participaron 57.347 alumnas y alumnos de 2.º y 3.º curso de Educación Secundaria Obligatoria en Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento en el conjunto de España. Del total de ese alumnado, 48.183 pertenecían a centros públicos y 9.164 a centros privados con enseñanzas concertadas y no concertadas. Las Comunidades y Ciudades Autónomas con mayor

**Figura B4.7**  
Alumnado de segundo y tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria que cursa Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento, por Comunidades y Ciudades Autónomas y titularidad de centro. Curso 2019-2020<sup>1,2</sup>



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b407.xlsx> >

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. El alumnado de segundo curso del País Vasco corresponden a los estudiantes de programas de refuerzo educativo específico.

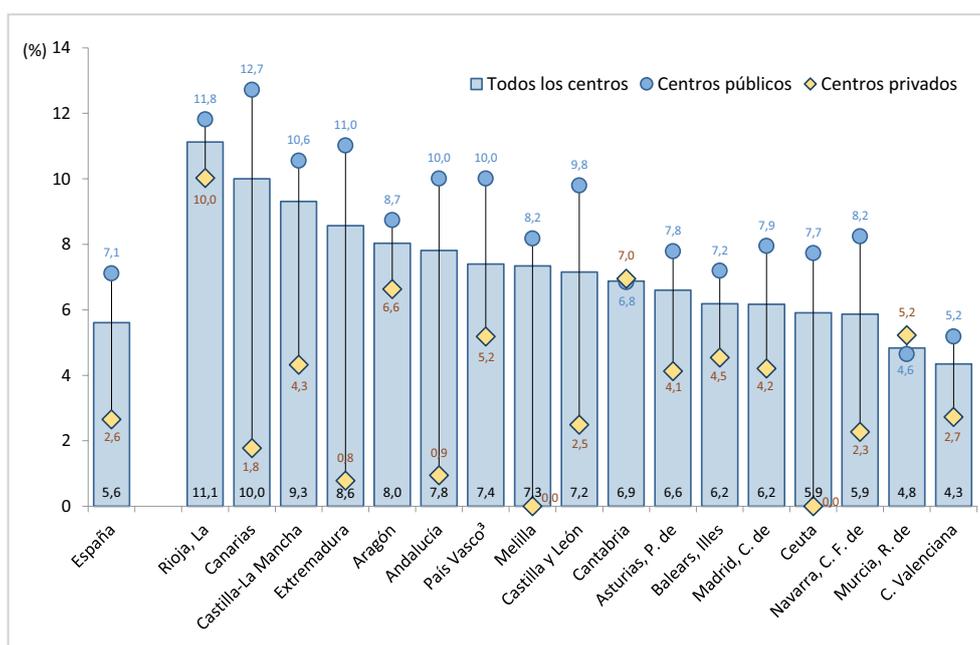
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

número de estudiantes incluidos en estos programas fueron Andalucía (16.211 estudiantes, que representan el 28,3 %) y la Comunidad de Madrid (8.979, 15,7 %).

En la **figura B4.8** se muestran los porcentajes de estudiantes que, durante el curso 2019-2020, 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 5,6 %, siendo mayor la proporción en los centros públicos (7,1 %) que en los privados (2,6 %). Las Comunidades Autónomas con mayor número de estudiantes en estos Programas fueron La Rioja (11,1 %), Canarias (10,0 %) y Castilla-La Mancha (9,3 %).

**Figura B4.8**

**Porcentaje de alumnado de segundo y tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria que cursa Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento, por Comunidades y Ciudades Autónomas y titularidad de centro. Curso 2019-2020<sup>1,2</sup>**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b408.xlsx> >

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. El alumnado de segundo curso del País Vasco corresponden a los estudiantes 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.

## Formación Profesional Básica

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) modificó los artículos 30, 39 y 41 de la LOE, y, como novedad normativa, estableció los ciclos de Formación Profesional Básica como medida para facilitar la permanencia de los alumnos y las alumnas en el sistema educativo y ofrecerles mayores posibilidades en su desarrollo personal y profesional. En el artículo 6 del Capítulo II del Real Decreto 127/201 se regulan los aspectos específicos de estas enseñanzas, se aprueban catorce títulos profesionales básicos y se fijan los currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la LOE.

En cuanto al acceso a estos programas, en el artículo 30 establece que el equipo docente podrá proponer a padres, madres o tutores legales y al propio alumno o alumna, a través del consejo orientador, su incorporación a un ciclo formativo de grado básico cuando el perfil académico y vocacional del alumno o alumna así lo aconseje, siempre que cumpla los requisitos establecidos en el artículo 41.1 de esta Ley. Las Administraciones educativas determinarán la intervención del propio alumnado, sus familias y los equipos o servicios de orientación en este proceso.

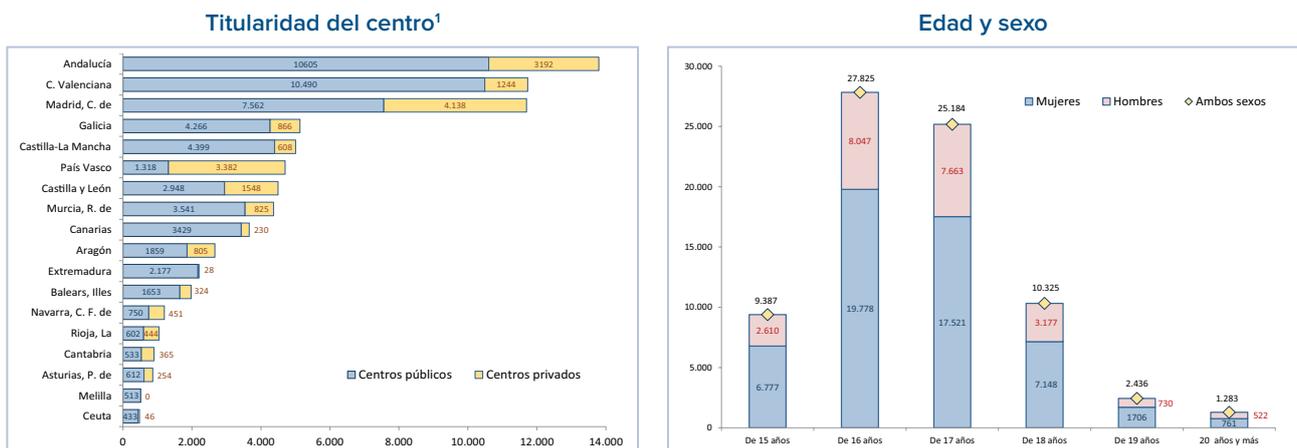
En el curso escolar 2019-2020 se matricularon 76.440 estudiantes en Formación Profesional Básica, de los que 57.690 (75,5 %) lo hicieron en centros públicos y 18.750 (24,5 %) en centros o instituciones de carácter privado financiados con fondos públicos. La Comunidad Autónoma con mayor número de alumnas y alumnos cursando estas enseñanzas fue Andalucía (13.797, el 18,0 % del total de España), seguida de Comunitat Valenciana (11.734 estudiantes, 15,4 %) y de la Comunidad de Madrid (11.700, el 15,3 %) (ver **figura B4.9**).

La **figura B4.9** permite comprobar que en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas hay un mayor número de estudiantes cursando Formación Profesional Básica en centros públicos que en centros privados, excepto en el País Vasco, con un 28,0 % en centros públicos y un 72,0 % en centros privados. Los porcentajes más elevados en centros públicos, con valores superiores al 85 %, se dieron en Melilla, donde todos los centros son de titularidad pública, Extremadura (98,7 %), Canarias (93,7 %), Ceuta (90,4 %), la Comunitat Valenciana (89,4 %) y Castilla-La Mancha (87,9 %).

Los estudios de Formación Profesional Básica fueron cursados mayoritariamente por estudiantes de 16 y 17 años; de un total de 76.440 estudiantes, 9.387 eran de 15 años, 27.825 de 16 años, 25.184 de 17 años, 10.325 de 18 años, 2.436 de 19 años y 1.283 de 20 años o más. Se dieron diferencias significativas en relación al género de los matriculados: 70,2 % de hombres y 29,8 % de mujeres (ver **figura B4.9**).

**Figura B4.9**

**Alumnado matriculado en Formación Profesional Básica por Comunidades y Ciudades Autónomas y titularidad del centro, y por edad y sexo. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b409.xlsx> >

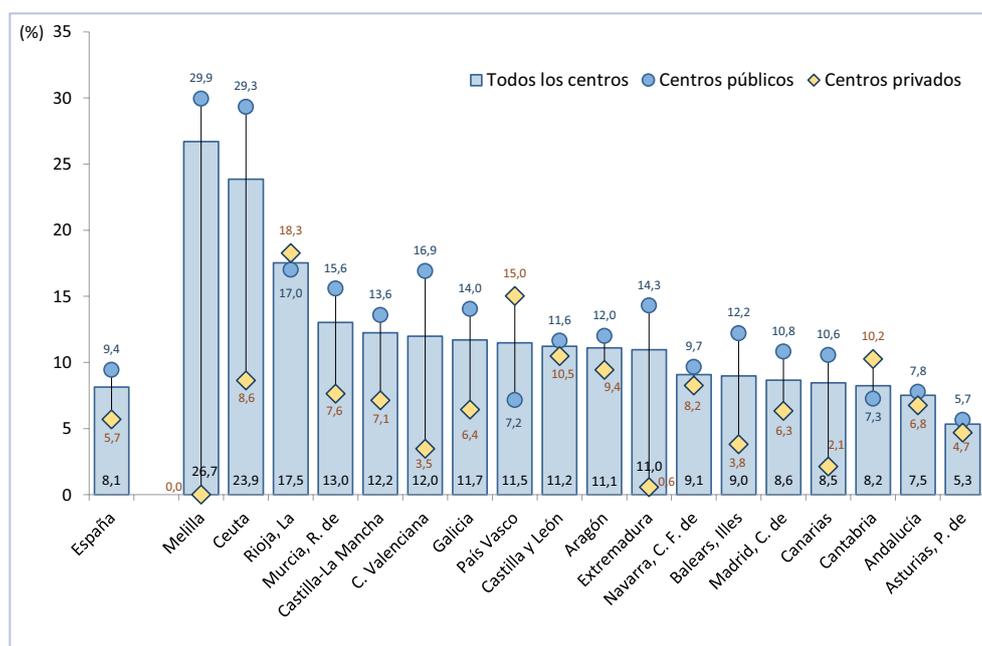
1. No se dispone de los datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.

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.

Cuando se calcula la proporción entre el total del alumnado matriculado en los ciclos de Formación Profesional Básica y la cifra que resulta de sumar el número de los matriculados en estos estudios y el número de los que lo hacen en 3.º o 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria, se obtiene un valor que indica, en términos relativos, el peso de esta opción académica. En el curso 2019-2020 dicho valor alcanzó el 8,1 % en el conjunto de España (9,4 % en centros públicos y 5,7 % en centros privados). En la **figura B4.10** se aprecia que las Ciudades Autónomas tuvieron los porcentajes más altos, 26,7 % en Melilla y del 23,9 % en Ceuta. El Principado de Asturias se encuentra en el extremo opuesto con un 5,3 %.

Por último, en la **figura B4.11** se presenta la serie temporal, desde el curso 2008-2009 hasta el 2019-2020, del alumnado que, sin haber alcanzado el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, ha cursado algún programa que le permite insertarse en el mundo laboral o a reincorporarse al sistema educativo (Programas de Garantía Social hasta el curso 2010-2011, Programas de Cualificación Profesional Inicial desde el curso 2007-2008 hasta el 2014-2015 y Formación Profesional Básica a partir del curso 2014-2015). En el periodo analizado se ha pasado de 54.914 estudiantes en el curso 2008-2009 (3.255 en Programas de Garantía Social y 51.659 en Programas de Cualificación Profesional Inicial) a 76.440 estudiantes que en el curso 2019-2020 optaron por los estudios de Formación Profesional Básica.

**Figura B4.10<sup>1</sup>**  
**Porcentaje de estudiantes que cursan Formación Profesional Básica sobre el total de alumnado matriculado en 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria junto con el matriculado en estos estudios, por Comunidades y Ciudades Autónomas y titularidad del centro. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b410.xlsx> >

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.

### 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.

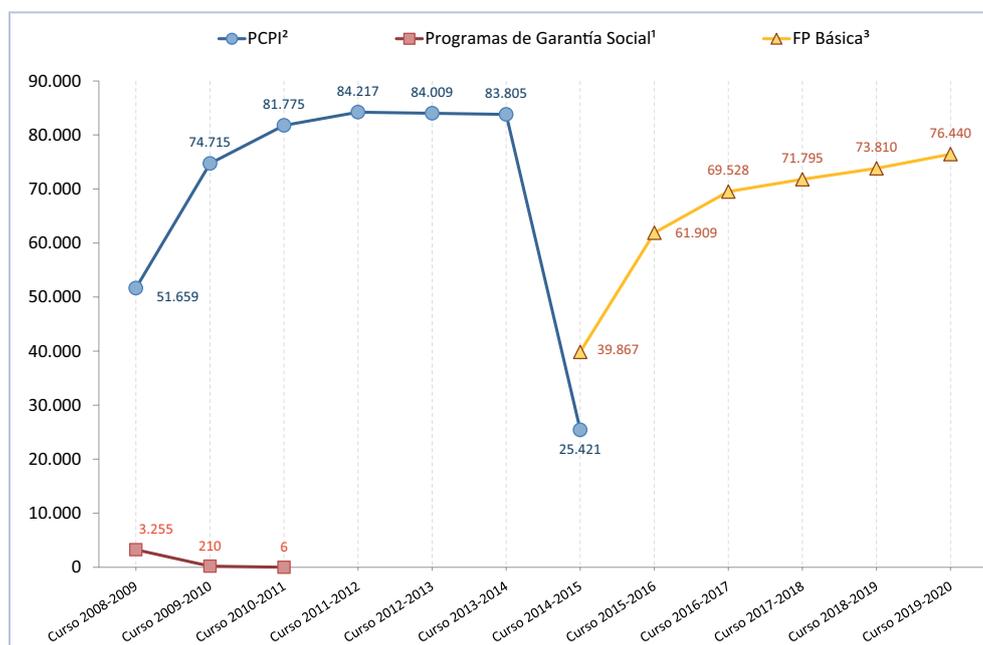
Las competencias profesionales adquiridas mediante esta formación se evalúan y acreditan de acuerdo con el procedimiento establecido en el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral<sup>199</sup>.

En el curso 2019-2020, 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 13.650 alumnos y alumnas, de los cuales 9.518 recibieron la formación en centros públicos y 4.132 en centros privados.

En la **figura B4.12** 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 son Cataluña (7.753), la Comunidad de Madrid (1.467), la Comunitat Valenciana (642) y Aragón (615). En Andalucía, Galicia, Castilla-La Mancha y Comunitat Valenciana está matriculado únicamente en centros públicos. La mayor parte del alumnado de estos programas está comprendida entre los 16 y los 18 años, descendiendo el número de matrículas según aumenta la edad. El número de alumnas y alumnos de 15 años es muy reducido (68). Para todas las edades el número de alumnos es superior al de alumnas.

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

**Figura B4.11**  
Evolución del alumnado de Programas de Cualificación Profesional Inicial y Formación Profesional Básica en el sistema educativo español. Cursos 2008-2009 a 2019-2020



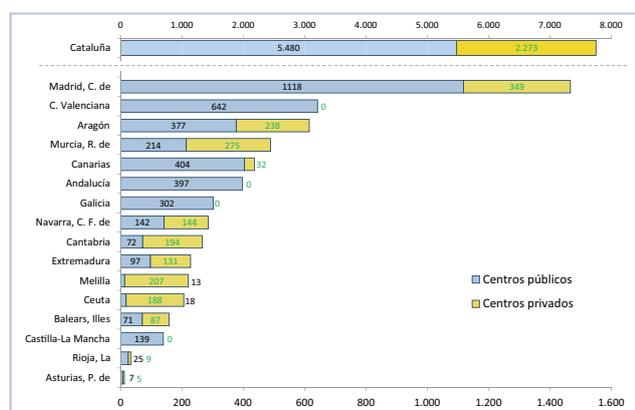
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b411.xlsx> >

1. El curso 2008-2009 fue el último en el que se cursaron Programas de Garantía Social.
2. El curso 2014-2015 fue el último en que se cursaron Programas de Cualificación Profesional Inicial.
3. Los estudios de Formación Profesional Básica comenzaron en el curso 2014-2015.

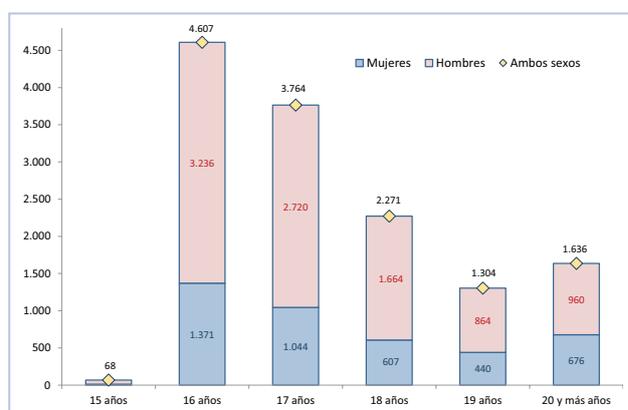
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

**Figura B4.12<sup>1</sup>**  
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 2019-2020

#### Titularidad del centro<sup>2</sup>



#### Edad y sexo



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b412.xlsx> >

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 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece en su artículo 80 la obligación de las Administraciones de desarrollar acciones de carácter compensatorio con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación.

### Igualdad de oportunidades en el ámbito rural

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

El alumnado que reside en zonas rurales tiene derecho a recibir un servicio educativo con los mismos niveles de calidad que el que se presta en el resto del territorio nacional. La legislación española contempla estas circunstancias y reconoce la importancia y el carácter particular que tiene la escuela rural en el conjunto de España, enmarcándola dentro de las políticas de educación compensatoria con el fin de paliar las desigualdades geográficas existentes. Las Administraciones educativas correspondientes se encargan de atender ese derecho, garantizando así la igualdad de oportunidades (artículo 82 de la LOE).

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

La atención del alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria de los municipios de población escolar muy reducida se realiza mediante la fórmula organizativa ya consolidada de los Centros Rurales Agrupados (CRA). La enseñanza secundaria requiere condiciones de profesorado e instalaciones difíciles de conseguir en centros educativos pequeños y, dado que no es posible habilitar fórmulas similares a los centros rurales agrupados para esta etapa educativa, se opta por agrupar al alumnado de una zona geográfica en un centro educativo de un municipio central del área. El acceso diario del alumnado a estos centros se garantiza mediante los correspondientes servicios de transporte, comedor y, en su caso, de residencia. Las Administraciones educativas han desarrollado actuaciones muy heterogéneas para atender a la diversidad de necesidades del alumnado que se encuentra en las diferentes condiciones de aislamiento derivadas de las peculiaridades geográficas de España.

Durante el curso 2019-2020 se escolarizaron 71.628 alumnos y alumnas en centros rurales en España, lo que representa un 1,7 % del total del alumnado matriculado en estas enseñanzas de Educación Infantil y Primaria. Castilla y León, con 14.686 alumnos y alumnas, presenta la proporción más alta con respecto al total de todas las Comunidades Autónomas (20,5 %). Le siguen, Andalucía con 11.261 alumnos (15,7 %), Cataluña con 10.249 (14,3 %), Aragón con 8.181 (11,4 %) y Castilla-La Mancha con 7.600 (10,6 %). En el otro extremo se sitúan Cantabria (0,4 %, 251 estudiantes) y Navarra (0,1 %, 53 alumnos y alumnas) (ver **tabla B4.3**).

**Tabla B4.3**  
**Datos de los centros rurales agrupados por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020<sup>1</sup>**

	Centros	Localidades	Unidades	Alumnado
Andalucía	106	237	1.065	11.261
Aragón	74	306	767	8.181
Asturias, Principado de	25	78	176	1.727
Baleares, Illes <sup>2</sup>	0	0	0	0
Canarias <sup>3</sup>	22	112	180	2.093
Cantabria	4	8	17	251
Castilla y León	179	547	1.382	14.686

(Continúa)

**Tabla B4.3 continuación**  
**Datos de los centros rurales agrupados por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**

	Centros	Localidades	Unidades	Alumnado
Castilla-La Mancha	77	258	589	7.600
Cataluña <sup>4</sup>	86	266	791	10.249
Comunitat Valenciana	46	142	520	5.209
Extremadura	40	133	433	3.675
Galicia	26	139	187	2.227
Madrid, Comunidad de	8	31	120	1.632
Murcia, Región de	9	28	104	1.275
Navarra, Com. Foral de	1	2	5	53
País Vasco <sup>2</sup>	0	0	0	0
Rioja, La	11	47	137	1.509
Ceuta <sup>2</sup>	0	0	0	0
Melilla <sup>2</sup>	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>714</b>	<b>2.334</b>	<b>6.473</b>	<b>71.628</b>

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 **figura B4.13** se presenta la evolución del alumnado escolarizado en los centros rurales agrupados de los cursos 2018-2019 y 2019-2020. La Comunitat Valenciana registró la mayor reducción, con una pérdida de 312 estudiantes (-5,7 %). La siguen Castilla-La Mancha con 224 alumnos menos (-2,9 %) y Aragón, con una pérdida de 217 estudiantes (-2,6 %). En el lado opuesto, Galicia aumentó en 141 alumnos (+6,8 %), la Comunidad de Madrid en 58 alumnos (+3,7 %), Cantabria en 14 (+5,9) y el Principado de Asturias en 10 (+0,6 %).

### Programa «Aulas itinerantes en los circos»

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, de acuerdo con los empresarios de los circos, adoptó la medida de habilitar «aulas itinerantes» que viajaran permanentemente con los circos durante todo el curso escolar.

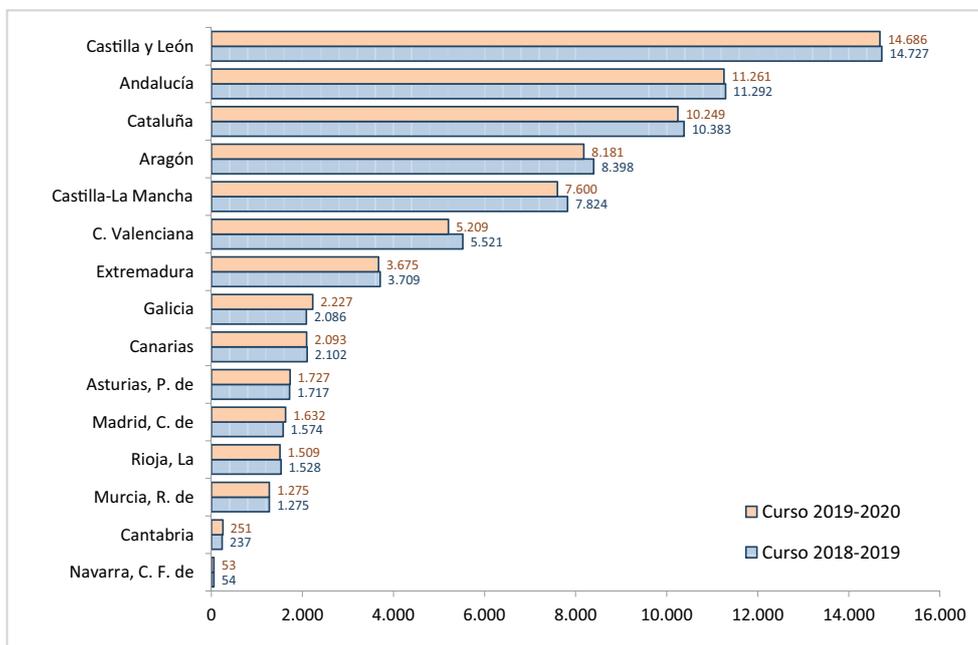
Durante el curso 2019-2020 funcionaron nueve unidades en nueve empresas circenses, que fueron dotadas de los correspondientes maestros, recursos didácticos, material informático, educativo, medios audiovisuales y mobiliario. En dichas aulas se escolarizaron 60 alumnos. Respecto a la orientación educativa, tanto el perfil del orientador como sus funciones, fueron asumidas por el CIDEAD, centro al que se adscribe el alumnado del Programa. En este periodo se publicó la siguiente normativa para su funcionamiento:

- Resolución de 5 de marzo de 2019 de la Subsecretaría de estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convoca concurso de méritos para la formación de la lista de maestros candidatos al Programa de Aulas Itinerantes en los Circos para el curso 2019-2020<sup>200</sup>.
- Resolución de 23 de julio de 2019, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan subvenciones a empresas circenses para la atención educativa a la población itinerante en edad de escolarización obligatoria para el curso escolar 2019-2020<sup>201</sup>.

200. < <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano.html> >

201. < <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano.html> >

**Figura B4.13'**  
**Evolución del número de estudiantes de centros rurales agrupados por Comunidades Autónomas.**  
**Cursos 2018-2019 y 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b413.xlsx> >

1. En Illes Balears, el País Vasco y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla no existen centros rurales agrupados.

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

- Resolución de la Subsecretaria de 23 de julio de 2019, 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 2019-20 y se hace pública la lista de aspirantes admitidos ordenados por la puntuación final obtenida<sup>202</sup>.
- Resolución de 24 de octubre de 2019, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se resuelve la convocatoria de subvenciones a empresas circenses para la atención educativa a la población itinerante en edad de escolarización obligatoria, durante el curso escolar 2019-2020<sup>203</sup>.

### Atención educativa del alumnado gitano

La Estrategia Nacional para la Inclusión de la Población Gitana 2012-2020<sup>204</sup> (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad) se enmarca en los planes y políticas nacionales de distintos ámbitos que afectan directamente a las condiciones de vida de las personas gitanas. Dicha Estrategia incluye cinco objetivos educativos básicos, relativos a todos los niveles educativos obligatorios y postobligatorios, y hace referencia a la educación para adultos (erradicación del analfabetismo), formación del profesorado que atiende al alumnado gitano e inclusión en el currículo de la historia del pueblo gitano y de su cultura.

En el marco de cooperación del Ministerio de Educación y Formación Profesional con las organizaciones de la sociedad civil representativas del pueblo gitano en el Consejo Estatal del Pueblo Gitano (CEPG), el Ministerio tiene representación en el Pleno del CEPG y en Comisión Permanente. El Ministerio, a través de la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa, coordina el Grupo de Trabajo de Educación con el objetivo de recoger propuestas, reflexionar y asesorar en la planificación de medidas en el área de educación para conseguir los objetivos marcados en la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana (2012-2020).

202. < <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano.html> >

203. < <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano.html> >

204. < Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020 >

## Programa MUS-E®

Este programa se desarrolla en el marco del Convenio del Ministerio de Educación y Formación Profesional con la Fundación Yehudi Menuhin España (FYME) para la integración de niños y niñas en dificultad social por medio de las artes. Su finalidad es el trabajo en el ámbito escolar desde las artes como herramientas que favorecen la integración social, educativa y cultural del alumnado y sus familias, mejorando con ello su rendimiento en el aula. Se hace hincapié en la importancia del diálogo y la interacción, el desarrollo de la creatividad y la imaginación en la práctica educativa para la mejora de los aprendizajes escolares y el trabajo en valores. En España el programa está implantado en 11 Comunidades Autónomas y en las Ciudades Autónomas de Ceuta y de Melilla.

En el curso escolar 2019-2020 participaron 167 centros, que llevaron a cabo una actividad MUS-E® con 33.789 alumnos en 1.629 grupos. En total, colaboraron 2.464 profesores y profesoras y 133 artistas. Los días 3, 4 y 5 de octubre, así como 6, 7 y 8 de noviembre se celebraron los «Encuentros de Formación» en Miraflores de la Sierra (Madrid), en los que participaron profesores de Educación Primaria y Secundaria, vinculados al programa MUS-E®, coordinadores autonómicos del programa, técnicos y asesores de las Consejerías de Educación y Artistas MUS-E®.

## Otras actuaciones en compensación educativa

### *Premio Nacional de Educación para el Desarrollo*

El Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, convocan desde el año 2009 el Premio Nacional de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer», dirigido a reconocer a los centros docentes que desarrollan acciones, experiencias educativas, proyectos o propuestas pedagógicas, destinados a sensibilizar, a concienciar y a desarrollar el espíritu crítico en el alumnado. Busca también fomentar su participación activa en la consecución de una ciudadanía global, solidaria, comprometida con la erradicación de la pobreza y sus causas y comprometida, igualmente, con el desarrollo humano y sostenible. Durante el curso escolar 2019-2020 no se convocó el Premio Nacional de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer» debido a la pandemia provocada por la COVID-19.

### *Seminario de Intercambio y Formación en Buenas Prácticas en Educación para el Desarrollo*

Del 5 al 13 de noviembre de 2019 tuvo lugar en Jordania el XI Seminario de Intercambio y Formación en Buenas Prácticas en Educación para el Desarrollo. En este seminario participaron 30 docentes representantes de los quince centros ganadores de la undécima edición del Premio Nacional de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer».

## **Políticas educativas. Detección y atención temprana. Evaluación y atención psicopedagógica. Orientación académica y vocacional**

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación especifica que el sistema educativo español se inspira en el principio de equidad 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. 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 cuanto a la colaboración necesaria para llevar a término todo ello, define el principio del esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesorado, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad. En este sentido enuncia el de autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las Corporaciones Locales y a los centros educativos, así como el de la cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las Corporaciones Locales en la planificación e implementación de la política educativa (artículo 1).

A  
B  
C  
D  
E

En el Título II, sobre la equidad en la educación, establece los principios de la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (artículo 71) y declara 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 puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. Al respecto especifica que las Administraciones deben establecer los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los citados alumnos y alumnas e iniciar su atención integral desde el mismo momento en que se detecten sus necesidades. También les corresponde garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores 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 reciban el adecuado asesoramiento individualizado y la información que les ayude en la educación de sus hijos. A continuación, en el artículo 72, regula los recursos que deben disponer las Administraciones para la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

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.

## 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 dependencia 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 a 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) 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 fin, 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 LOE y regula que la intervención educativa en esta etapa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración. Regulariza que las Administraciones educativas deben establecer procedimientos que permitan identificar aquellas características que puedan tener incidencia en la evolución escolar de los niños y niñas, así como facilitar la coordinación de cuantos sectores intervengan en la atención de este alumnado. También dispone que los centros deben adoptar las medidas oportunas dirigidas al alumnado que presente necesidad específica de apoyo educativo, así como atender a los niños y niñas que presenten necesidades educativas especiales buscando la respuesta educativa que mejor se adapte a sus características y necesidades personales (artículo 8).

En la mayoría de las Comunidades y Ciudades Autónomas existe un protocolo de colaboración interinstitucional para la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo (Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Illes Balears, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Ceuta, Comunitat Valenciana, Extremadura, Galicia, Comunidad de Madrid, País Vasco).

De acuerdo con el principio general de esta etapa establecido por la LOE (artículo 12), la programación, la gestión y el desarrollo de la Educación Infantil en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas atienden a la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo y, por tanto, también al diagnóstico.

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 atienden 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) y/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  
B  
C  
D  
E

En Cantabria, además se complementa la intervención en los centros educativos mediante un Programa de apoyo a la detección y la atención educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades, las Aulas de dinamización intercultural y los Centros de recursos para la educación especial.

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

- Detección de trastornos del desarrollo y de barreras para el aprendizaje.
- Evaluación psicopedagógica.
- Coordinación de los recursos para la detección e intervención en atención temprana con la comunidad educativa.
- Valoración de necesidades específicas de apoyo educativo específico.
- Organización y coordinación de apoyos y recursos para atender a las necesidades detectadas.
- Intervención de apoyos y recursos.
- Acogida y acompañamiento del alumnado en el centro.
- Transición entre etapas y acompañamiento en el cambio de centro.
- Prevención de los trastornos del desarrollo.

Los recursos educativos de algunas Administraciones colaboran en la detección de problemas de salud y de situaciones de riesgo psicosocial y aportan información sobre alumnado en una situación socioeconómica vulnerable para que los servicios correspondientes realicen la valoración y tomen las medidas oportunas en cada caso.

Cataluña especifica que el Departamento de Salud (pediatría) y el Departamento de Derechos Sociales (centros de 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

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece que en la Educación Primaria se ponga especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, participación y convivencia, la prevención de las dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas en cada una de las situaciones. Las Administraciones educativas son las encargadas de impulsar que los centros establezcan medidas de flexibilización en la organización de las áreas, las enseñanzas, los espacios y los tiempos y promuevan alternativas metodológicas, a fin de personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado (artículo 19).

En este sentido, regula los siguientes aspectos sobre la evaluación durante la etapa: el desarrollo de orientaciones por parte de las Administraciones para que los centros docentes puedan elaborar planes de refuerzo o de enriquecimiento curricular que permitan mejorar el nivel competencial del alumnado que lo requiera; la emisión de un informe por el tutor o tutora sobre el grado de adquisición de las competencias de cada alumno o alumna, indicando en su caso las medidas de refuerzo que se deben contemplar en el ciclo o etapa siguiente al finalizar el curso; la emisión de un informe sobre la evolución y las competencias desarrolladas por cada alumno o alumna, con el fin de garantizar la continuidad de su proceso de formación, al finalizar la etapa; en el caso de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, la utilización de los referentes de la evaluación incluidos en las correspondientes adaptaciones del currículo, sin que este hecho pueda impedirles promocionar de ciclo o etapa (artículo 20).

En el artículo 20 bis añade que en esta etapa se debe poner especial énfasis en la atención individualizada a los alumnos, en la realización de diagnósticos precoces y en el establecimiento de mecanismos de apoyo y refuerzo para evitar la repetición escolar, particularmente en entornos socialmente desfavorecidos.

A tal fin, regula que en el cuarto curso todos los centros realicen una evaluación de diagnóstico de las competencias adquiridas por su alumnado que tendrá carácter informativo, formativo y orientador para los centros, para el profesorado, para el alumnado y sus familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

A partir del análisis de los resultados de esta evaluación, las Administraciones educativas promoverán que los centros elaboren propuestas de actuación que contribuyan a que el alumnado alcance las competencias establecidas, permitan adoptar medidas de mejora de la calidad y la equidad de la educación y orienten la práctica docente (artículo 21).

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, refuerza lo encomendado por la LOE, detalla que la acción tutorial debe orientar el proceso educativo individual y colectivo del alumnado así como garantizar una relación permanente con la familia, pormenoriza algunos mecanismos de refuerzo organizativos y curriculares –apoyo en el grupo ordinario, agrupamientos flexibles, medidas de flexibilización y alternativas metodológicas, adaptaciones del currículo accesibilidad universal o diseño para todos– y declara que las Administraciones educativas deben fomentar el desarrollo de los valores que favorezcan la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social (artículos 9 y 10).

Respecto a la evaluación, en el artículo 12 insta a que se establezcan las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten 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 realice 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).

Las Comunidades y Ciudades Autónomas apuntan que disponen 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.

En Galicia se ha publicado la *Guía de actividades para la vuelta al aula del alumnado hospitalizado*, con el objetivo de involucrar a toda la comunidad (familias, docentes, personal sanitario y auxiliar) en el proceso



de recuperación y reintegración del alumnado afectado por una enfermedad que supone un alejamiento temporal, casi siempre prolongado, de su entorno académico habitual, minimizando las consecuencias emocionales, psicológicas y educativas, considerando la escuela como un factor de normalización. En este sentido, propone actuaciones directamente relacionadas tanto con el alumnado afectado y su familia como con el centro educativo, el profesorado y los compañeros del estudiante. Así, recoge las situaciones y emociones que se pueden producir en esta circunstancia y propuestas para abordarlas (flexibilización de las normas del centro, preparación del grupo de aula, fomento de la comunicación, apoyo personalizado, etc.). Para facilitar este trabajo, la guía contiene una propuesta de intervención en el proceso de regreso al centro educativo del alumnado tras su hospitalización, estructurada en nueve actividades diferentes, en función de la edad del estudiante afectado, que tienen como objetivo potenciar conceptos emocionales como la asertividad, la empatía y la resiliencia. Las acciones están enfocadas, asimismo, hacia el autocoñocimiento del alumno o alumna, su concentración, la relajación y la proactividad.

- Profesores especialistas: 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 pone a disposición del alumnado los siguientes facilitadores de la comunicación: Profesor Técnico Interprete 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. Estos profesionales actúan prioritariamente en los centros de educación especial a los que hayan sido asignados. Los terapeutas o las terapeutas ocupacionales, profesionales sanitarios que prestan servicio en los EOEP específicos de discapacidad motora, desempeñan sus funciones en el EOEP específico de discapacidad motora. Además, intervienen en los centros ordinarios de atención educativa preferente para alumnado con discapacidad motora. Sus funciones están orientadas a: planificar y ejecutar el programa individualizado del alumnado, dirigido a desarrollar, reaprender, mantener, compensar y sustituir las capacidades y habilidades a un nivel suficiente de competencia, que le permita lograr la máxima autonomía en las actividades cotidianas; colaborar en la valoración del alumnado en el ámbito de sus competencias, en coordinación con los equipos de orientación; asesorar en las adaptaciones y reformas necesarias para garantizar que la accesibilidad al centro y su entorno se ajuste a las características del alumnado; orientar a tutores y tutoras, equipos educativos, auxiliares educativos, cuidadores o cuidadoras, familias y otros profesionales, sobre los programas específicos de terapia ocupacional diseñados para cada alumno o alumna, así como sobre aquellos aspectos de estos en los que deban colaborar; y coordinarse con los servicios médicos y ortopédicos que intervienen con cada alumno o alumna para intercambiar datos respecto a su programa y evolución.

- 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 publicó la Resolución de 13 de octubre de 2015, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, por la que se dan instrucciones para el desarrollo del Programa experimental de Atención Sanitaria Especializada en horario escolar dirigido al alumnado que precise cuidados sanitarios especializados y continuados en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Este programa se rige por los siguientes principios de actuación: 1. La promoción de la equidad y la inclusión educativa para el alumnado con enfermedades crónicas que requieren atención, especializada o no especializada, en horario escolar; 2. Los cuidados sanitarios especializadas que

requieren profesionalización deberán ser realizados por personal sanitario; 3. Ante una situación de emergencia sanitaria, se avisa al servicio de emergencias regional, sin perjuicio de las actuaciones de primeros auxilios que se deban realizar. 4. Las actuaciones descritas en la presente resolución se deben regir por el principio de preservar la integridad física del menor. Los centros de referencia incluidos en el programa cuentan con personal sanitario para atender al alumnado que requiera 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) con las siguientes funciones: desarrollo de actuaciones de educación inclusiva en el ámbito educativo; asesoramiento al profesorado, a los equipos directivos, equipos de orientación educativa y departamentos de orientación, sobre la atención de las necesidades educativas del alumnado, en un marco inclusivo; colaboración en actividades formativas de la comunidad educativa respecto a equidad educativa e igualdad de oportunidades; preparación de materiales de carácter educativo, curriculares y extracurriculares, sobre la respuesta educativa al alumnado en un marco inclusivo; análisis y actualización de la información específica sobre equidad educativa para el profesorado; asesoramiento, información y colaboración con las familias y sus asociaciones; asesoramiento, información y colaboración con las federaciones y asociaciones de alumnos; investigación e innovación en equidad educativa y en detección, atención e intervención con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo; participación en proyectos nacionales, europeos e internacionales; manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, para el acceso a las distintas fuentes de información y presentación de materiales en soporte electrónico; información y actualización de una página web específica de ámbito autonómico; gestión de materiales, ayudas técnicas y recursos específicos destinados a alumnos con necesidad específica de apoyo educativo; coordinación con las instituciones educativas, sanitarias y sociales en su ámbito de actuación; realización con carácter extraordinario de evaluaciones psicopedagógicas de peritaje externo, previa autorización de la Dirección General competente.

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. Los SAAE de Castilla-La Mancha se estructuran como un servicio de apoyo especializado de asesoramiento a los centros ordinarios desde los centros de educación especial. Sus objetivos fundamentales son: apoyar la labor docente en el proceso de inclusión del alumnado con necesidad de apoyo educativo; asesorar a los centros en la mejora de la respuesta educativa a este alumnado; asesorar sobre el material de acceso al currículo más adecuado; impulsar y favorecer el intercambio de experiencias educativas que favorezcan dicha inclusión social y educativa; colaborar con las estructuras de orientación y asesoramiento de nuestra región y abrir los centros de educación especial al entorno. Colaboran con el profesorado de los centros ordinarios y el resto de profesionales de apoyo para ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales del alumno asociadas a discapacidad motórica, trastorno de espectro autista, trastornos graves de conducta y discapacidad intelectual. Trabajan también en aspectos relacionados con sistemas alternativos y/o aumentativos de la comunicación, tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, orientación, estructuración y adaptación de los centros y material de acceso. Ofrecen servicios de asesoramiento y apoyo técnico al profesorado, realizan propuestas de programas específicos de intervención, difunden recursos y materiales adaptados y realizan el seguimiento de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

A  
B  
C  
D  
E

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. Tienen carácter multidisciplinar, están organizados en sectores por áreas geográficas, desarrollan su labor en las etapas de infantil y primaria y colaboran con los servicios de orientación de los centros de educación secundaria y de los centros de educación especial. Dentro de su composición, cada miembro se especializa en determinados ámbitos de atención a la diversidad, lo que revierte en la mejora individual y colectiva del conjunto de profesionales que integran el equipo. A través de su página web ponen a disposición de la comunidad educativa la experiencia acumulada a lo largo de los años de intervención en los casos más difíciles (trastornos sensoriales, motrices, problemas aptitudinales, de desarrollo, de comportamiento, de aprendizaje, de convivencia, etc.) y de participación en el desarrollo de programas institucionales, de formación, de investigación, de difusión de materiales.

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 que, además de tener información sobre recursos digitales a través de varios sistemas de búsquedas (atendiendo al tipo de discapacidad, niveles educativos, tipos de aprendizaje), contiene las novedades en torno a la discapacidad y experiencias educativas en centros. Asimismo, pone a disposición de profesionales y familias referencias sobre recursos tecnológicos y experiencias que mejoren la accesibilidad a las personas con discapacidad. También facilita a los profesionales el uso de la herramienta digital creada para la valoración de las necesidades de acceso al ordenador del alumnado y recomienda los recursos adecuados. Favorece e impulsa la participación de los centros educativos con la finalidad de que puedan aportar las iniciativas relativas a actividades de formación o experiencias sobre el uso de recursos tecnológicos para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. En este programa participan profesionales de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, orientadores de los colegios de educación especial, profesores de los centros de integración preferentes de discapacidad motora, auditiva, Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), centros de educación especial, así como todos aquellos profesionales no docentes que atienden al alumnado con necesidades educativas especiales.

El Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA) es un organismo dependiente del Departamento de Educación. Se constituyó, por Decreto Foral en 1993, como 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. En coherencia con los principios educativos de normalización e inclusión, su intervención especializada y extraordinaria, dirigida a todos los componentes de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias), se rige por los criterios de «complementariedad» y «subsidiaridad», y sus actuaciones, en todos los casos, 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.

- 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 y lo 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).

A

B

C

D

E

- 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 (metodologías activas, diseño universal, personalización del aprendizaje, etc.) 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 está desarrollando 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, para fomentar el éxito educativo de todo al alumnado desde la atención a la diversidad y centrados en la prevención, pretende alcanzar los siguientes objetivos específicos: impulsar el asesoramiento sobre metodologías activas de enseñanza-aprendizaje al profesorado, centradas en la mejora del trabajo competencial del alumnado, dentro de la atención ordinaria a la diversidad; agilizar los tiempos de realización de las evaluaciones psicopedagógicas y los dictámenes de escolarización, dentro de la atención específica a la diversidad; mejorar las habilidades cognitivas y emocionales y de convivencia de los grupos ordinarios de referencia, dentro de la Acción Tutorial; estimular un mayor acompañamiento de las familias en la educación de sus hijos e hijas, dentro de la transición necesaria hacia su vida adulta; colaborar con otras instituciones y entidades del entorno en la mejor respuesta al alumnado.

## Educación Secundaria Obligatoria

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, 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 de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa. También son responsables de regular soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad.

A este respecto regulariza que el Gobierno y las Administraciones educativas definan las condiciones para establecer la modificación y la adaptación del currículo, mediante su organización en ámbitos de conocimiento desde el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, para el alumnado que lo requiera tras la

oportuna valoración (artículo 27). El alumnado de estos programas de diversificación curricular debe ser evaluado de conformidad con los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación fijados en cada uno de los respectivos programas. Al finalizar el segundo curso se ha de entregar a los padres, madres o tutores legales de cada alumno o alumna un consejo orientador que incluirá un informe sobre el grado de logro de los objetivos y de adquisición de las competencias correspondientes, así como una propuesta a padres, madres o tutores legales o, en su caso, al alumno o alumna de la opción más adecuada para continuar su formación, que podrá incluir la incorporación a un programa de diversificación curricular o a un ciclo formativo de grado básico.

Además, normaliza que en el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria todos los centros realicen, bajo responsabilidad de las Administraciones educativas, una evaluación de diagnóstico de las competencias alcanzadas por su alumnado de carácter informativo, formativo y orientador para los centros, para el profesorado, para el alumnado y sus familias y para el conjunto de la comunidad educativa. A partir del análisis de los resultados de la evaluación de diagnóstico, las Administraciones educativas deben promover la elaboración de propuestas de actuación por parte de los centros que contribuyan a que el alumnado alcance las competencias establecidas, que permitan adoptar medidas de mejora de la calidad y la equidad de la educación y que orienten la práctica docente (artículo 29).

Por otro lado, se crean los ciclos formativos de grado básico dirigidos preferentemente a quienes presenten mayores posibilidades de aprendizaje y de alcanzar las competencias de Educación Secundaria Obligatoria en un entorno vinculado al mundo profesional, velando para evitar la segregación del alumnado por razones socioeconómicas o de otra naturaleza, con el objetivo de prepararlos para la continuación de su formación. En estos ciclos tienen una especial consideración la tutoría y la orientación educativa y profesional, realizándose un acompañamiento socioeducativo personalizado. Las Administraciones educativas tienen la responsabilidad de promover la cooperación y participación de agentes sociales del entorno, otras instituciones y entidades, especialmente las Corporaciones Locales, las asociaciones profesionales, las organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales y sindicales, para el desarrollo de estos programas (artículo 30).

En su desarrollo de la LOE, El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, establece que las Administraciones educativas fomenten la autonomía pedagógica y organizativa de los centros quienes, a su vez, son 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).

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).

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).

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, profesores de ámbito, Pedagogía Terapéutica (PT), Audición y Lenguaje (AL), profesorado de apoyo curricular para alumnado con discapacidad auditiva y física, profesores de atención a la diversidad, Especialista en Apoyo Educativo (EAE), profesores 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: 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, en la mayoría se pone a disposición del alumnado los siguientes facilitadores de la comunicación: Profesor Técnico Interprete 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 y mediadores para alumnado «trans».
- Fisioterapeuta: interviene en los centros donde hay alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades físicas.
- 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 el resto de profesionales de la red de recursos municipales.

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, profesores de ámbito, Pedagogía Terapéutica (PT), Audición y Lenguaje (AL), Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) o Trabajador 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

A

B

C

D

E

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 (CREECYL).
- 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 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. Además, 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.

En Aragón también se detectan casos en los que existe riesgo de suicidio y en Castilla-La Mancha se realiza la detección de barreras a la presencia, participación y aprendizaje.

- Valoración de necesidades específicas de apoyo educativo específico y colaboración en la evaluación psicopedagógica. Los profesionales de los centros generalmente informan 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 y lo tienen en cuenta en su intervención educativa.

En Castilla-La Mancha también 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 (metodologías activas, diseño universal, personalización del aprendizaje, etc.) y el fomento de la adquisición de las competencias.

Aragón desarrolla el programa AUNA de orientación y refuerzo en el aprendizaje, el Protocolo de orientaciones para el alumnado transexual, el Programa de aprendizaje inclusivo en 1.º de la ESO y el Programa de 4.º de la ESO agrupado.

- Prevención de dificultades del aprendizaje, de dificultades de convivencia (violencia física o psicológica, ciberviolencia, acoso escolar, abusos, 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.

Aragón también desarrolla un programa de prevención del suicidio e Illes Balears tiene protocolo de actuación con alumnado «trans».

- 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.

## Bachillerato

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación 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 compromisos con las familias y con los propios alumnos y alumnas en los que se especifiquen las actividades que unos y otros se comprometen a desarrollar para facilitar el progreso educativo (artículo 7).

De conformidad con lo establecido en el artículo 4.2.e) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, establece que los padres, madres o tutores legales participen y apoyen la evolución del proceso educativo de sus hijos o tutelados, así como que conozcan las decisiones relativas a la evaluación y promoción y colaboren en las medidas de apoyo o refuerzo que adopten los centros para facilitar su progreso educativo (artículo 8).

Respecto al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, regula que las Administraciones educativas fomenten la calidad, equidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades y no discriminación 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. 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).

También 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).

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 Bachillerato:

- Profesorado: tutor, profesorado de las materias, profesorado de atención domiciliaria y profesorado de atención educativa hospitalaria.
- Profesores especialistas: orientación, Audición y Lenguaje (AL), profesorado de atención a la diversidad.
- Trabajadores sociales en el área educativa: Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC), Trabajador Social.

A  
B  
C  
D  
E

- Personal Auxiliar: 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.
- Fisioterapeuta: interviene en los centros donde hay alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades físicas.

En todas las Comunidades y Ciudades Autónomas hay departamentos de orientación en los centros educativos que imparten enseñanzas de educación secundaria. Generalmente, en estos equipos colaboran los siguientes perfiles profesionales con el alumnado de Bachillerato: orientación, Audición y Lenguaje (AL), Profesor Técnico de servicios a la comunidad (PTSC) o Trabajador social. En Illes Balears hay especialista en atención a la diversidad (AD), en Canarias y Castilla-La Mancha hay Educador Social. 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, así como el fisioterapeuta, cuando las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado del centro así lo requieren.

La labor 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.
- 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 en algunos casos, desarrollan los siguientes tipos de medidas de orientación y apoyo educativo:

- Detección de necesidades específicas de apoyo educativo. Mediante la atención educativa de los recursos de los centros y la intervención de los servicios que colaboran en esta labor se detectan casos de alumnado en situación de riesgo psicosocial y con problemas de salud.

Además, en Aragón se detectan casos en los que existe riesgo de suicidio, así como necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva y visual.

- Valoración de necesidades específicas de apoyo educativo específico y colaboración en la evaluación psicopedagógica. Los profesionales de los centros informan generalmente sobre los casos que detectan de alumnado en situación de riesgo sociofamiliar y en una situación socioeconómica desfavorecida y, a su vez, reciben este tipo de información sobre su alumnado de los servicios y equipos y lo tienen en cuenta en su intervención educativa.
- 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 nuevo alumnado en el centro, la transición entre etapas y acompañamiento en el cambio de centro y la implementación de prácticas inclusivas (metodologías activas, diseño universal, personalización del aprendizaje, etc.).

Aragón y Illes Balears desarrollan un Protocolo de orientaciones para el alumnado transexual.

- Prevención de dificultades del aprendizaje, de dificultades de convivencia (violencia física o psicológica, ciberviolencia, acoso escolar, abusos, 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.

Aragón desarrolla un programa de prevención del suicidio.

- 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, los Programas de intervención educativa y la orientación vocacional para el paso a la Universidad.

### Formación profesional

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación detalla que en los estudios de Formación Profesional se debe prestar especial atención a los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo, manteniendo como uno de los principios de estas enseñanzas la inclusión educativa. A estos efectos se han de establecer las alternativas organizativas y metodológicas y las medidas de atención a la diversidad precisas para facilitar el acceso al currículo de este alumnado, entre las que se encuentran las adaptaciones del currículo, basadas en medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en especial para aquel que presenta dificultades en su expresión y comprensión, en cuyo caso la evaluación tendrá como referencia la adaptación realizada (artículo 39).

También tiene en cuenta al alumnado con necesidades educativas especiales y establece la posibilidad de que las Administraciones educativas organicen ofertas específicas de ciclos formativos de grado básico dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales, destinadas a aquellos casos en que no sea posible su inclusión en ofertas ordinarias y sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad, pudiendo escolarizarse al menos hasta los 21 años (artículo 42).

Además ofrece a las Administraciones educativas la posibilidad de autorizar y organizar programas formativos específicos destinados a personas mayores de 17 años que abandonaron el sistema educativo sin cualificación, con el fin de permitirles la obtención de un título de formación profesional o de una certificación académica, en la que se hará constar los módulos profesionales superados y, en su caso, su correspondencia con unidades de competencia asociadas al Catálogo Nacional de Cualificaciones. Igualmente, las Administraciones educativas pueden autorizar excepcionalmente ciclos formativos de grado básico específicos para quienes hayan cumplido al menos 17 años cuando concurren circunstancias de historia escolar que lo aconsejen (artículo 42).

El Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero regula aspectos específicos de la Formación Profesional Básica, que se organiza de acuerdo con el principio de atención a la diversidad de los alumnos y las alumnas y su carácter de oferta obligatoria. Este Real Decreto establece que las medidas de atención a la diversidad estén orientadas a responder a las necesidades educativas concretas de los alumnos y las alumnas y a la consecución de los resultados de aprendizaje vinculados a las competencias profesionales del título, y debe responder al derecho a una educación inclusiva que les permita alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente, según lo establecido en la normativa vigente en materia de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (artículo 13). Las Administraciones educativas son responsables de promover medidas metodológicas de atención a la diversidad que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización de las enseñanzas adecuada a las características de los alumnos y las alumnas, con especial atención.

Señala que en la Formación Profesional Básica deben tener una especial consideración en la organización del ciclo formativo la tutoría y la orientación educativa y profesional. Especifica que la acción tutorial debe orientar el proceso educativo individual y colectivo de los alumnos y las alumnas y contribuir a la adquisición de competencias sociales y a desarrollar la autoestima de los alumnos y las alumnas, así como a fomentar las habilidades y destrezas que les permitan programar y gestionar su futuro educativo y profesional. En este sentido, el tutor o la tutora debe realizar una programación anual de la acción tutorial recogida en el proyecto educativo del centro.

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.
- Profesores especialistas: 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.

A  
B  
C  
D  
E

- Trabajador social: Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC).
- Personal Auxiliar: auxiliar 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 siguientes tipos de medidas de orientación y apoyo educativo:

- 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.

Además, 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.

- Valoración de necesidades específicas de apoyo educativo específico y colaboración en la evaluación psicopedagógica, especialmente del alumnado de Formación Profesional Básica y de ciclos formativos de grado básico dirigidos al alumnado con necesidades educativas especiales.

Los profesionales de los centros informan generalmente sobre los casos que detectan de alumnado en situación de riesgo sociofamiliar y en una situación socioeconómica desfavorecida y, a su vez, reciben este tipo de información sobre su alumnado de los servicios y equipos y lo tienen en cuenta en su intervención educativa.

- 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 (metodologías activas, diseño universal, personalización del aprendizaje, etc.) y el fomento de la adquisición de las competencias.
- Prevención de dificultades del aprendizaje, de dificultades de convivencia (violencia física o psicológica, ciberviolencia, acoso escolar, abusos, 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.
- Orientación académica y vocacional, desarrollada en los centros mediante el Plan de atención a la diversidad, el Plan de orientación y acción tutorial y programas de intervención para la mejora de la convivencia. 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.

## Educación de personas adultas

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación 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.

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).

- Detección de necesidades específicas de apoyo educativo. Mediante la atención educativa de los recursos de los centros y la intervención de los servicios que colaboran en esta labor se detectan casos de alumnado en situación de riesgo psicosocial.
- Valoración de necesidades específicas de apoyo educativo específico y colaboración en la evaluación psicopedagógica.
- Intervención educativa orientada a la acogida y acompañamiento del alumnado en el centro, la organización y coordinación de recursos para atender a las necesidades detectadas, la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad física, la atención al alumnado recién llegado, la implementación de prácticas inclusivas (metodologías activas, diseño universal, personalización del aprendizaje, etc.) y la promoción de un buen clima de convivencia.
- Prevención de la salud y prevención de la enfermedad, prevención de drogodependencias y otras adicciones, prevención de problemas de salud mental (imagen corporal, ideaciones suicidas, autolesiones, etc.), prevención de dificultades de convivencia (violencia física o psicológica, ciberviolencia, acoso escolar, abusos, etc.) y prevención del absentismo y del abandono educativo temprano.
- Orientación académica y vocacional, desarrollada en los centros mediante el Plan de atención a la diversidad, el Plan de orientación y acción tutorial, los Programas de intervención educativa, la contribución de la orientación al cambio educativo y el acompañamiento en el liderazgo de los equipos directivos.

## 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 psi-

A

quicos, 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.

B

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.

C

D

E

En aplicación y desarrollo de estos principios 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 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 establece que la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo 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).

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/as y enfermeros/as– y fisioterapeuta.

- Aragón: profesorado –tutores/as, 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 interprete de lengua de signos–, personal de enfermería y fisioterapeuta.
- Illes Balears: profesorado -tutores/as, profesorado especialista –Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, música e inglés–, psicólogo/a, pedagogo/a, profesorado de apoyo, Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, educador social, Auxiliar Técnico Educativo (ATE), enfermero/a y fisioterapeuta.
- Canarias: maestros o maestras, profesores de Pedagogía Terapéutica especializados–Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), Discapacidad Motora (MOT), Discapacidad Auditiva (DA)–, trabajador social, personal auxiliar, personal sanitario, auxiliar de enfermería, Asistente Técnico Sanitario (ATS) o Diplomado Universitario en Enfermería (DUE) y Fisioterapeuta.
- Cantabria: profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, profesorado especialista en educación física y música, Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC), personal auxiliar, auxiliar técnico sociosanitario, Asistente Técnico Sanitario (ATS) o Diplomado Universitario en Enfermería (DUE) y fisioterapeuta.
- Castilla-La Mancha: profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica-tutor, equipo docente –profesorado de educación primaria, profesorado especialista en audición y lenguaje, profesorado de educación secundaria, profesorado técnico de formación profesional, profesor técnico de servicios a la comunidad (PTSC)–, personal auxiliar, Auxiliar Técnico Educativo (ATE), personal sanitario, Diplomado Universitario en Enfermería (DUE) y fisioterapeuta.
- Castilla y León: maestros y maestras, profesorado de atención domiciliaria, profesorado de atención educativa hospitalaria, profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, Profesores Técnicos de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad (PTSC), personal auxiliar, Ayudante Técnico Educativo (ATE), Enfermera 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 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), enfermero, 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.

A

B

C

D

E

- 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 y 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 siguientes tipos de medidas:

- Detección de necesidades educativas especiales, necesidades específicas de apoyo educativo y situaciones de riesgo psicosocial.
- Evaluación psicopedagógica y valoración de riesgo sociofamiliar.
- Intervención educativa orientada a la organización y coordinación de apoyos y recursos para atender a las necesidades detectadas, la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, la atención al alumnado recién llegado, prácticas inclusivas (metodologías activas, diseño universal, personalización del aprendizaje, etc.), promoción de un buen clima de convivencia, acogida y acompañamiento del alumnado en el centro, la transición entre etapas y acompañamiento en el cambio de centro y el fomento de la adquisición de las competencias.

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).

- Promoción de la salud y prevención de la enfermedad, prevención de dificultades de convivencia (violencia física o psicológica, ciberviolencia, acoso escolar, abusos, etc.), prevención del absentismo y prevención del abandono educativo temprano.
- Orientación académica y vocacional, desarrollada en los centros mediante el Plan de atención a la diversidad, el Plan de orientación y acción tutorial, los Programas de intervención educativa, la contribución de la orientación al cambio educativo y el acompañamiento en el liderazgo de los equipos directivos.

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.

Los recursos educativos de algunas Administraciones colaboran en la detección de problemas de salud y de situaciones de riesgo psicosocial, así como en la valoración socioeconómica y la prevención de riesgo sociofamiliar y de dificultades económicas, aportando información sobre el alumnado que se encuentra en estas

circunstancias y su familia para que los servicios correspondientes realicen la valoración y tomen las medidas oportunas en cada caso. Si bien hay Comunidades en las que no cuentan con recursos específicos para la atención hospitalaria o domiciliaria, sus servicios educativos colaboran en los casos necesarios.

### 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, estrategias 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 y/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.

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 2019-2020.

### **Programa Nacional de Reformas 2020**

El Programa Nacional de Reformas se elabora anualmente en el marco del Semestre Europeo, procedimiento comunitario de supervisión y coordinación de las políticas económicas de los Estados miembros. Debido al contexto extraordinario determinado por la crisis de la COVID-19 en el que se elaboró el correspondiente a 2020, la Comisión Europea procedió a la actualización de sus orientaciones para la elaboración de los programas nacionales, permitiendo la reorientación de su contenido de forma que se incorporen las medidas adoptadas para afrontar los retos socioeconómicos derivados de la crisis de la COVID-19 y/o los identificados en el Informe País.

El Programa Nacional de Reformas de España define cinco grupos de medidas para hacer frente a la crisis sanitaria, económica y social por el brote de COVID-19: Respuesta a la emergencia sanitaria; Apoyo a los ciudadanos; Sostenimiento del tejido productivo y recuperación de la actividad económica; Medidas de las comunidades autónomas; Participación de los interlocutores sociales y otras organizaciones de la sociedad civil.

Las medidas de la Administración General del Estado que contribuyen al cumplimiento de las recomendaciones específicas a España en el año 2019 del ámbito de la educación están incluidas en dos grupos:

- CSR 2.4. Reducir el abandono escolar prematuro y mejorar los resultados académicos, teniendo en cuenta disparidades regionales:
  - Nueva ley de educación
  - Universalización de la educación infantil de 0-3 años
  - I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo 2019-2022
  - Actualización del catálogo de cualificaciones profesionales
  - Fortalecimiento de la cooperación territorial en materia educativa

- Programas de Cooperación Territorial (PCT) con las Comunidades Autónomas
- Plan de choque por el empleo joven 2019-2021
- CSR 2.5. Incrementar la cooperación entre los sectores educativo y empresarial con vistas a mejorar las capacidades y cualificaciones demandadas en el mercado laboral, especialmente en el ámbito de las Tecnologías de la información y la comunicación:
  - Refuerzo de la implicación de las empresas en el diseño y aprobación de cualificaciones en el marco del I Plan Estratégico de Formación Profesional
  - Adaptación del sistema de formación profesional al ámbito digital
  - Sistema «Reconoce» de acreditación de competencias clave de educación no formal
  - Proyecto de homologación nacional de titulaciones en materia de juventud
  - Programa ACELERA - Talento.

### Cualificaciones profesionales

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE de 20 de junio de 2002)<sup>205</sup>, define cualificación profesional como «el conjunto de estándares de competencia con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral y competencia profesional como «el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo».

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, en base a la información aportada por los empleadores, para cada puesta profesional se define, entre otras cosas, qué se hace, cómo se hace, con qué se hace, cuándo se hace, cuáles son los resultados de trabajo. Por tanto, no se ofertan ni se estudian en ningún sitio, sino que son los documentos básicos e imprescindibles para la configuración y ordenación de las ofertas formativas que, actualmente, son 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 Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre (Anexos I y II) 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 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 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.

Actualmente existen un total de 676 cualificaciones distribuidas de la siguiente manera:

- 77 cualificaciones de nivel 1
- 299 cualificaciones de nivel 2
- 300 cualificaciones de nivel 3

205. < BOE-A-2002-12018 >, artículo 7.

## Plataforma digital de información y orientación profesional «TodoFP»

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ofrece numerosos recursos de formación profesional dirigidos al profesorado, al alumnado y a los ciudadanos en general a través del portal educativo «TodoFP», que está presente en las redes sociales y cuenta con aplicaciones para dispositivos móviles.

Este portal incluye las siguientes áreas temáticas: Sobre FP; Qué, cómo y dónde estudiar; Pruebas y convalidaciones; Información para profesores; Orientación profesional; Acreditación de competencias.

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).

## Portal educativo «Aprende a lo largo de la vida»<sup>206</sup>

Durante el curso 2019-2020, el Ministerio de Educación y Formación Profesional sometió este portal educativo a una revisión en profundidad, tanto de sus funciones como de su diseño visual, estructura de contenidos e información que facilitar al ciudadano. A la finalización del periodo correspondiente a este INFORME, el portal se encontraba en fase de preproducción y a la espera de operar en abierto.

## Programas de difusión de la orientación y formación profesional

Salón AULA Madrid, la Feria Internacional del Estudiante y de la Oferta Educativa 2020 celebró una nueva edición en las instalaciones del recinto ferial de IFEMA, en la que se mostraron las últimas novedades del sector educativo en una exposición dirigida a profesionales de la educación y alumnos. Ofreció a los estudiantes una visión detallada de la oferta educativa y nuevas titulaciones, orientación sobre las nuevas profesiones en auge y prácticas de empresas e información sobre ayudas, becas y fórmulas de financiación. También cumplió con su objetivo de inspirar y capacitar a los profesores a la vez que se destacaba el papel que estos profesionales desempeñan en la construcción de la sociedad presente y futura.

En el ámbito europeo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional siguió representando al Estado español en la red «Euroguidance» (Red de Centros de Recursos para la Orientación Profesional) y en la *European Lifelong Guidance Policy Network* (Red Europea de Políticas de Orientación a lo Largo de la Vida). Ambas redes inspiran y coordinan acciones y políticas de orientación en Europa. Durante la edición del año 2020 también se centró en ofrecer información relativa a los certificados de profesionalidad, contratos para la formación y el aprendizaje, Observatorio de las Ocupaciones con los perfiles profesionales y las necesidades formativas, Garantía Juvenil y Plan de Choque por el Empleo Joven 2019-2021, teniendo como público destinatario a los orientadores, profesionales de la educación, y alumnos tanto de 4.º de ESO y Bachiller como de 1.º y 2.º de Formación Profesional.

## La convivencia escolar

La Constitución Española<sup>207</sup>, en el artículo 27.2, establece que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».

El marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, *Educación y Formación 2020*<sup>208</sup> (ET 2020) incluye entre sus cuatro objetivos el de «promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa». Entre sus ámbitos prioritarios para trabajar desde 2015 hasta 2020, señala:

206. < <http://www.educacionyfp.gob.es/va/contenidos/estudiantes/formacion-adultos.html> >

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

208. < [https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_es](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_es) >

«conocimientos, capacidades y competencias pertinentes y de alta calidad, obtenidos mediante el aprendizaje permanente, centrados en los resultados de aprendizaje, a favor de la empleabilidad, la innovación, la ciudadanía activa y el bienestar; educación inclusiva, igualdad, equidad, no discriminación y promoción de las competencias cívicas».

La *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*<sup>209</sup> incluye entre las 10 metas concernientes al Objetivo 4 referido a la educación la de «asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura del desarrollo sostenible».

En el contexto nacional, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación<sup>210</sup> (LOE) establece que el sistema educativo español se inspira en los principios de: la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación; la educación para la prevención de conflictos y su resolución pacífica, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social y, en especial, en el del acoso escolar; y el desarrollo en la escuela de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género (artículo 1. c, k y l).

A continuación, dispone que el sistema educativo se orientará a la consecución, entre otros, de los siguientes fines: el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos; la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad; la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y su resolución pacífica; la educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal; la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible (artículo 2. a, b, c, d y e)<sup>211</sup>.

La LOE incluye en los deberes básicos del alumnado la participación y la colaboración en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de los compañeros a la educación, la autoridad y orientaciones del profesorado. También contiene el respeto a las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo por parte del alumnado (Disposición final primera, que modifica el artículo 6 de la Ley 8/1985, LODE).

## Actuaciones

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

- Participación en planes estratégicos de ámbito nacional: Plan Estratégico para la Igualdad de Oportunidades; Plan de Acción para la Igualdad de Mujeres y Hombres en la Sociedad de la Información; Plan Estratégico Nacional para la Infancia y la Adolescencia; Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social; Plan Integral de Apoyo a la Familia; Plan de Acción contra la Explotación Sexual de la Infancia y la Adolescencia; Plan Integral de Lucha contra la Trata de Seres Humanos con Fines de Explotación Sexual; Estrategia Nacional para la Inclusión de la Población Gitana.
- Coordinación entre administraciones, entidades e instituciones. El Ministerio de Educación y Formación Profesional se coordina con diversos agentes implicados en la mejora de la convivencia pacífica, inclusiva e igualitaria: el Ministerio de Defensa; el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 en el Observatorio de la Infancia, en el Consejo Estatal del Pueblo Gitano y en el Plan Nacional de Acción para la

209. < [https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf) >

210. < BOE-A-2006-7899 >

211. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 313.

Inclusión Social; el Ministerio de Igualdad en el Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer, en el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades y en el Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica; el Ministerio de Sanidad en el Pleno del Consejo Español de Drogodependencias y otras Adicciones; el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación en el Grupo de Trabajo de Género del Consejo de Cooperación al Desarrollo; 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 (Proyecto FRIDA); la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD); el Instituto de la Mujer y para la igualdad de Oportunidades (IMIO); la Fundación Yehudi Menuhin; el BBVA para la edición de los Premios Giner de los Ríos; el proyecto de la Acción Clave 3 en el marco del Programa Erasmus+, *Active Citizenship Projects to Enhance Pupils' Social and Civic Competence* (ACT). También ha participado en reuniones de seguimiento de la Relatoría Nacional para la trata de seres humanos.

Además, se firman convenios y protocolos entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y diferentes entidades y administraciones públicas para impulsar medidas que contribuyen a la prevención, detección y superación de la violencia, mejorando la seguridad y la convivencia pacífica en nuestros centros educativos: Programa Buentrato, para promocionar el buen trato y la prevención de la violencia y el maltrato mejorando la convivencia en los centros; convenio con la Fundación Yehudi Menuhin para la integración educativa y cultural de niños y jóvenes en situaciones desfavorables a través de actividades artísticas; prácticas formativas para estudiantes con discapacidad intelectual para su inserción laboral con la Fundación Afanias/Down; colaboración con la Agencia Española de Protección de Datos para impulsar la formación y sensibilización de los menores de edad en materia de privacidad y protección de datos, en particular en internet.

### Observatorios de la convivencia escolar

El Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar se creó, con el fin de contribuir a la construcción activa de una convivencia escolar armónica desde el ámbito estatal, por el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, de creación del Observatorio Estatal de la Convivencia, modificado por el Real Decreto 3/2018, de 12 de enero<sup>212</sup>. En el artículo 1.2 de la norma consolidada<sup>213</sup> se establece que «el Observatorio es un órgano colegiado interministerial al que corresponde asesorar, en base al principio de cooperación territorial y colaboración institucional, sobre situaciones referidas al aprendizaje de la convivencia escolar, elaborar informes y estudios, hacer un seguimiento de la implantación del Plan Estratégico de Convivencia Escolar para la mejora de la convivencia en los centros educativos españoles y proponer medidas que ayuden a elaborar las distintas políticas estatales, fomentando las actuaciones que faciliten la mejora del clima escolar, y la prevención del acoso escolar y de todas las formas de *ciberbullying*, así como de la violencia en los centros docentes».

La reunión del Pleno del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar prevista para el mes de abril de 2020 se debió posponer por causa de la pandemia.

Por su parte, las Administraciones educativas autonómicas cuentan con un Observatorio de la Convivencia Escolar u órgano similar. Al igual que el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, son órganos consultivos que recaban información, emiten informes, realizan recomendaciones y propuestas de actuación y desarrollan actuaciones en las comunidades educativas.

La **tabla B4.4** presenta fuentes informativas de los Observatorios de Convivencia Escolar Autonómicos vigentes durante el curso 2019-2020. La información ofrecida en estas páginas web nos muestra que en las distintas Comunidades Autónomas se están llevando a cabo: planes de trabajo relacionados con la convivencia y contra la discriminación o el acoso escolar; asesorías a profesores, padres y alumnos; protocolos de actuación ante circunstancias problemáticas; disponibilidad de agentes para prestar servicios de ayuda; presentaciones de buenas prácticas; formación relacionada con los temas sobre convivencia o contra el acoso; números de teléfono a los que acudir en caso de urgencia; y, sobre todo, propuestas de actuaciones preventivas.

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

213. <BOE-A-2007-5441.>

**Tabla B4.4**  
**Observatorios de la Convivencia Escolar de las Comunidades Autónomas u órganos similares**

Andalucía	Observatorio para la convivencia escolar en Andalucía. < <a href="https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/convivencia-escolar">https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/convivencia-escolar</a> >
Aragón	Asesoría de la convivencia. < <a href="http://innovacioneducativa.aragon.es/asesoria-de-convivencia-para-conflictos-graves-en-la-convivencia-escolar/">http://innovacioneducativa.aragon.es/asesoria-de-convivencia-para-conflictos-graves-en-la-convivencia-escolar/</a> >
Asturias, Principado de	Observatorio de la infancia y la adolescencia del Principado de Asturias. < <a href="https://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/">https://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/</a> >
Balears, Illes	Instituto para la convivencia y el éxito escolar. < <a href="https://www.caib.es/sites/convivexit/ca/mena_presentaciaa2/">https://www.caib.es/sites/convivexit/ca/mena_presentaciaa2/</a> >
Canarias	Área de convivencia. < <a href="https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/convivencia_escolar/">https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/convivencia_escolar/</a> >
Cantabria	Observatorio de la convivencia. < <a href="https://www.educantabria.es/diversidad-y-convivencia/convivenciaescolar.html">https://www.educantabria.es/diversidad-y-convivencia/convivenciaescolar.html</a> >
Castilla y León	Observatorio para la convivencia escolar de Castilla y León. < <a href="http://www.educa.jcyl.es/convivencia/es">http://www.educa.jcyl.es/convivencia/es</a> >
Castilla-La Mancha	Convivencia. < <a href="http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/orientacion-convivencia-inclusion-educativa/convivencia">http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/orientacion-convivencia-inclusion-educativa/convivencia</a> >
Comunitat Valenciana	Igualdad y convivencia. < <a href="http://www.ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/igualtat-i-convivencia">http://www.ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/igualtat-i-convivencia</a> >
Extremadura	Convivencia escolar en Extremadura. < <a href="https://www.educarex.es/convivencia/convivencia-inicio.html">https://www.educarex.es/convivencia/convivencia-inicio.html</a> >
Galicia	Observatorio gallego de la convivencia escolar. < <a href="http://www.edu.xunta.gal/portal/Educonvives.gal">http://www.edu.xunta.gal/portal/Educonvives.gal</a> >
Madrid, Comunidad de	Convivencia. < <a href="https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/convivencia">https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/convivencia</a> >
Murcia, Región de	Convivencia escolar. < <a href="http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4001&amp;RASTRO=c792\$m&amp;IDIPO=100">http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4001&amp;RASTRO=c792\$m&amp;IDIPO=100</a> >
Navarra, Com. Foral de	Asesoría para la convivencia, dependiente del Departamento de Educación de Navarra. < <a href="http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/educacion-en-valores/asesoria-para-la-convivencia">http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/educacion-en-valores/asesoria-para-la-convivencia</a> >
País Vasco	Observatorio de la convivencia escolar de la Comunidad Autónoma del País Vasco. < <a href="http://www.euskadi.eus/ambito-de-actuacion-convivencia-convivencia-positiva/web01-a3hbconv/es/">http://www.euskadi.eus/ambito-de-actuacion-convivencia-convivencia-positiva/web01-a3hbconv/es/</a> >
Rioja, La	Observatorio de la convivencia escolar. < <a href="http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/15/pdfs/A11007-11010.pdf">http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/15/pdfs/A11007-11010.pdf</a> >

Fuente: Elaboración propia.

## Otras actuaciones en el ámbito estatal

### *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*

Durante el curso que se analiza, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del antiguo CNIIE (desde mayo de 2020 las competencias recaen en la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial e Innovación Educativa), prosiguió sus actuaciones en relación con el Plan Estratégico de Convivencia Escolar, en colaboración con las Comunidades Autónomas.

El Plan gira alrededor de siete ejes fundamentales de carácter transversal relacionados con la prevención de todo tipo de discriminación, acoso y violencia escolar: Educación inclusiva; Participación de la comunidad; Aprendizaje y convivencia; Educación en los sentimientos y en la amistad; Socialización preventiva de la violencia de género; Prevención de la violencia desde la primera infancia; Atención y cuidado del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

De estos ejes derivan las ocho líneas de actuación: Observación y seguimiento de la convivencia en los centros educativos; Desarrollo de políticas educativas para la mejora de la convivencia; Incorporación de Actuaciones Educativas de Éxito y prácticas basadas en criterios científicos para la mejora de la convivencia escolar; Formación del profesorado y otros agentes de la comunidad educativa; Coordinación y cooperación entre administraciones, entidades e instituciones; Prevención y control de incidentes violentos en los centros educativos y apoyo a las víctimas de violencia y acoso; Comunicación, intercambio y difusión de información y conocimiento sobre el impacto de la convivencia escolar en la educación; Investigación educativa y social en convivencia escolar. Cada una de estas líneas de actuación recoge una serie de objetivos y medidas fundamentales para permitir un desarrollo lógico y ordenado en su consecución, a la vez que facilita la implicación constante de toda la estructura del sistema educativo.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, con la colaboración de las Comunidades Autónomas, tenía previsto realizar, en mayo de 2020, el VII Congreso Estatal de Convivencia Escolar bajo el lema «Convivencia escolar, derechos humanos, cultura de paz y ciudadanía global». Finalmente no pudo llevarse a cabo debido a la emergencia sanitaria derivada de la COVID-19.

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

Desde el año 2006 está vigente un acuerdo marco de colaboración entre el Ministerio del Interior y el Ministerio de Educación y Formación Profesional con la finalidad de responder de manera coordinada y eficaz a las cuestiones relacionadas con la seguridad de los menores y jóvenes en la escuela y su entorno, de manera que se fortalece la cooperación policial con las autoridades educativas en sus actuaciones para mejorar la convivencia y la seguridad en el ámbito escolar reforzando el conocimiento y confianza en los cuerpos policiales. A petición de los centros, se ofrecen charlas de expertos policiales con el alumnado y reuniones con la comunidad escolar cuyos objetivos son: responder de forma coordinada a cuestiones relacionadas con la seguridad de menores y jóvenes, mejorar el conocimiento de los recursos policiales para prevenir la delincuencia y contribuir a fomentar el respeto a los derechos y libertades fundamentales. El antiguo CNIIE participó en la elaboración de la Guía metodológica y consejos pedagógicos del Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los centros educativos y sus entornos.

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

Tanto la normativa de la Unión Europea como la de España asignan a la educación un papel decisivo en la promoción de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

El artículo 23 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión<sup>214</sup> 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 Género<sup>215</sup> y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres<sup>216</sup> tienen como objeto abordar este derecho universal.

La legislación educativa española ordena este aspecto de la formación de las personas a través de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)<sup>217</sup>.

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

214. < [https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_es.pdf](https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf) >

215. < BOE-A-2004-21760 >

216. < BOE-A-2007-6115 >

217. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 258.

educativo en el que se informará de las medidas que en relación con la prevención de la violencia y fomento de la igualdad entre mujeres y hombres establezcan las Administraciones educativas. Además, indica que la Comisión Permanente de este órgano debe ser consultada con carácter preceptivo en las disposiciones reglamentarias que se refieran al desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y al fomento de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres en la enseñanza. De acuerdo con la Orden ESD/3669/2008, de 9 de diciembre, por la que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar del Estado, forman parte del Consejo una representante de las organizaciones de mujeres con implantación en todo el territorio del Estado, una representante del Instituto de la Mujer y dos personalidades de reconocido prestigio en la lucha para la erradicación de la violencia de género, propuestas por la Ministra de Igualdad.

### **Actuaciones de los organismos internacionales**

#### **El tratamiento de la igualdad de género por la UNESCO<sup>218</sup>**

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.

La UNESCO tiene un papel fundamental en relación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible<sup>219</sup>, 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 Europea<sup>220</sup>**

La Unión Europea se fundamenta en un conjunto de valores, entre los que se incluye la igualdad, y promueve la igualdad entre hombres y mujeres [artículo 2 y artículo 3, apartado 3, del Tratado de la Unión Europea (TUE)]. Estos valores se refuerzan en el artículo 21 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea.

Además, el artículo 8 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE) 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.

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

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

220. < [https://ec.europa.eu/spain/news/20190308\\_What-is-the-EU-doing-for-gender-equality\\_es](https://ec.europa.eu/spain/news/20190308_What-is-the-EU-doing-for-gender-equality_es) >

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)<sup>221</sup>:
  - La Carta de la Mujer y el Compromiso estratégico para la igualdad de género 2016-2019.
 

Se centra en cinco ámbitos prioritarios: aumento de la participación de la mujer en el mercado laboral e igual independencia económica; reducción de la brecha y la desigualdades salariales y de las pensiones y, por consiguiente, lucha contra la pobreza entre las mujeres; promoción de la igualdad entre mujeres y hombres en la toma de decisiones; lucha contra la violencia de género y protección y apoyo a las víctimas; promoción de la igualdad de género y los derechos de las mujeres en todo el mundo.
  - El Plan de Acción en materia de género 2016-2020.
 

Destaca la necesidad de conseguir plenamente el disfrute íntegro y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales por parte de las mujeres y las niñas, así como la consecución del objetivo de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas.
  - La adhesión de la Unión al Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica (Convenio de Estambul).
 

Es el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante sobre la prevención y lucha contra la violencia hacia mujeres y niñas a escala internacional. En él se establece un marco global de medidas jurídicas y estratégicas destinadas a prevenir dicha violencia, asistir a las víctimas y castigar a los autores.

## **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 2017<sup>222</sup>. 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:

221. < [https://europa.eu/european-union/about-eu/agencies/eige\\_es](https://europa.eu/european-union/about-eu/agencies/eige_es) >

222. < <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/pactoEstado/home.htm> >

- 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)<sup>223</sup>, como de Maestro en Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, apartado 3.4 del anexo)<sup>224</sup> 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)<sup>225</sup>. Así pues, esta capacitación específica se incluye entre los objetivos de la formación inicial del profesorado.

El artículo 102 de la Ley Orgánica 2/2006 establece que los programas de formación permanente deben contemplar una formación específica en materia de igualdad. Los planes de formación continua del profesorado que desarrollan las Administraciones educativas incluyen actividades de formación dirigidas a capacitar al profesorado para que fomente la igualdad entre mujeres y hombres o para que perfeccione las competencias que al respecto haya adquirido en su práctica educativa.

Por su parte, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), desarrolló las siguientes acciones formativas durante el periodo correspondiente a este INFORME.

#### **MOOC (Cursos Abiertos y Masivos en Línea) «Educar en igualdad»**

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) y el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (IMIO) colaboran en la realización del MOOC «Educar en igualdad» que reúne múltiples propuestas de reflexión, indagación y creación de recursos prácticos para llevar la coeducación al propio entorno personal, familiar y laboral, teniendo en cuenta que son varios los ámbitos y personas que intervienen en el proceso educativo de niñas y niños, a quienes podemos ofrecer significados más o menos libres sobre los que conformen su ser y estar en el mundo. Sus contenidos permiten apreciar la importancia de Internet y las Redes Sociales en el conocimiento, publicación y difusión del pensamiento y la práctica coeducativa, que expresan numerosas personas, organizaciones y organismos que hacen evidente la necesidad y la posibilidad de educar en igualdad. La cuarta edición de este curso se celebró del 3 de marzo al 7 de abril de 2020 y contó con un total de 1669 participantes, 992 de los cuales eran docentes.

#### **Proyecto «ChicaSTEM»**

Esta iniciativa<sup>226</sup> 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 para que elijan estudios relacionados con estas disciplinas. El proyecto 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

223. < BOE-A-2007-22446 >

224. < BOE-A-2007-22449 >

225. < BOE-A-2007-22450 >

226. < <http://code.intef.es/chicastem/> >

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; eventos de interés e información sobre el 11 de febrero «Día internacional de la mujer y la niña en la ciencia».

### **Curso de verano «Aulas por la igualdad: el valor de coeducar»**

En una de sus líneas prioritarias, el INTEF ofertó el curso «Aulas por la igualdad: el valor de coeducar»<sup>227</sup> en colaboración con la Subdirección General de Ordenación Académica del Ministerio de Educación y Formación Profesional, cuya fase en red tuvo lugar entre los meses de septiembre y diciembre de 2019. Su principal objetivo fue ofrecer un espacio colaborativo en el que el profesorado pudo compartir conocimientos, proyectos, experiencias, recursos y materiales que le ayudasen a incorporar a su práctica profesional los valores de la educación para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Este curso se completó con una fase en red que se desarrolló después del verano.

### **Materiales didácticos**

El portal del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado<sup>228</sup> del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través de CeDeC<sup>229</sup> (Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios) y Procomún<sup>230</sup> (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.

En diciembre de 2019 se puso en funcionamiento el portal AseguraTIC<sup>231</sup>, una iniciativa promovida por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Agencia Española de Protección de Datos que cuenta con la participación y 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 una estrecha colaboración del Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (IMIO).

En las Jornadas Intercambia celebradas en 2019 se presentó el nuevo «Portal web Intercambia: el valor de coeducar» elaborado por la Subdirección General de Ordenación Académica de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, que es también responsable de su mantenimiento y actualización. 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 nuevo 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. Entre otras secciones, el portal cuenta con una específica de recursos para fomentar las vocaciones STEAM en los centros educativos y para contribuir a la superación de estereotipos.

Durante los días 30 y 31 de octubre de 2019, tuvo lugar el XV Encuentro Intercambia, «La coeducación en los centros: planes de igualdad», en el que los representantes de las diferentes Comunidades Autónomas, a través de sus representantes de educación e igualdad, presentaron buenas prácticas de planificación coeducativa en las aulas y sus proyectos.

### **Premios «Irene: la paz empieza en casa»**

El Ministerio de Educación y Formación Profesional convoca los premios «Irene: la paz empieza en casa», desde 2006, con la finalidad de reconocer las iniciativas educativas que tratan de desarrollar medidas para prevenir todo tipo de violencia y de desigualdad o discriminación por razones de sexo. Los proyectos galardo-

227. < <https://intef.es/Noticias/curso-de-verano-aulas-por-la-igualdad-el-valor-de-coeducar/> >

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

229. < <http://cedec.educalab.es/> >

230. < <http://procomun.educalab.es/es/> >

231. < <https://intef.es/aseguratic/> >

nados se basan en el aprendizaje de la resolución pacífica de conflictos y en el afianzamiento de los valores que afirman la igualdad de derechos y de oportunidades de mujeres y de hombres.

Los premios correspondientes a la edición 2019 se entregaron el 25 de noviembre de 2019, coincidiendo con la celebración del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. Con carácter excepcional, y como consecuencia de la situación creada por la pandemia, no se pudo convocar la edición correspondiente a la edición 2020.

### **Grupo de trabajo de igualdad en la Comisión General de Educación**

El grupo de trabajo de igualdad se creó el 22 de enero de 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 coordinada por la Subdirección General de Ordenación Académica de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial tiene como objetivo mantener una relación estable de cooperación con los responsables de los temas de igualdad y prevención de violencia de género de las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. Sus antecedentes de funcionamiento se sitúan en la red «Intercambia» desde el año 2015 y funciona en paralelo a la red, donde se integran también los organismos de igualdad autonómicos.

Durante el periodo correspondiente a este INFORME se llevaron a cabo las siguientes actuaciones:

- Presentación del nuevo «Portal web Intercambia: el valor de coeducar» en las Jornadas Intercambia celebradas en 2019.
- Creación de una plataforma de trabajo colaborativo en CCONNECTAA, para intercambiar información de distinta índole sobre coeducación e igualdad (normativa propia de cada comunidad, buenas prácticas, etc.).
- Impulso y coordinación del estudio «Menores y Violencia de Género», impulsado por la Delegación de Gobierno para la Violencia de Género, que pretende dar cumplimiento a medidas incluidas en el Pacto de Estado contra la violencia de género. En él participaron todas las Administraciones educativas —a excepción de País Vasco— con una muestra de alrededor de 400 centros y 10.000 alumnos y alumnas. En el XV Encuentro Intercambia se ofreció un avance de sus resultados, cuya publicación se producirá a comienzos del próximo curso.

### **Espacio de Igualdad**

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 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.

En el curso escolar objeto de este INFORME, la Unidad de Igualdad del Ministerio de Educación y Formación Profesional ha trabajado con los siguientes objetivos:

1. Establecer y coordinar cauces de colaboración institucional para promover e impulsar las políticas de Igualdad en el Ministerio de Educación y Formación Profesional.
2. Cooperar con otras Administraciones y entidades para fomentar la igualdad plena entre mujeres y hombres en la educación.
3. Explotar y difundir las estadísticas de la educación desde la perspectiva de género, a partir de la elaboración y publicación de informes estadísticos periódicos.

4. Visibilizar y poner en valor los distintos programas, recursos y materiales de interés que genera el Ministerio de Educación y Formación Profesional en materia de igualdad.
5. Generar informes periódicos y documentos de seguimiento sobre el grado de cumplimiento de las medidas vinculadas con la Educación en los distintos Planes y Estrategias Nacionales vigentes.
6. Formar y sensibilizar en igualdad y prevención de violencia al personal del Departamento.
7. Diseñar indicadores y metodologías que permitan evaluar los logros en la consolidación de las políticas públicas de igualdad que competen al Ministerio.

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

A lo largo de este curso escolar se ha elaborado una macro investigación bajo el título *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. Dicha investigación se ha gestado en el seno del Grupo de Trabajo Igualdad creado en el seno de la Comisión General en el año 2019 y, por lo tanto, se ha hecho en colaboración con el conjunto de las Administraciones educativas del Estado. Se ha hecho en colaboración con la Delegación de Gobierno de violencia de género.

El trabajo recoge datos referentes a 10.465 estudiantes de 14 a 18 años, procedentes de 304 centros educativos localizados en 16 Comunidades Autónomas y en las Ciudades Autónomas. En el informe se presentan los porcentajes del alumnado participante que sufrió alguna de las situaciones de violencia de género contra la madre (el 24,7 % de los adolescentes) y, además de analizar las condiciones del entorno que incrementan o reducen el riesgo de reproducción intergeneracional de la violencia y las secuelas que puede generar, hay un capítulo dedicado al papel de la escuela en la erradicación de la violencia de género. En este apartado se remarca, entre otros aspectos, la necesidad de incluir la prevención de la violencia de género en los planes globales del centro y realizar un seguimiento, el desarrollo de protocolos de detección precoz, la necesidad de ampliar la formación del profesorado en temas como la coeducación o la violencia de género y el análisis del grado de cumplimiento de las medidas educativas en el centro respecto a las sugeridas en el Pacto de Estado.

2. Coordinación e impulso del Grupo de Trabajo de Igualdad del Ministerio de Educación y Formación Profesional, del que forman parte representantes de la Subsecretaría, de la Secretaría de Estado de Educación y de la Secretaría General de Formación Profesional. Se celebraron tres reuniones de coordinación (de forma presencial y usando la plataforma del Entorno Colaborativo de la Unidad de Igualdad para una mayor y eficaz coordinación).
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 y/o seguimiento de planes estratégicos y de impactos 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 a al Ministerio en el Pacto de estado contra la violencia de género. Al finalizar el curso 2019-2020 el Ministerio de Educación y Formación Profesional contaba con un total de 21 medidas distribuidas en los ejes 1, 3, 4, 5, 6 y 8 (la descripción de los ejes se encuentra en el punto «Pacto de Estado contra la Violencia de Género».
  - Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (PEIO):  
El PEIO responde al compromiso que toda sociedad democrática ha de tener para la consecución de la igualdad efectiva de mujeres y hombres y la erradicación de violencia de género. En dicho plan estratégico en la actualidad hay 47 medidas pertenecientes al ámbito educativo y en la actualidad se está trabajando en la elaboración del siguiente Plan de Igualdad de Oportunidades 2021-2023.
  - Participación de la Unidad de Igualdad de Género del Ministerio de Educación y Formación Profesional en elaboración del III Plan de Igualdad de la Administración General del Estado aprobado por el Consejo de Ministros el día 9 de diciembre de 2020. En este curso se ha participado activamente en las distintas comisiones que se han creado al objeto de diseñar y publicar el nuevo Plan.

5. Actuaciones para la formación y sensibilización en igualdad y prevención de violencia al personal del Ministerio de Educación y Formación Profesional

En este ámbito se desarrollaron numerosas actuaciones, entre otras:

- a. Convocatoria de varios cursos de Políticas de Igualdad, en colaboración con la Subdirección General de Personal dentro de nuestro Ministerio, dentro del Plan de Formación.
- b. Participación en cursos organizados por otros Departamentos de la AGE.
- c. Organización de Jornadas sobre Igualdad y Prevención de Violencia de Género, mesas redondas con participación de expertos y expertas en Igualdad y Prevención de Violencia de Género y con la colaboración de la Mesa Delegada.
- d. Actos conmemorativos para celebrar el Día Internacional de la Mujer (8 de marzo) y para el Día Internacional de la Violencia contra las mujeres (25 de noviembre).
- e. Actualización permanente de las páginas web:
  - La sección de Igualdad de la intranet, al objeto de informar al personal de la Administración sobre las políticas públicas en la AGE en materia de Igualdad y Conciliación.
  - Actualización y publicación sistemática de la página web: «Espacio de Igualdad» donde se ofrece a la ciudadanía el conjunto de las aportaciones del Ministerio en esta materia.
  - Elaboración y difusión en la WEB de la planificación estratégica de la Unidad de Igualdad de Género del Ministerio.
  - Seguimiento y actualización en la web de datos estadísticos en la sección «Igualdad en cifras», con un total de 128 indicadores de Educación. Dichos indicadores se muestran en el espacio de Igualdad, específicamente en la sección «Igualdad en cifras Ministerio de Educación y Formación Profesional», donde se desagrega la variable sexo en las estadísticas relacionadas con los ámbitos competenciales del Departamento.
- f. Participación en AULA 2020, la semana de la educación en IFEMA (Madrid) con un punto de información propio sobre igualdad y coeducación donde se ofreció información sobre:
  - Fomentar la realización de acciones de sensibilización y formación en la educación en igualdad, en las familias y en los centros educativos.
  - Apoyar a las alumnas en situación de vulnerabilidad por múltiple discriminación.
  - Trabajar por la eliminación de estereotipos por sexo que puedan afectar a la elección de estudios y profesiones, docencia y dirección de los centros educativos.

6. Fomento y difusión de las estadísticas educativas desagregadas por sexo.

Esta es una de las líneas de actuación consolidadas de la Unidad de Igualdad del Ministerio. En torno a ella se ejecutan las siguientes actuaciones periódicas:

- a. Publicación de *Igualdad en Cifras MEFP* con una periodicidad anual, haciendo coincidir dicha publicación con la celebración del Día Internacional de la Mujer (8 de marzo).
- b. Elaboración y publicación de boletines temáticos anuales sobre igualdad y prevención de violencia.
- c. Próxima publicación de estudios descriptivos estadísticos en la colección de estudios *Aulas por la igualdad*.

### Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer

El Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer<sup>232</sup> es un órgano colegiado interministerial al que corresponde el asesoramiento, evaluación, colaboración institucional, elaboración de informes y estudios y propuestas de actuación en materia de violencia de género. Todas estas funciones pueden tener proyección educativa. Uno de los doce vocales que integran el Observatorio –adscrito a la Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad a través de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género– representa al Ministerio de Educación y Formación Profesional.

232. < <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/instituciones/observatorioEstatal/home.htm> >

### 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)<sup>233</sup>, 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 430/2019, de 12 de julio (BOE de 13 de julio de 2019)<sup>234</sup>, estableció los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio para el curso 2019-2020 y modificó parcialmente el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre (BOE de 17 de enero de 2008)<sup>235</sup>, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas.

#### Actuaciones

Este apartado incluye las actuaciones previstas en la normativa referida más arriba, cuyos datos económicos derivan tanto de las condiciones publicadas en las distintas convocatorias del curso de referencia, como de la información adelantada disponible.

#### Becas del Ministerio de Educación y Formación Profesional para estudios postobligatorios y superiores no universitarios

Por Resolución de 29 de julio de 2019, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional<sup>236</sup> (extracto publicado en el BOE de 31 de julio de 2019) se convocaron becas y ayudas al estudio de carácter general para el curso académico 2019-2020, dirigidas a estudiantes que cursaran estudios postobligatorios, con validez en todo el territorio nacional.

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 abarcar los componentes que se indican en la **tabla B4.5** y su cuantía era igual a la suma de aquellas a las que tenía derecho cada estudiante.

En la **tabla B4.6** se reseña el número de becarios de cada uno de los niveles educativos que, de acuerdo con la información adelantada, recibieron beca en la convocatoria general del curso 2019-2020. Se observa que, tanto el número total de estudiantes de enseñanzas profesionales de Grado Medio y de Grado Superior que obtuvieron beca, como el importe total concedido, fueron superiores al de los que cursaron Bachillerato (162.855 becarios de Bachillerato frente a 175.286); el importe total de las becas destinadas a los alumnos que cursaron ciclos formativos de Formación Profesional, Artes Plásticas y Diseño o Enseñanzas Deportivas o Religiosas superó, en conjunto, los 270 millones de euros frente a los 220 millones que alcanzó la partida destinada al alumnado de Bachillerato que obtuvo beca. Por otra parte, en el curso de referencia, 14.037 estudiantes de Formación Profesional Básica disfrutaron de beca, lo que supuso un importe que superó los 3,6 millones de euros.

En comparación con el curso 2018-2019 se advierte que el número de becarios aumentó en 7.680 (2,1%), pasando de 366.083 a 373.763; y que el importe total de las becas y ayudas pasó de 496.019.559,5 euros a 522.448.189,8, lo que supuso un incremento de 26.428.630,2 euros (5,3 %). El importe que recibió cada bene-

233. < BOE-A-2005-19005 >

234. < BOE-A-2019-10359 >

235. < BOE-A-2008-821 >

236. < BDNS identificador 466805 >

**Tabla B4.5**  
**Clases y cuantías de las becas y ayudas al estudio de carácter general para estudios postobligatorios y superiores no universitarios. Curso 2019-2020**

Unidades: euros

	Importe
Cuantía fija ligada a la renta del estudiante	1.600
Cuantía fija ligada a la residencia del estudiante	1.500
Cuantía fija ligada a la excelencia académica	Entre 50 y 125
Cuantía básica	200
Cuantía variable: distinta para los diferentes solicitantes que resultará de la ponderación de la nota media del expediente del estudiante y de su renta familiar y cuyo importe mínimo será 60,00 euros <sup>1</sup>	

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.

ficiario aumentó en todas las enseñanzas, excepto en Formación Profesional Básica donde prácticamente no hubo variación (ver **tabla B4.6**). En su conjunto, este incremento fue, en promedio, 42,9 euros en el total de las enseñanzas (un +3,2 % en términos relativos con respecto al curso anterior).

El mayor incremento absoluto del importe de las becas se registró en los Ciclos Formativos de Grado Superior, con 8.998.434,2 euros más que el curso anterior (un 6,1 %), lo que supuso un aumento en el importe medio de 41,5 euros (+2,8 %). El número de becarios de estas enseñanzas se incrementó en 3.182 personas.

En las enseñanzas de los Ciclos Formativos de Grado Medio aumentaron los becarios en 3.903, un 5,7 % más, y los presupuestos en este caso crecieron en 8.427.286,4 euros, un 8,1 %, lo que hace que cada becario recibiera 34,3 euros más de promedio.

En Bachillerato se produjo un aumento en el importe de 8.748.287,3 euros respecto al curso anterior (un 4,1 %), lo que supuso un aumento en el importe medio de 43,9 euros (+3,4 %); el número de estudiantes de bachillerato con beca aumentó en 1.220.

La Formación Profesional Básica tuvo un aumento de 16.165,0 euros, un 0,4 % más, con un incremento de 66 beneficiarios.

**Tabla B4.6**  
**Número de becarios e importe de las becas y ayudas de carácter general concedidas en Formación Profesional Básica y en enseñanzas postobligatorias no universitarias, por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional, según el nivel de enseñanza. Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019**

	Curso 2019-2020			Variación absoluta Curso 2019-2020/Curso 2018-2019		
	Becarios	Importe (euros)	Importe promedio beca	Becarios	Importe (euros)	Importe promedio beca
Bachillerato	162.855	220.073.185,0	1.351,3	1.220	8.748.287,3	43,9
Formación Profesional Básica	14.037,0	3.644.208,0	259,6	66	16.165,0	-0,1
Ciclos Formativos de Enseñanzas Profesionales de Grado Medio	72.507,0	112.858.640,2	1.556,5	3.903	8.427.286,4	34,3
Ciclos Formativos de Enseñanzas Profesionales de Grado Superior	102.779,0	157.382.069,5	1.531,3	3.182	8.998.434,2	41,5
Otros estudios	21.585,0	28.490.087,1	1.319,9	-691	238.457,4	51,6
<b>Total</b>	<b>373.763,0</b>	<b>522.448.189,8</b>	<b>1.397,8</b>	<b>7.680</b>	<b>26.428.630,2</b>	<b>42,9</b>

Fuente: Subdirección General de Becas, Ayudas al Estudio y Promoción Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A  
B  
C  
D  
E

La **figura B4.14** muestra la evolución del número de becarios en enseñanzas postobligatorias no universitarias por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional, según las enseñanzas, en el quinquenio comprendido entre el curso 2015-2016 y el curso 2019-2020. En el periodo analizado el número total de becarios se incrementó en un 12,6 %, siendo los estudiantes receptores de beca de Ciclos Formativos de Grado Superior los que más aumentaron (+40,4 %).

### Ayudas al estudio y subsidios del Ministerio de Educación y Formación Profesional para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Mediante Resolución de 23 de julio de 2019 de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional<sup>237</sup> (extracto publicado en el BOE de 27 de julio de 2019), se convocaron, para el curso 2019-2020, ayudas dirigidas al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que cursen estudios en alguno de los siguientes niveles educativos: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, Enseñanzas Artísticas Profesionales, Formación Profesional Básica y Programas de Formación para la transición de la vida adulta. En la **tabla B4.7** se puede apreciar que se mantuvieron los mismos componentes y cuantías (en euros) de las ayudas y subsidios del curso anterior, siendo las cantidades 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).

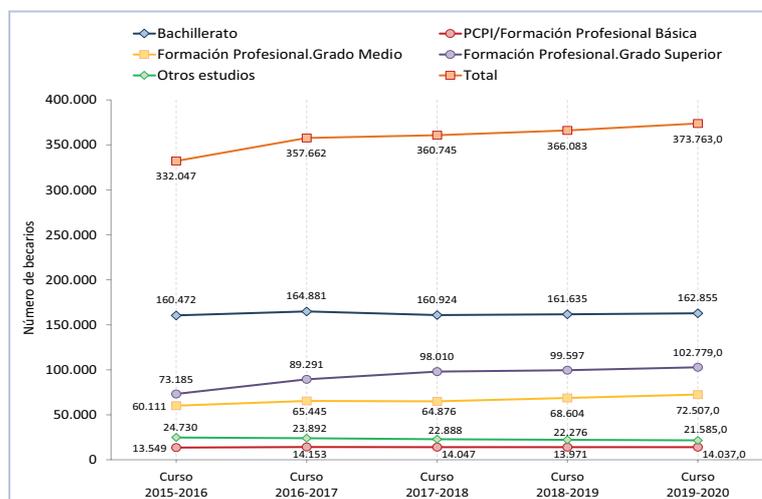
En el curso 2019-2020, de acuerdo con la correspondiente convocatoria del Ministerio de Educación y Formación Profesional y según la información disponible, 112.414 beneficiarios recibieron un promedio de 1.103,85 euros, ascendiendo el importe total de estas ayudas a 124.088.375,36 euros.

### Ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico e informático para alumnos matriculados en centros docentes españoles del ámbito del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Por Resolución del 20 de junio de 2019 la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional<sup>238</sup> (extracto publicado en BOE de 27 de junio de 2019), 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 las ciudades de Ceuta y Melilla y en el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia en el curso académico 2019-2020.

Se convocaron 12.527 ayudas por un importe individual de 105,0 euros. En la Ciudad Autónoma de Ceuta se beneficiaron 5.885 estudiantes, lo que supuso un importe total de 617.925,0 euros, y en la Ciudad Autónoma de Melilla lo hicieron 6.383 becarios por un importe de 670.215,0 euros. En cuanto al alumnado del CIDEAD y de los centros docentes españoles en el exterior, se beneficiaron 181 estudiantes por un importe total de 19.005,0 euros.

**Figura B4.14**  
Evolución del número de becarios en enseñanzas postobligatorias no universitarias, por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional, según el nivel de enseñanza. Cursos 2015-2016 a 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b414.xlsx> >

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

237. < BDNS identificador 466820 >

238. < BDNS identificador 463333 >

**Tabla B4.7<sup>1</sup>**  
**Componentes y cuantías máximas de las ayudas y subsidios para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2019-2020**

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.

La Resolución especificaba que en el caso de que el número de ayudas asignado a alguno o algunos de los colectivos anteriores no se adjudicase en su totalidad, las ayudas sobrantes podrían redistribuirse para su adjudicación a alumnos de los otros apartados que, cumpliendo los requisitos, hubiesen quedado fuera del cupo. En su caso, las ayudas sobrantes se asignarían al resto de apartados proporcionalmente al número de ayudas ofertadas inicialmente en cada apartado y al número de solicitudes presentadas.

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

En este contexto, el Ministerio de Educación y Formación Profesional convoca ayudas para asistir a «Cursos de inmersión en lengua inglesa en España», pero su convocatoria fue cancelada en el año 2020 por razones de fuerza mayor vinculadas con la propagación del virus SARS-CoV-2 y la declaración del estado de alarma por el Gobierno de España mediante el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo.

### **Inmersión lingüística en colonias de verano de 2020**

Ese 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.

El programa no se convocó para su realización en el verano de 2020 a causa de la crisis sanitaria provocada por la pandemia de la COVID-19.

## Rutas Científicas Artísticas y Literarias con inmersión lingüística en inglés durante el otoño de 2019

Por Resolución del 13 de septiembre de 2019 de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional se convocaron becas para participar en el programa nacional de Rutas Científicas, Artísticas y Literarias con inmersión lingüística en inglés durante el otoño de 2019<sup>239</sup> (Extracto BOE del 19 de septiembre de 2019). Este programa estaba dirigido a alumnos y alumnas de centros educativos españoles sostenidos con fondos públicos que cursen 5.º y 6.º de Educación Primaria o 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria.

De las 379 solicitudes recibidas se concedieron ayudas a 48 centros, por lo que solo pudo atenderse el 12,67 %, lo que supuso una participación de 1.152 estudiantes y 96 profesores.

Las becas se concedieron mediante Resolución de 6 de noviembre de 2019, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por un importe total de 727.301,45 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)<sup>240</sup>, 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 marzo<sup>241</sup>, 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)<sup>242</sup>, 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.

La convocatoria del programa prevista para el verano de 2020, no llegó a publicarse a causa de la persistencia de la situación de crisis sanitaria provocada por la pandemia de la COVID-19.

## Rutas Científicas, Artísticas y Literarias

El Programa se dirige al alumnado de centros educativos españoles sostenidos con fondos públicos, que curse 5.º y 6.º de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional Básica, Bachillerato, Ciclos de Grado Medio de Formación Profesional y de Enseñanzas Artísticas. Con este programa se pretende, además de dar continuidad a los conocimientos recibidos por el alumnado en el aula, mejorar y presentar de forma más atractiva la formación recibida en sus respectivos centros, a través de entornos reales que combinen los aspectos formativos y experimentales.

239. < BDNS identificador 473384 >

240. < BOE-B-2019-53397 >

241. < BOE-A-2020-3692 >

242. < BOE-A-2020-4208 >

Se convocaron un total de 138 becas para grupos de centros educativos mediante Resolución de 25 de junio de 2019<sup>243</sup> (Extracto BOE de 2 de julio), de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional para el periodo de otoño de 2019. La convocatoria del programa prevista para el verano de 2020 no llegó a publicarse a causa de la persistencia de la situación de crisis sanitaria provocada por la pandemia COVID-19.

### 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)<sup>244</sup>, 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 la ejecución al año 2022, manteniendo en todo caso la relación de centros adjudicados y en reserva.

### 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.

La convocatoria del programa prevista para el verano de 2020, no llegó a publicarse a causa de la persistencia de la situación de crisis sanitaria provocada por la pandemia de la COVID-19.

### Actuaciones con información de gasto consolidado

Con el fin de complementar la información anterior relativa a actuaciones cuyos datos económicos corresponden o derivan de la más reciente de gasto consolidado, se aportan los datos más relevantes, convenientemente organizados, referidos a los cursos 2018-2019 y 2019-2020. A continuación se presentan la información del curso 2019-2020, mientras que los datos del curso 2018-2019 están disponibles en < <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21becas-18-19.pdf> >.

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.

### Enseñanzas básicas

En el curso 2019-2020, el total de estudiantes becarios en Educación Infantil, Educación Especial y las enseñanzas obligatorias fue de 1.381.757 personas, frente a las 1.292.421 del curso anterior, lo que supuso un

243. < BOE-B-2019-29908 >

244. < BOE-B-2019-53397 >

aumento del 6,9 %. La aportación económica del conjunto de las Administraciones descendió un -7,1 %, al pasar de 600.535,9 miles de euros en el curso 2018-2019 a 558.096,1 miles de euros en el año académico 2019-2020. Por un lado, la disminución por parte del conjunto de las Comunidades Autónomas fue del -11,2 % (481.887,4 miles de euros en el curso 2018-2019 frente a los 427.717,2 miles de euros en el curso 2019-2020). Por otro lado, la aportación por parte 9,9 %, pasando de 118.648,5 miles de euros en el curso 2018-2019 a 130.378,9 miles de euros en el curso 2019-2020.

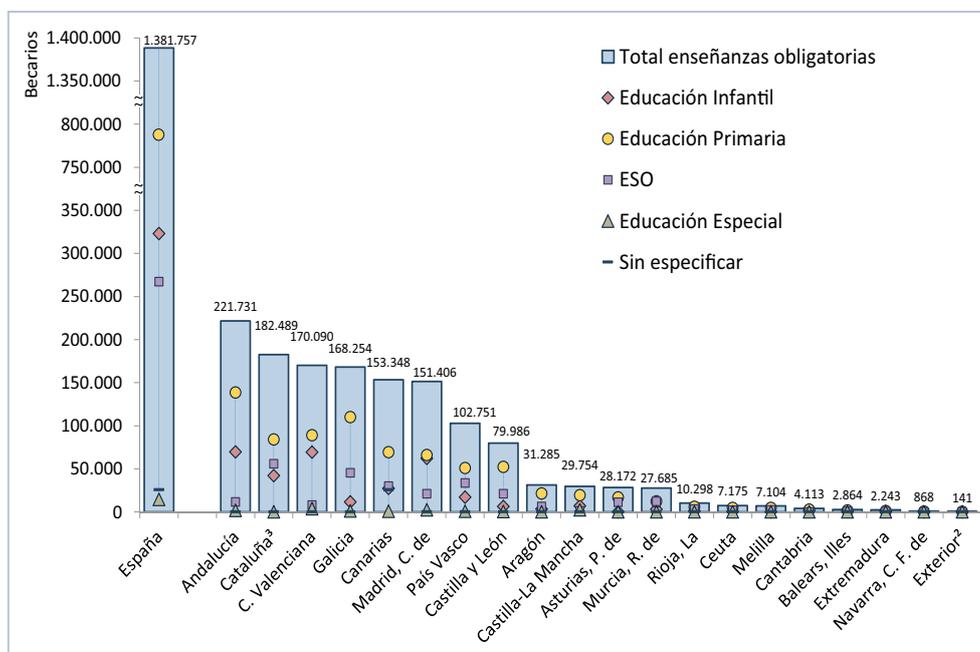
De los 1.381.757 becarios, 751.350 (54,4 %) eran estudiantes de Educación Primaria; 322.915 (23,4 %) eran de Educación Infantil; 267.160 (19,3 %) de Educación Secundaria Obligatoria, y 14.544 (1,1 %) eran alumnos y alumnas de Educación Especial. Sin especificar hubo 25.788 (1,9 %). Los datos del número de estudiantes becados por Comunidades y Ciudades Autónomas quedan reflejados en la **figura B4.15**.

En la **figura B4.16** se muestra, para el curso 2019-2020, el porcentaje de alumnado becado en relación al total de alumnado matriculado, en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en cada Comunidad Autónoma así como el total nacional (no se incluye la información de Educación Especial al desconocer el número de estudiantes integrado en centros ordinarios). Se observa que en España el 20,1 % del alumnado matriculado en estas enseñanzas básicas obligatorias recibió una beca, destacando Galicia (53,1 %), Canarias (47,6 %), Ceuta (44,7 %), Melilla (40,7 %) y País Vasco (33,8 %). Por el contrario, Navarra (0,7 %), Extremadura (1,5 %), Illes Balears (1,7 %), Cantabria (5,5 %) y Castilla-La Mancha (9,3 %) fueron las Comunidades con menor porcentaje de alumnos becados.

En la **figura B4.17** 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 2019-2020, en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria. En total, se dedicaron 83,2 euros de media por alumno escolarizado, de los cuales 19,4 euros (23,4 %) los aportó el Ministerio y 63,8 euros (76,6 %) las Comunidades Autónomas. Las Comunidades donde más dinero se repartió en becas por estudiante escolarizado fueron: País Vasco (141,5 euros), Canarias (141,1 euros) y Galicia (109,7 euros). Por el contrario, Navarra (7,1 euros), Extremadura (11,8 euros) y Cantabria (20,4 euros), fueron las Comunidades donde menos se dedicó a este tipo de becas por alumno y alumna escolarizados.

Figura B4.15<sup>1</sup>

Número de becarios en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020

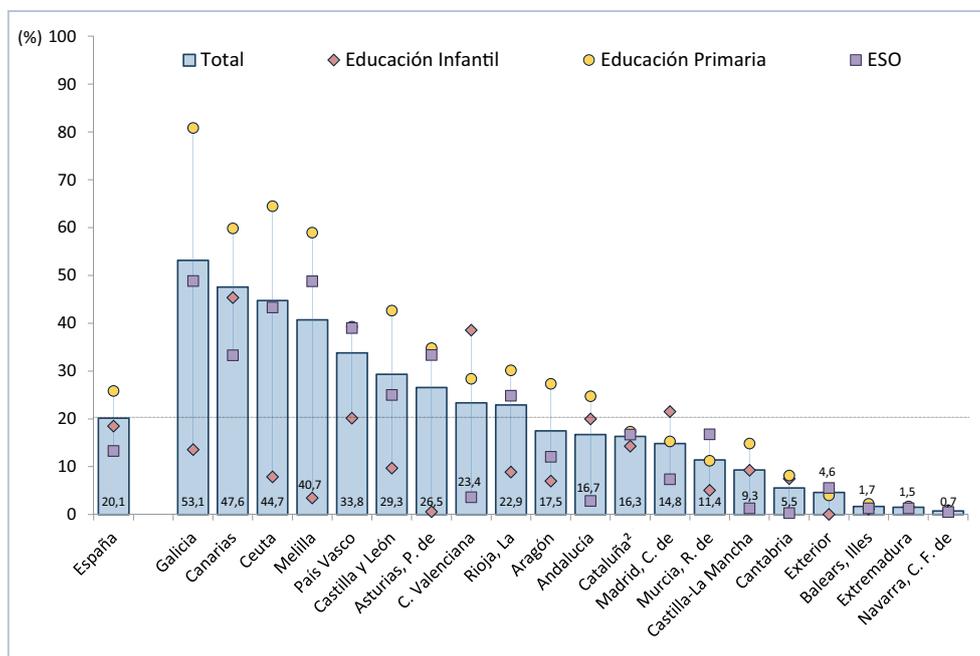


<http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b415-19-20.xlsx>

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. Alumnado de Educación Primaria y ESO en centros en el exterior que reciben ayudas de libros y material.  
 3. Los datos dependientes de la Administración educativa de Cataluña corresponden al curso 2018-2019.

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 Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



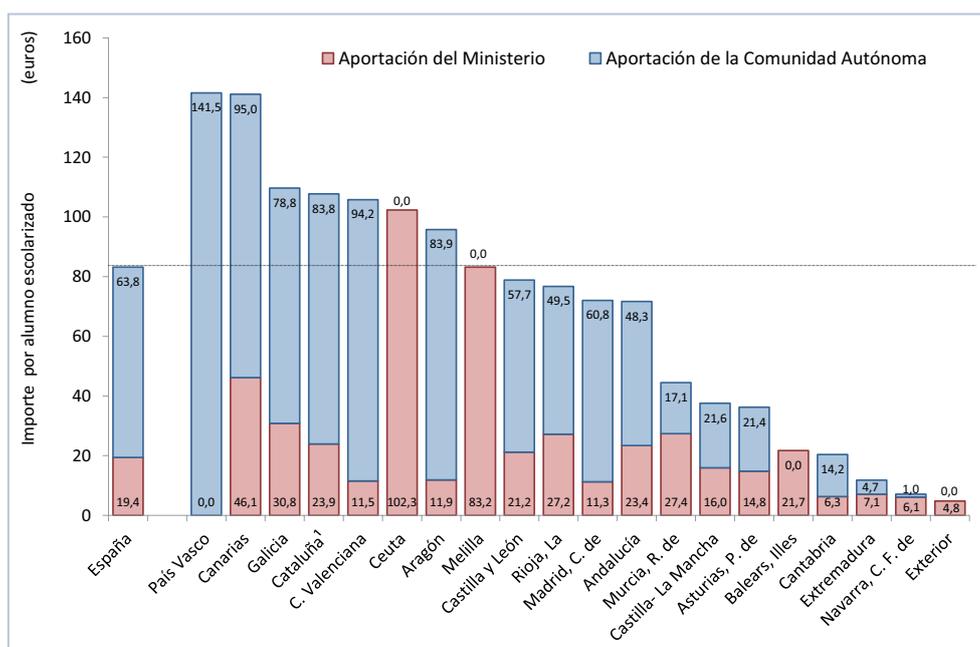
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b416-19-20.xlsx> >

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

2. Los datos dependientes de la Administración educativa de Cataluña corresponden al curso 2018-2019.

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

**Figura B4.17**  
**Importe medio de las ayudas concedidas por alumno escolarizado, en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria por Administración educativa financiadora y Comunidad o Ciudad Autónoma de destino. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b417-19-20.xlsx> >

1. Los datos dependientes de la Administración educativa de Cataluña corresponden al curso 2018-2019.

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 2019-2020 en becas y ayudas concedidas, por tipo de ayuda, que se prestan a las Comunidades Autónomas, a través de las correspondientes Administraciones autonómicas, y a 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 B4.8**. La distribución por orden de relevancia fue el siguiente: comedor escolar (51,6 %), necesidades educativas específicas (22,3 %), enseñanza (11,1 %), libros y material didáctico (7,7 %), transporte (4,6 %), becas de excelencia, actividades extraescolares y aula matinal (1,7 %), residencia (0,9 %), idioma extranjero (0,1 %).

**Tabla B4.8**

**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 2019-2020**

Unidades: miles de euros

	Enseñanza	Transporte	Comedor	Residencia	Libros y material	Idioma extranjero	Necesidades educativas específicas	Otras becas <sup>1</sup>	Total
<b>A. Ministerio</b>									
<b>A. Total</b>	0,0	343,7	928,9	0,0	10.590,0	0,0	118.516,3	0,0	130.378,9
<b>B. Administraciones educativas</b>									
Andalucía	0,0	5.731,0	44.199,6	3.871,5	0,0	0,0	452,5	9.551,9	63.806,5
Aragón	0,0	0,0	11.686,9	0,0	3.251,6	0,0	37,9	0,0	14.976,4
Asturias, Principado de	0,0	0,0	0,0	0,0	2.284,0	0,0	0,0	0,0	2.284,0
Baleares, Illes	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Canarias	0,0	0,0	20.147,4	0,0	5.162,6	0,0	236,4	0,0	25.546,5
Cantabria	0,0	7,0	1.033,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1.040,3
Castilla y León	0,0	17,7	10.070,9	0,0	5.649,7	0,0	0,9	0,0	15.739,1
Castilla-La Mancha	0,0	82,7	4.991,2	962,0	0,0	0,0	357,1	0,0	6.393,0
Cataluña	2.999,9	16.838,0	74.131,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	93.968,9
Comunitat Valenciana	21.934,7	0,0	43.586,5	0,0	0,0	0,0	1.978,2	0,0	67.499,3
Extremadura	0,0	231,6	180,2	0,0	0,0	0,0	255,2	0,0	666,9
Galicia	0,0	0,0	18.383,7	0,0	6.173,1	0,0	333,3	0,0	24.890,1
Madrid, Comunidad de	36.649,8	2.533,8	20.814,1	0,0	0,0	0,0	1.477,9	50,0	61.525,5
Murcia, Región de	1,5	97,1	3.705,4	0,0	0,0	350,2	1,5	5,0	4.160,7
Navarra, Com. Foral de	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	98,5	0,0	98,5
País Vasco	471,1	64,1	32.962,1	0,0	8.963,5	0,0	435,8	0,0	42.896,7
Rioja, La	0,0	2,3	1.124,3	0,0	1.096,3	0,0	0,0	1,7	2.224,6
<b>B. Total</b>	62.057,0	25.605,3	287.016,5	4.833,5	32.580,7	350,2	5.665,2	9.608,7	427.717,2
<b>Total (A+B)</b>	62.057,0	25.949,0	287.945,4	4.833,5	43.170,7	350,2	124.181,6	9.608,7	558.096,1

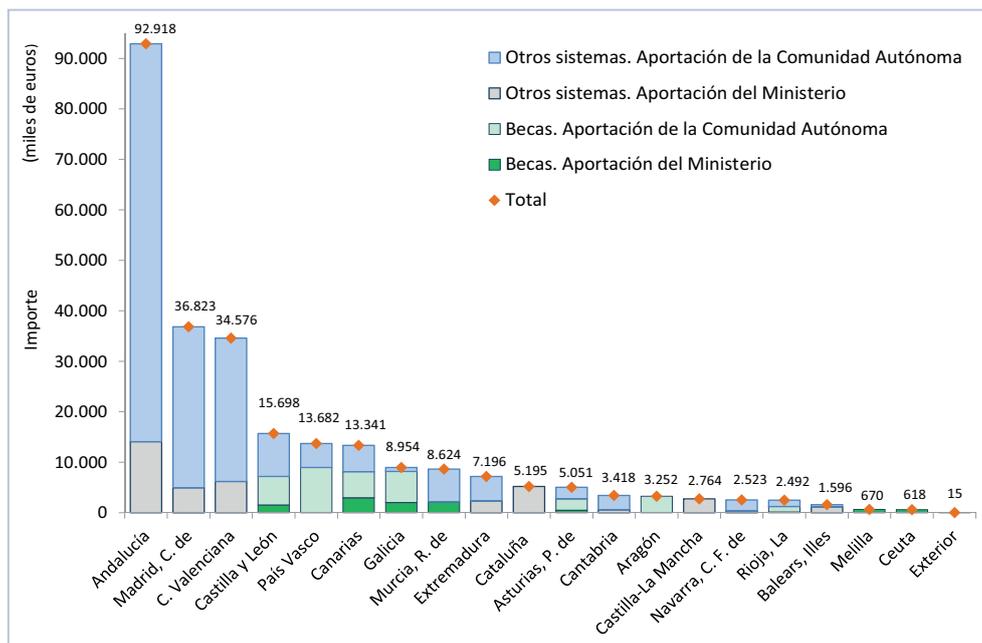
1. 'Otras becas' incluye excelencia, actividades extraescolares y aula matinal.

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.

Las Comunidades y Ciudades Autónomas utilizan diferentes sistemas de financiación de libros y material escolar distintos a becas: programas de gratuidad, otros programas de financiación de libros e incluso programas de ambos tipos. El importe de las ayudas para libros y material escolar (tanto el procedente de becas 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 B4.18**. 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 B4.18'

**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 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b418-19-20.xlsx> >

1. Las Comunidades utilizan diferentes sistemas de financiación de libros y material escolar distintos a becas: programas de gratuidad, otros programas de financiación de libros e incluso programas de ambos tipos. Se incluyen todos los alumnos que se benefician del programa, no solo los beneficiarios de libros repuestos en el curso de referencia. No obstante, hay Comunidades que únicamente han contabilizado los beneficiarios de libros repuestos en el curso de referencia porque no disponen de información sobre los lotes de libros de cursos anteriores que son reutilizados por los centros en el curso 2019-2020.

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

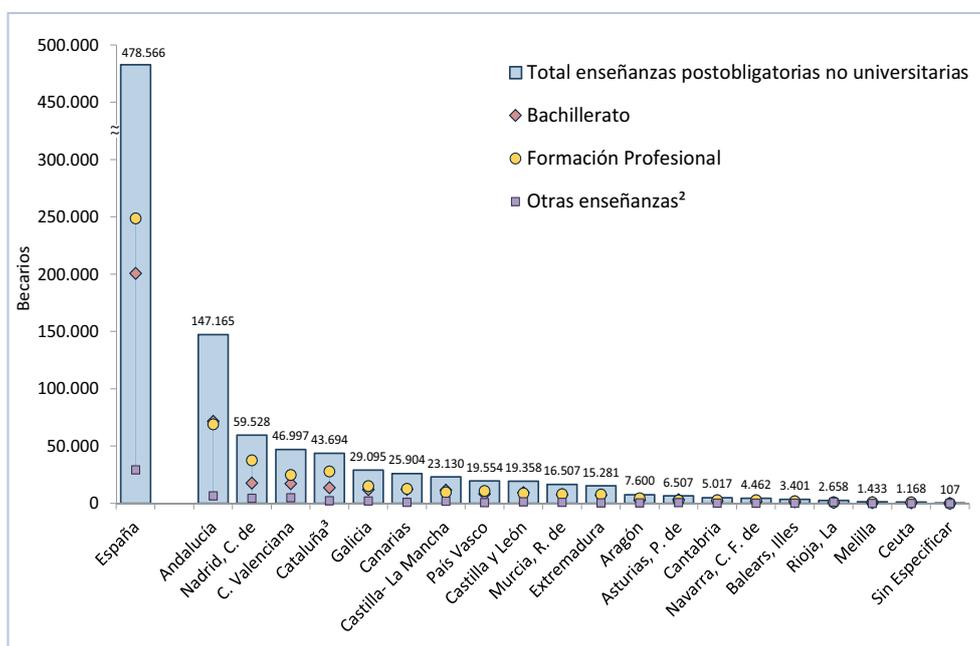
En el curso 2019-2020, el total de estudiantes becarios en enseñanzas postobligatorias no universitarias fue 478.566 y el importe total alcanzó los 650.034,5 miles de euros. Atendiendo a la distribución de este importe en función del tipo de beca destacaron compensatoria (45,3 %) y la cuantía variable (30,5 %); enseñanza, transporte y residencia sumaron el 12,0 % de total.

De los 478.566 becarios, 200.690 (41,9 %) eran estudiantes de Bachillerato, 248.705 (52,0 %) de Formación Profesional (incluidos los estudiantes de grado medio y grado superior de Artes Plásticas y Diseño y otros programas formativos), 21.645 (4,5 %) estudiaban Enseñanzas Artísticas Elementales, Profesionales y Superiores, 265 otras enseñanzas superiores (0,1 %), 5.508 (1,2 %) eran alumnos y alumnas de las Escuelas Oficiales de Idiomas y 521 (0,1 %) estudiaban Enseñanzas Deportivas. Sin distribuir por enseñanza hubo 1.232 (un 0,3 %). Los datos del número de estudiantes becados en estas enseñanzas<sup>245</sup> por Comunidades y Ciudades Autónomas quedan reflejados en la **figura B4.19**.

245. El número de becarios de algunas Administraciones educativas financiadoras (Ministerio, Aragón, Cantabria, Extremadura, Galicia y C. de Madrid, puede estar ligeramente sobredimensionado porque cuando no ha sido posible determinar el número de beneficiarios de más de una beca se ha hecho la hipótesis de considerar un becario por beca.

A  
B  
C  
D  
E

**Figura B4.19<sup>1</sup>**  
**Número de becarios en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b419-19-20.xlsx>

1. El número de becarios de algunas Administraciones educativas financiadoras (Ministerio, Aragón, Cantabria, Extremadura, Galicia y Madrid) puede estar ligeramente sobredimensionado porque cuando no ha sido posible determinar el número de beneficiarios de más de una beca se ha hecho la hipótesis de considerar un becario por beca.
2. 'Otras enseñanzas' incluye: Enseñanzas Artísticas Elementales, Profesionales y Superiores; otras enseñanzas superiores; Escuelas Oficiales de Idiomas; Enseñanzas Deportivas; otras enseñanzas y sin distribuir.
3. Los datos dependientes de la Administración educativa de Cataluña corresponden al curso 2018-2019.

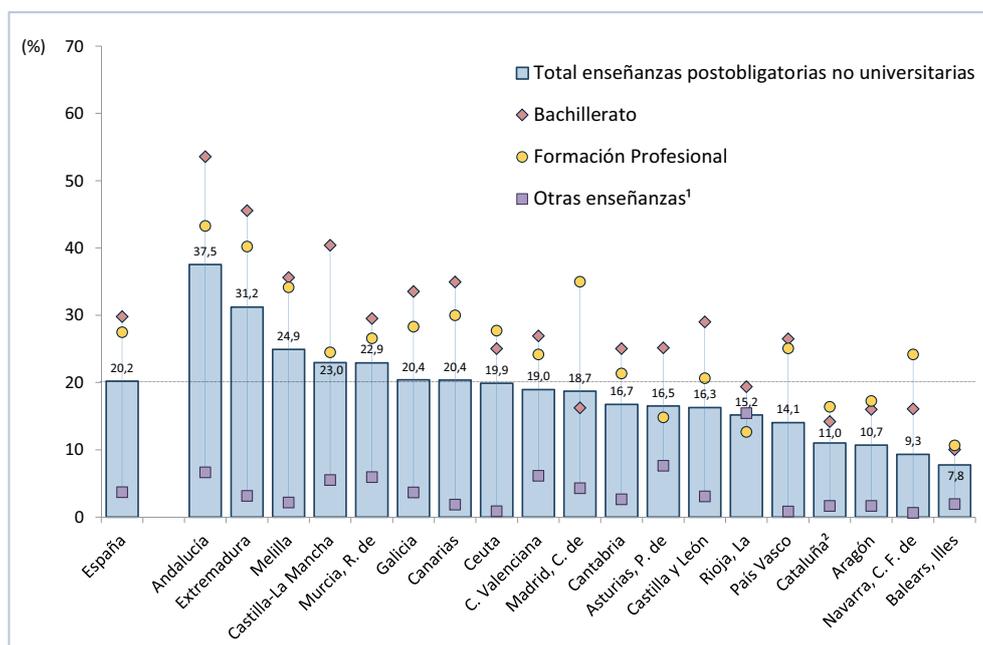
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Becas y Ayudas al Estudio. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la **figura B4.20** se muestra, para el curso 2019-2020, 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 (20,2 %) se situaron en los primeros puestos: Andalucía (37,5 %), Extremadura (31,2 %), Melilla (24,9), Castilla-La Mancha (23,0 %), Murcia (22,9 %), Galicia (20,4 %) y Canarias (20,4 %). En el extremo opuesto se encontraban Illes Balears (7,8 %), Comunidad Foral de Navarra (9,3 %) y Aragón (10,7 %).

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 (530.438,5 miles de euros) a la que aportaron las Comunidades Autónomas (119.596,1 miles de euros). Con respecto al curso 2018-2019, el Ministerio aportó un 4,5 % más, mientras que las Comunidades aumentaron su aportación un 3,9 %.

En la **figura B4.21** 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 274,8 euros por alumna o alumno escolarizado, de los cuales 224,3 euros (81,6 %), los aportó el Ministerio y 50,6 euros (18,4 %) las Comunidades Autónomas. Las Comunidades y Ciudades Autónomas donde más dinero se repartió en este tipo de becas por alumno escolarizado fueron Andalucía (574,9 euros), Extremadura (500,2 euros) y Melilla (386,7 euros). Por el contrario, País Vasco (66,2 euros), Navarra (77,5 euros) e Illes Balears (84,0 euros) fueron las Comunidades donde menos dinero se dedicó a estas becas por estudiante escolarizado.

**Figura B4.20**  
**Porcentaje de alumnado becado en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



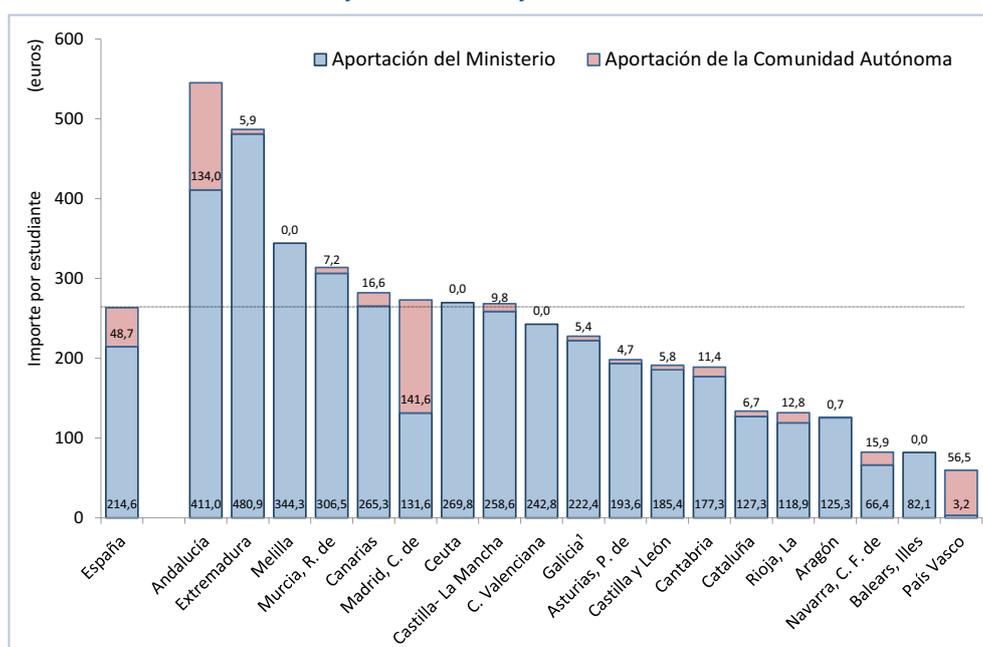
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b420-19-20.xlsx> >

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

2. Los datos dependientes de la Administración educativa de Cataluña corresponden al curso 2018-2019.

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

**Figura B4.21**  
**Importe medio de las ayudas concedidas por alumno escolarizado en enseñanzas postobligatorias no universitarias por Administración financiadora y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



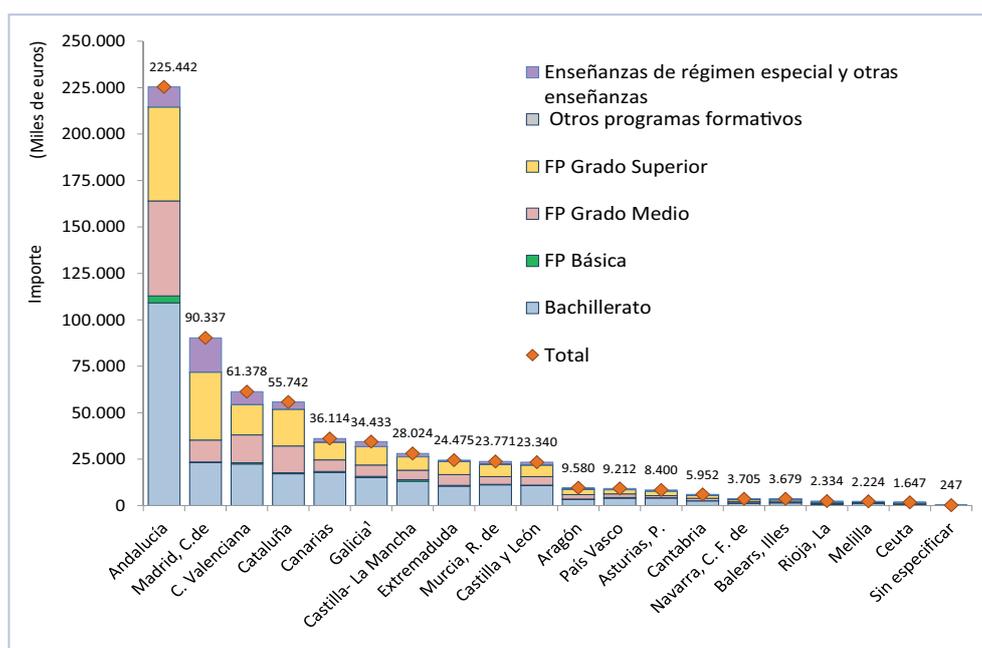
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b421-19-20.xlsx> >

1. En Galicia, el importe de las becas está infravalorado ya que se desconoce el correspondiente a las becas de 'Residencia' y a algunas de 'Comedor' financiadas por la Comunidad Autónoma.

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

En la **figura B4.22** se observa la distribución del gasto consolidado total de las becas y ayudas concedidas en enseñanzas postobligatorias no universitarias (650.034,5 miles de euros, un 4,4 % más que en el curso 2018-2019) 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 41,3 % (268.522,4 miles de euros), se sitúa en primer lugar, seguido por la Formación Profesional de Grado Superior con el 28,0 % (182.313,5 miles de euros) y por la Formación Profesional de Grado Medio con el 20,7 % (134.514,2 miles de euros).

**Figura B4.22**  
**Importe total del gasto en becas en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b422-19-20.xlsx> >

1. En Galicia, el importe de las becas está infravalorado ya que se desconoce el correspondiente a las becas de 'Residencia' y a algunas de 'Comedor' financiadas por la Comunidad Autónoma.

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

## Una visión de conjunto

En la **tabla B4.9** se muestra el resumen para el curso 2019-2020 –último disponible con información consolidada–, del número de becas y ayudas, el número de beneficiarios y el gasto asociado (en miles de euros) que fueron concedidas por las Administraciones educativas en todas las enseñanzas no universitarias por nivel de enseñanza y Administración financiadora. El importe dedicado a las becas y ayudas fue de 1.208.130,6 miles de euros, cuya financiación se distribuyó entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional (660.817,4 miles de euros) y las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas 547.313,3 miles de euros).

Tomando como referencia el curso 2013-2014, el importe del gasto total en becas y ayudas para el alumnado de enseñanzas no universitarias para el curso 2019-2020 aumentó un 28,2 %. Tomando el dato del gasto por Administraciones, se constata que el gasto del Ministerio de Educación y Formación Profesional aumentó un 18,2 % su participación en el conjunto de las enseñanzas no universitarias mientras que las Comunidades Autónomas lo incrementaron en un 43,0 %.

**Tabla B4.9**  
**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 2019-2020**

	Becarios <sup>1</sup>	Becas y ayudas	Importe (miles de €)
<b>A. Enseñanzas obligatorias, E. Infantil y E. Especial</b>			
A. Ministerio de Educación y Formación Profesional	191.196	191.195	130.378,9
A. Comunidades Autónomas	1.190.561	1.371.203	427.717,2
<b>Total A</b>	<b>1.381.757</b>	<b>1.562.398</b>	<b>558.096,1</b>
<b>B. Enseñanzas postobligatorias no universitarias</b>			
B. Ministerio de Educación y Formación Profesional	384.516	851.217	530.438,5
B. Comunidades Autónomas	94.050	113.141	119.596,1
<b>Total B</b>	<b>478.566</b>	<b>964.358</b>	<b>650.034,6</b>
<b>C. Total Enseñanzas no universitarias</b>			
C. Ministerio de Educación y Formación Profesional	575.712	1.042.412	660.817,4
C. Comunidades Autónomas	1.284.611	1.484.344	547.313,3
<b>Total C</b>	<b>1.860.323</b>	<b>2.526.756</b>	<b>1.208.130,7</b>

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.

En la **figura B4.23** 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 2013-2014 y 2019-2020. En el periodo analizado, el importe para estas enseñanzas se incrementó en un 38,6 %. En el curso 2019-2020, se registró una disminución relativa de -7,1 % con respecto al curso anterior (un 9,9 % más de gasto por parte del Ministerio y un -11,2 % menos por parte de las Comunidades Autónomas).

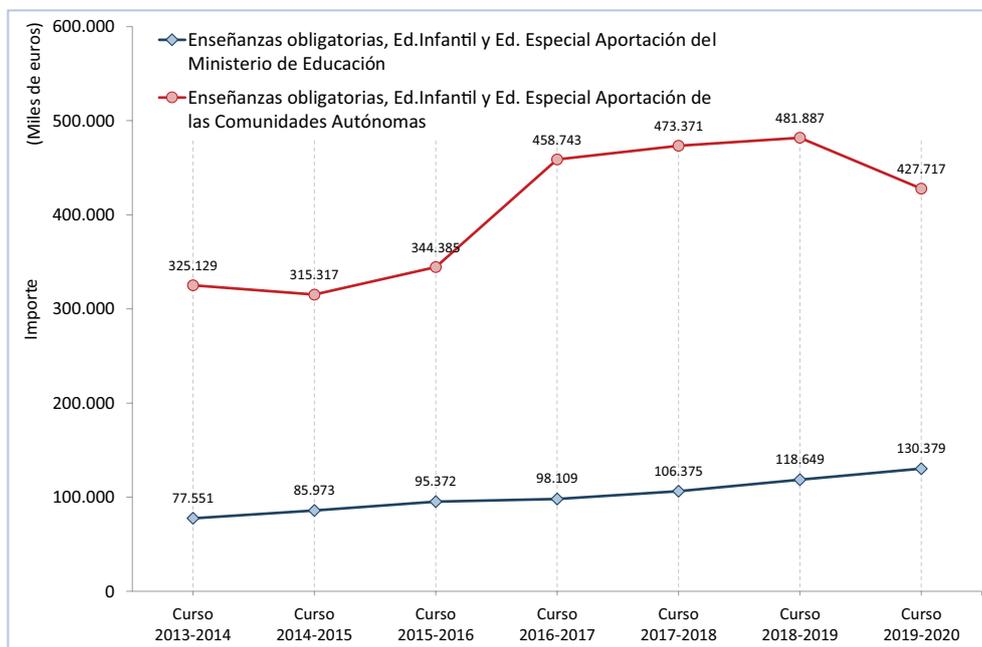
En la **figura B4.24** se muestra la evolución del gasto, pero en este caso para las enseñanzas postobligatorias no universitarias, por nivel de enseñanza y Administración financiadora. En el periodo analizado –el comprendido entre los cursos 2013-2014 y 2019-2020– el gasto en este tipo de enseñanzas aumentó un 20,5 %. En el curso 2019-2020, se registró un incremento relativo de un 4,4 % con respecto al curso anterior (un 4,5 % más de gasto por parte del Ministerio y un 3,9 % más por parte de las Comunidades Autónomas).

El número total de beneficiarios de las becas y ayudas para el curso 2019-2020 en los niveles no universitarios ascendió a 1.860.323, frente a los 1.784.805 del curso 2018-2019. Estas cifras suponen un aumento del total de beneficiarios de un 4,2 % con respecto al curso anterior. Por niveles, el número de becarios matriculados en enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Educación Especial aumentó en un 6,9 % y por el contrario el de los escolarizados en enseñanzas postobligatorias no universitarias descendió un -2,8 %. Al comparar los datos con los del curso 2013-2014, el número de total de becarios ascendió un 30,0 % (un 35,1 % en enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Especial) (ver **figura B4.25**).

En la **figura B4.26** se ofrece una visión de conjunto sobre la distribución del importe de las becas y ayudas concedidas en enseñanzas no universitarias financiadas por todas las Administraciones educativas, por tipo de ayuda, para el curso 2019-2020. En ella destacan: los servicios complementarios –comedor escolar (23,9 %), transporte (4,1 %) y residencia (3,0 %)–, a los que se destinó el 31,0 % del importe total de becas y ayudas; el componente compensatorio para el alumnado que cursaba estudios no universitarios, que alcanzó el 24,4 %; el importe de la cuantía variable de las becas, que supuso un 16,4 % del total; y el 10,7 % 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 2019-2020, ocuparon el 3,8 % del monto total.

A  
B  
C  
D  
E

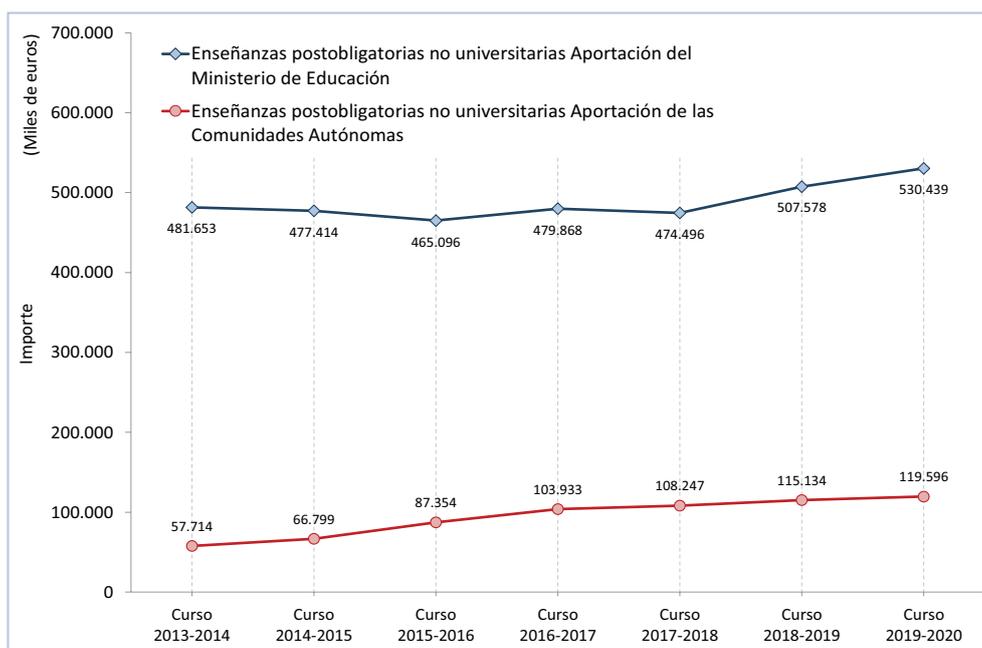
**Figura B4.23**  
Evolución del importe del gasto en becas y ayudas concedidas por las Administraciones educativas en las enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Educación Especial por Administración financiadora, en España. Cursos 2013-2014 a 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b423-19-20.xlsx> >

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

**Figura B4.24**  
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 2013-2014 a 2019-2020

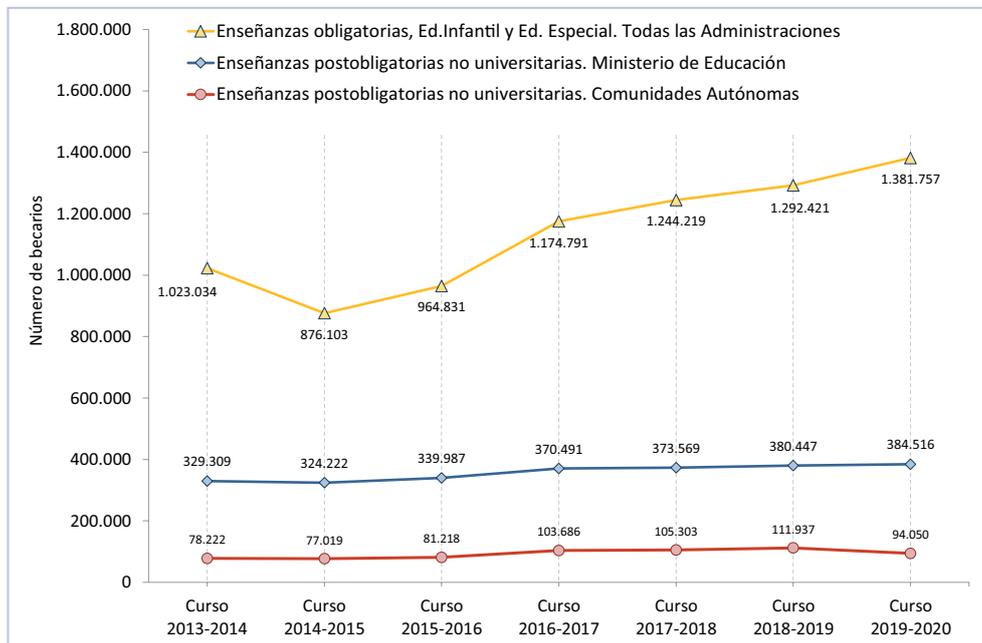


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b424-19-20.xlsx> >

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

Figura B4.25

Evolución del 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 2013-2014 a 2019-2020

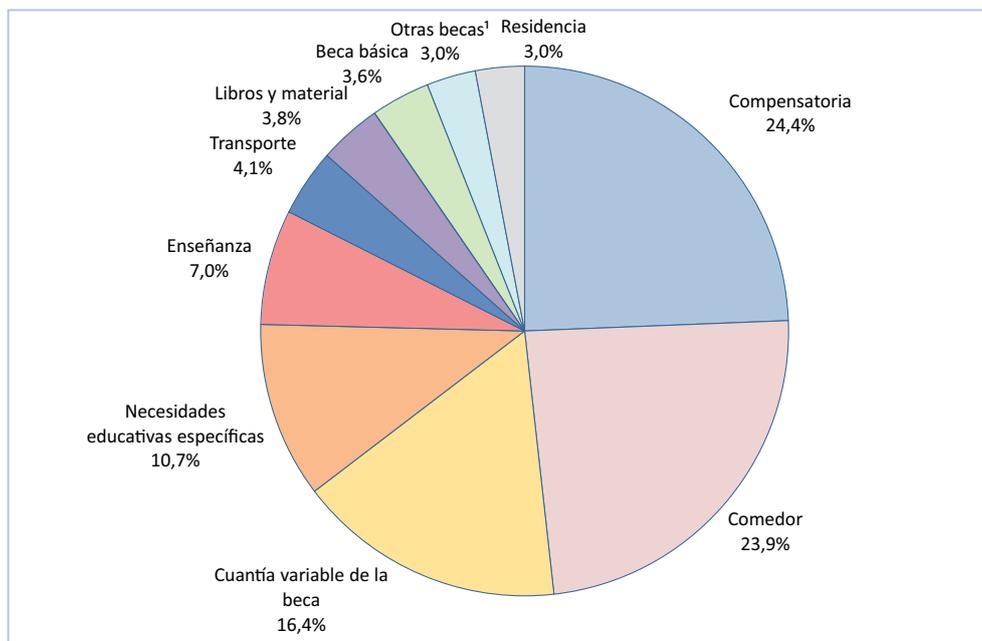


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b425-19-20.xlsx> >

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

Figura B4.26

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 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b426-19-20.xlsx> >

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

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

En la **tabla B4.10** 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 558.096,1 miles de euros y la destinada a las enseñanzas postobligatorias no universitarias fue de 650.034,5 miles de euros.

**Tabla B4.10**  
**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 2019-2020**

Unidades: miles de euros

	Ed. Infantil, Primaria, Especial y Secundaria Obligatoria	Enseñanzas postobligatorias no universitarias	Total enseñanzas no universitarias
Enseñanza	62.057,0	22.868,3	84.925,30
Compensatoria		294.482,3	294.482,30
Transporte	25.949,0	23.626,5	49.575,50
Comedor	287.945,4	196,2	288.141,60
Residencia	4.833,5	31.375,5	36.209,00
Libros y material	43.170,7	3.277,6	46.448,30
Idioma extranjero	350,2	556,1	906,30
Necesidades educativas específicas	124.181,6	5.607,0	129.788,60
Exención de precios y tasas		16.879,6	16.879,60
Bonificación familia 3 hijos		18,0	18,00
Movilidad		45,0	45,00
Erasmus		1.977,6	1.977,60
Prácticas en el extranjero		33,4	33,40
Excelencia		6.644,4	6.644,40
Beca básica		43.767,2	43.767,20
Cuantía variable de la beca		198.488,3	198.488,30
Otras becas y sin distribuir por tipo <sup>1</sup>	9.608,7	191,4	9.800,10
<b>Total</b>	<b>558.096,1</b>	<b>650.034,5</b>	<b>1.208.130,60</b>

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.

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 2013-2014 al curso 2019-2020, se observa que en Bachillerato descendió un 3,3 %, mientras que en Formación Profesional de Grado Medio aumentó un 11,4 % y en Grado Superior un 41,6 % (ver **tabla B4.11**).

**Tabla B4.11**  
**Evolución del alumnado matriculado en Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio, Formación Profesional de Grado Superior y Formación Profesional Básica. Cursos 2013-2014 a 2019-2020**

	Curso 2013-2014	Curso 2014-2015	Curso 2015-2016	Curso 2016-2017	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019	Curso 2019-2020	Variación (%) 2019-2020 / 2013-2014
Bachillerato	696.648	690.738	695.557	687.595	676.311	667.287	673.740	-3,3
Formación Profesional de Grado Medio	330.749	333.541	327.134	319.392	319.269	350.220	368.359	11,4
Formación Profesional de Grado Superior	315.409	319.305	314.607	333.079	348.715	413.169	446.706	41,6
Formación Profesional Básica <sup>1,2</sup>		39.867	61.909	69.528	72.180	73.810	76.440	91,7
<b>Total</b>	<b>1.342.806</b>	<b>1.383.451</b>	<b>1.399.207</b>	<b>1.409.594</b>	<b>1.416.475</b>	<b>1.504.486</b>	<b>1.565.245</b>	<b>16,6</b>

1. Los ciclos de Formación Profesional Básica comenzaron en el curso 2014-2015.

2. Variación respecto al curso 2014-2015.

Fuente: Estadística de las Becas y Ayudas al Estudio. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

## B4.4. Otras políticas

### La formación permanente del profesorado

Hay un amplio consenso al considerar la calidad del profesorado como uno de los factores principales para la mejora de los resultados de los sistemas educativos. Por este motivo los organismos multilaterales con competencias en educación y los gobiernos han convertido las políticas centradas en el profesorado en un aspecto prioritario de análisis y actuación.

Así lo refleja la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS)<sup>246</sup> de la OCDE, cuyo tercer ciclo tuvo lugar en 2018. Este estudio tiene como objetivo conocer el ambiente de aprendizaje de los centros y las condiciones de trabajo del profesorado, con el fin de contribuir al desarrollo de políticas educativas que promuevan la profesión docente y ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, poniendo énfasis en la importancia que una formación de calidad de los docentes tiene en el avance de estos procesos.

Según el citado estudio, un 95 % de los docentes españoles de Educación Primaria y un 92 % de los de Educación Secundaria habían participado en cursos de desarrollo profesional en los últimos 12 meses, mejorando en ambos casos el índice de participación en actividades de formación dirigidas al profesorado con respecto al informe anterior de 2013. Las actividades formativas en las que el profesorado español de Educación Primaria participa con más frecuencia son las relacionadas con competencias pedagógicas (80 %) y con el conocimiento y comprensión (71 %) de las materias que imparte. El profesorado de educación secundaria se forma principalmente en competencias pedagógicas (72 %) y en actividades orientadas a la mejora de las destrezas TIC aplicadas a la enseñanza (68 %). La encuesta TALIS 2018 también indica que un 84 % de los docentes de Educación Primaria y un 79 % de los de educación secundaria informó de que al menos una de las actividades formativas que habían realizado había tenido un impacto positivo en su práctica docente. En lo que se refiere a las necesidades de formación de los docentes, tanto el profesorado de Educación Primaria como el de secundaria manifestó una «gran necesidad» de formación en la enseñanza a alumnado con necesidades educativas especiales y la enseñanza en entornos multiculturales y plurilingües.

También 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*<sup>247</sup>, que incorpora las conclusiones del Grupo de Trabajo sobre Escuelas ET2020 (2018 y 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* innovador e inclusivo.

246. < <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018.html> >

247. < <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6e4c89eb-7a0b-11ea-b75f-01aa75ed71a1> >

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)*<sup>248</sup> incluye entre sus prioridades ofrecer un fuerte apoyo a los profesores, formadores, directores de centros de enseñanza y demás personal educativo, dado que todos ellos desempeñan un papel esencial a la hora de garantizar el éxito de los estudiantes. 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)*<sup>249</sup> 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*<sup>250</sup>.

En este ámbito europeo, la red Eurydice que en 2018 publicó el estudio *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*<sup>251</sup>, realizado con centros públicos de Educación Primaria y Secundaria (niveles CINE 1, 2 y 3), en el que se ofrece una panorámica general sobre: la planificación prospectiva y principales problemas de la oferta y demanda del profesorado; el acceso a la profesión y movilidad del profesorado; la iniciación, desarrollo profesional continuo y apoyo; y el desarrollo profesional y evaluación del profesorado. Actualmente está finalizando el informe *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*, que será publicado en 2021, en el que se analizan políticas clave de la vida profesional de los docentes a lo largo de su carrera: el atractivo de la profesión docente, la formación inicial del profesorado y los programas de inducción 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, siendo obligatoria la participación en la mayoría de casos. 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 docente, 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 de el sistema educativo español, cabría destacar que el artículo 102.1, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo<sup>252</sup>, de Educación (LOE), considera la formación permanente como un derecho y una obligación de todo el profesorado, a la vez que una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. En los siguientes apartados de este epígrafe se señalan las líneas prioritarias de los programas de formación que deben ofrecer las Administraciones educativas y se describe el plan de formación que puede ofrecer el Ministerio de Educación y Formación Profesional con carácter estatal, realizando a tal efecto los convenios oportunos con las instituciones correspondientes.

### Líneas prioritarias de actuación

En el curso 2019-2020, 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:

- Educación STEM
- Educación para la era de la digitalización
- Promoción de la equidad y atención a la diversidad del alumnado
- Educación infantil como etapa esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida

248. < <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52015XG1215%2802%29> >

249. < <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-Z-2021-70017> >

250. < [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) >

251. < <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-profesion-docente-en-europa-acceso-progresion-y-apoyo-informe-de-eurydice/profesores-europa/22571> >

252. < BOE-A-2006-7899 >

- Plurilingüismo
- Destrezas transversales y competencias personales
- Competencias sociales y cívicas para un desarrollo sostenible
- Estrategias metodológicas y organizativas
- Formación profesional para la innovación y la empleabilidad

### **Convenios de colaboración en materia de formación del profesorado**

En el periodo correspondiente a este INFORME, se actualizaron 43 convenios en materia de formación permanente con entidades vinculadas a la educación y el profesorado, con el fin de adaptarlos a la normativa vigente, entre ellas: la UNED, la ONCE, el Instituto Cervantes, Manos Unidas, varios sindicatos, asociaciones de profesorado y educadores, asociaciones de inspectores, asociaciones culturales, sociedades y fundaciones.

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 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, suscribieron un convenio para la organización, impartición y certificación de un curso en red de formación sobre el desarrollo de la función directiva. Dicho convenio 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 profesorado constituye el recurso más importante y esencial para la evolución y mejora de la calidad de la enseñanza en el sistema educativo en un contexto cada vez más cambiante, diverso y globalizado. Por ello, es fundamental que los docentes cuenten con una formación de calidad que les permita orientar el aprendizaje del alumnado, alcanzar los objetivos previstos y enfrentarse a los nuevos retos que la sociedad le plantee.

El proceso creciente de digitalización que vive la sociedad actual está generando una profunda transformación en la manera de relacionarse, aprender, educar y trabajar, gestionar y liderar personas u organizaciones y desarrollar proyectos. Esta transformación, que afecta al mercado de trabajo, debe tenerse en cuenta a la hora de plantear la actividad educativa y, en consecuencia, la formación del profesorado debe capacitar para introducir al alumnado en estas nuevas realidades. El aprendizaje y desarrollo de la competencia digital y la disponibilidad de recursos educativos abiertos promueven cambios importantes, a la vez que permiten extender la oferta educativa por encima de los formatos y fronteras tradicionales.

En el ámbito educativo, este proceso de digitalización ha tenido un impulso decisivo a raíz de la suspensión temporal de la formación presencial durante los meses de confinamiento del curso 2019-2020. El artículo 9 del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo por el que se declaraba el estado de alarma para la gestión de la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19, establecía que durante el periodo de suspensión de la actividad educativa presencial, se mantendrían las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y en línea, siempre que resultase posible.

Teniendo en cuenta las necesidades de enseñanza-aprendizaje que este nuevo escenario planteaba, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) abrió el 14 de marzo de 2020 el espacio de apoyo «Recursos para el aprendizaje en línea» con el objetivo de servir de ayuda para dar continuidad al proceso educativo. Estos recursos ofrecen información práctica sobre el uso y gestión de un aula virtual como entorno de enseñanza-aprendizaje, así como de los instrumentos de comunicación, publicación de contenidos, entrega de tareas y evaluación. También contiene guías para la configuración de este tipo de entornos para alumnado no lector o neolector. Asimismo, se facilitó una selección de repositorios de recursos para las distintas etapas educativas y tipos de enseñanza y orientaciones para el uso del programa eXeLearning para la creación de contenidos. Finalmente, se incorporaron pautas y herramientas para la aplicación de actividades de *Flipped Classroom*. Estos materiales se completaron con las aportaciones de los participantes a través de los foros, que fueron clasificadas y publicadas en bases de datos para su consulta en línea y en pdf para su descarga y consulta local sin conexión. El espacio ofrece, además de esta selección de materiales, la oportunidad de compartir dudas e inquietudes a través de los foros, atendidos desde el INTEF, así como de intercambiar propuestas y materiales entre los participantes. En este espacio de apoyo se inscri-

bieron más de 1800 docentes que colaboraron para hacer frente a la situación excepcional vivida en el último trimestre del citado curso escolar.

Además, de forma ordinaria, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) ofertó durante el curso 2019-2020 un amplio catálogo de actividades dirigidas a la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización, encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros, según establece el artículo 102.2 de la LOE. Igualmente, el INTEF ofertó actividades que trabajan las estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitirían al alumnado adquirir y desarrollar las competencias clave, según la revisión efectuada en la Recomendación de 22 de mayo de 2018 del Consejo de la Unión Europea<sup>253</sup>.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ofreció, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), la siguiente oferta formativa durante el curso 2019-2020:

- Cursos tutorizados en línea para la formación permanente del profesorado no universitario. Esta modalidad se ofrece mediante una convocatoria anual publicada en el BOE, en régimen de concurrencia competitiva, y que durante el curso escolar 2019-2020 tuvo dos ediciones, una en septiembre, correspondiente a la convocatoria de 2019, y otra en marzo, correspondiente a la convocatoria de 2020. Respecto a esta última, es preciso señalar que se publicó una resolución para modificar la oferta formativa de la segunda edición de la convocatoria, cuya celebración estaba prevista para el primer trimestre del curso 2020-2021, con el fin de adecuarla a la necesidad de afrontar los posibles escenarios educativos que podrían generarse a causa de la pandemia, reforzando tanto la inclusión educativa como la formación en el uso pedagógico y didáctico de las tecnologías digitales.
- Cursos abiertos masivos y en línea (MOOC de 25 horas).
- Nano experiencias de aprendizaje abierto en colaboración (NOOC con un esfuerzo estimado de 3 horas).
- «Píldoras» educativas para la autoformación docente mediante una aplicación en dispositivos móviles.

A continuación, se presentan los resultados de la formación en línea durante el año académico 2019-2020, anteriormente descritas.

#### *Cursos tutorizados en línea*

Entre la segunda edición de la convocatoria de cursos de 2019 y la primera edición de 2020 se ofertaron 13.810 plazas en los 31 cursos que se identifican en la primera tabla, algunos de los cuales se celebraron en ambas ediciones, con un total de 11.005 inscritos (ver **tabla B4.12**).

**Tabla B4.12**  
Cursos tutorizados en línea impartidos. Curso 2019-2020

Curso	Plazas ofertadas	Inscripciones
ABP.Aprendizaje basado en proyectos (Infantil y Primaria) <sup>1,2</sup>	550	460
ABP.Aprendizaje basado en proyectos (ESO y Bachillerato) <sup>1,2</sup>	700	525
Aprendizaje-Servicio a través de la programación de apps <sup>1,2</sup>	480*	566
Aula del Futuro <sup>1</sup>	150	150
Bibliotecas escolares y uso de AbiesWeb <sup>1,2</sup>	200	130
Ciudadanía e Identidad Digital <sup>1,2</sup>	400	128
Creación de recursos educativos abiertos para la enseñanza <sup>1</sup>	150	147
Creatividad: diseño y aprendizaje mediante retos <sup>1,2</sup>	450	381

*(Continúa)*

253. Unión Europea. Recomendación (2018/C 189/01) del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado el 27/02/2020 de: < [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) >

Tabla B4.12 continuación  
Cursos tutorizados en línea impartidos. Curso 2019-2020

Curso	Plazas ofertadas	Inscripciones
Dale la vuelta a tu clase ( <i>Flipped Classroom</i> ) <sup>1,2</sup>	300*	313
De espectadores a creadores. El fenómeno «profetubers» en educación <sup>1</sup>	200	139
Desarrollo del pensamiento lógico en Educación Infantil <sup>1y2</sup>	550	227
Diseño Universal del Aprendizaje <sup>1y2</sup>	550	359
Educación afectivosexual <sup>1y2</sup>	600	356
Educación inclusiva: iguales en la diversidad <sup>1</sup>	200	135
El desarrollo de la función directiva <sup>2</sup>	1.800*	2.461
El portafolio educativo como instrumento de aprendizaje y evaluación <sup>1,2</sup>	250	125
El tutor en red <sup>1,2</sup>	300	193
Escritura Creativa: de la teoría a la práctica en el aula <sup>1y2</sup>	500	452
Evaluación por competencias: Estrategias e Instrumentos <sup>1y2</sup>	900	807
Formación Profesional: de las políticas educativas a la práctica en el aula <sup>1y2</sup>	700	354
ABP.Aprendizaje basado en proyectos (Infantil y Primaria) <sup>1,2</sup>	550	460
ABP.Aprendizaje basado en proyectos (ESO y Bachillerato) <sup>1,2</sup>	700	525
Aprendizaje-Servicio a través de la programación de apps <sup>1,2</sup>	480*	566
Aula del Futuro <sup>1</sup>	150	150
Bibliotecas escolares y uso de AbiesWeb <sup>1,2</sup>	200	130
Ciudadanía e Identidad Digital <sup>1y2</sup>	400	128
Creación de recursos educativos abiertos para la enseñanza <sup>1</sup>	150	147
Creatividad: diseño y aprendizaje mediante retos <sup>1,2</sup>	450	381
Dale la vuelta a tu clase ( <i>Flipped Classroom</i> ) <sup>1,2</sup>	300*	313
De espectadores a creadores. El fenómeno «profetubers» en educación <sup>1</sup>	200	139
Desarrollo del pensamiento lógico en Educación Infantil <sup>1y2</sup>	550	227
Diseño Universal del Aprendizaje <sup>1y2</sup>	550	359
Educación afectivo sexual <sup>1y2</sup>	600	356
Educación inclusiva: iguales en la diversidad <sup>1</sup>	200	135
El desarrollo de la función directiva <sup>2</sup>	1.800*	2.461
El portafolio educativo como instrumento de aprendizaje y evaluación <sup>1,2</sup>	250	125
El tutor en red <sup>1,2</sup>	300	193
Escritura Creativa: de la teoría a la práctica en el aula <sup>1y2</sup>	500	452
Evaluación por competencias: Estrategias e Instrumentos <sup>1y2</sup>	900	807
Formación Profesional: de las políticas educativas a la práctica en el aula <sup>1y2</sup>	700	354

(Continúa)

**Tabla B4.12 continuación**  
**Cursos tutorizados en línea impartidos. Curso 2019-2020**

Curso	Plazas ofertadas	Inscripciones
Herramientas para la mejora de STEM en aulas diversas <sup>1</sup>	160	101
Integra eTwinning <sup>1,2</sup>	500	406
La investigación científica en el aula: de la transmisión a la creación de conocimientos <sup>1,2</sup>	500	201
Liderazgo pedagógico para el éxito educativo de todo el alumnado <sup>1</sup>	300	238
Mobile Learning y Realidad Aumentada <sup>1</sup>	250	143
Orientación educativa y profesional en centros educativos <sup>2</sup>	200	83
Pensamiento computacional en el aula con Scratch <sup>2</sup>	500	322
Prácticas educativas inclusivas para el alumnado con trastorno del espectro del autismo (TEA) <sup>1,2</sup>	450*	547
Proyecta eTwinning <sup>2</sup>	500	242
Trabajo cooperativo <sup>1</sup>	300	259
Uso de Recursos Educativos Abiertos para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE). ESO y Bachillerato	150	74
<b>Total</b>	<b>13.810</b>	<b>11.005</b>

1. Convocatoria de 2018.

2. Convocatoria de 2019.

\*. Las plazas ofertadas son reasignadas en función de las solicitudes recibidas.

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La **figura B4.27** muestra la evolución del número total de docentes que participaron en esta modalidad de formación durante los últimos diez cursos escolares. En cuanto a la participación de los docentes en el curso 2019-2020, se aprecia un considerable incremento del número de matriculaciones, el más alto de la secuencia histórica desde que esta modalidad formativa comenzó a tramitarse como una convocatoria de subvenciones en régimen de concurrencia competitiva con inscripción a través de la sede electrónica.

#### *Cursos Abiertos Masivos y en Línea (MOOC)*

Durante el curso 2019-2020 se ofrecieron 12 MOOC, en los que se inscribieron 17.011 docentes. En la **tabla B4.13** 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 2019-2020, hubo una oferta de 50 NOOC en los que inscribieron 23.903 docentes (ver **tabla B4.14**).

#### *Píldoras educativas*

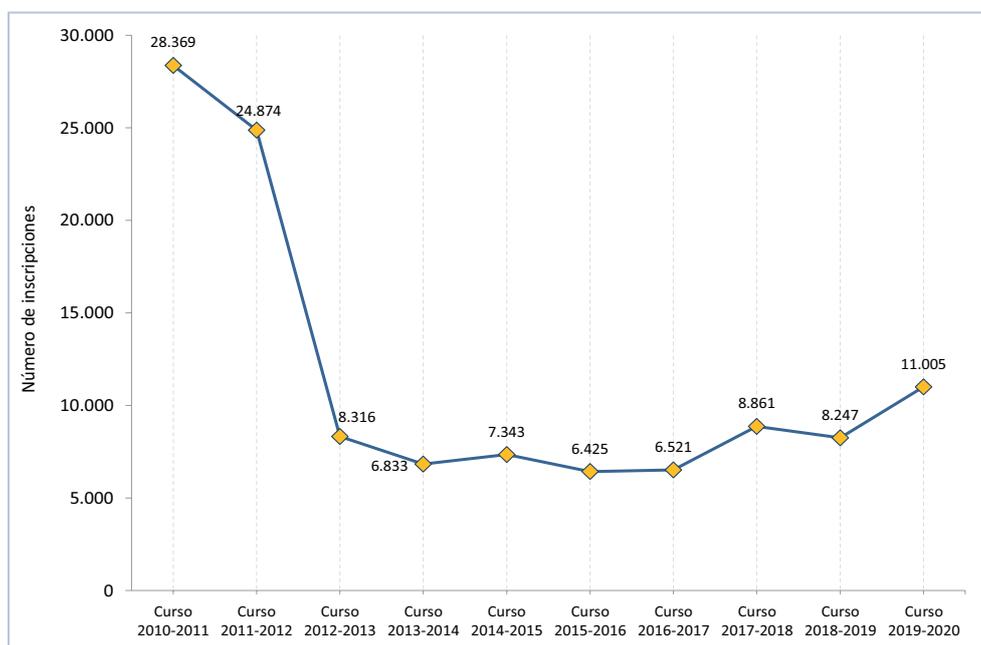
Respecto a la aplicación móvil «Edupills» para la autoformación docente a través de dispositivos móviles, durante el curso 2019-2020 se publicaron 20 «píldoras» educativas y fue utilizada por más de 24.000 personas.

### **Formación presencial**

#### *Jornadas, congresos y otros eventos*

A través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) el Ministerio de Educación y Formación Profesional organizó y participó durante el curso 2019-2020 en las siguientes actividades:

**Figura B4.27**  
Cursos tutorizados en línea. Evolución del número de profesores inscritos. Cursos 2010-2011 a 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b427.xlsx> >

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.

**Tabla B4.13**  
Número de profesores inscritos en cursos masivos abiertos en red (MOOC). Curso 2019-2020

Curso	Inscritos
ABP: hacia un aprendizaje interdisciplinar presencial y a distancia (5.ª edición actualizada)	3.331
Community Manager educativo (3.ª edición)	1.095
Comunidades Educativas Innovadoras (2ª edición)	821
Concienciación y capacitación en materia de cambio climático para docentes	892
Diseña el Plan Digital de tu centro (1.ª edición)	911
Educación en derechos de la infancia y ciudadanía global (1.ª edición)	1735
Educar en igualdad (4.ª edición)	992
«Gamificación» en el aula (4.ª edición)	3.392
Gestión de espacios educativos (2.ª edición)	837
Learning Analytics en educación (2.ª edición)	651
Realidad virtual en educación (4.ª edición)	1.531
Visual Thinking en educación (3.ª edición)	1.823
<b>Total</b>	<b>17.011</b>

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla B4.14

Número de profesores inscritos en nano experiencias de aprendizaje abierto en colaboración (NOOC). Curso 2019-2020

Curso	Inscritos
¡Alerta, virus! (1.ª edición)	548
A «videoconferenciar» en eTwinning	428
Adicción a la tecnología (1.ª edición)	471
Adicción a la tecnología (2.ª edición)	882
Ante la amenaza digital, ¡actúa! (1.ª edición)	688
Busca tu socio eTwinning (2.ª edición)	259
BYOD for Mobile Learning (2.ª edición)	386
Calidad de los recursos educativos (1.ª edición)	236
Calidad en eTwinning (2.ª edición)	272
Ciberacoso (1ª edición)	757
Ciudadanía digital (2ª edición)	877
Ciudadanía digital (3ª edición)	260
Colabora en eTwinning (2ª edición)	250
Compartir en red (1ª edición)	389
Condiciones de uso, BigData y economía de la red (2ª edición)	297
Creación y gestión de contraseñas (2.ª edición)	466
Creating a comic (2.ª edición)	596
Creating an Acceptable Use Policy (2ª edición)	118
Cuidado de la identidad digital (Sexting y otras prácticas de riesgo) (1ª edición)	526
«Curación» y gestión de contenidos digitales (3ª edición)	434
Dinamización en redes sociales ((3.ª edición)	255
Diseña eTwinning (2ª edición)	358
Diseña tu Plan lternativo Digital (2ª edición)	583
Diseña un proyecto colaborativo digital (3ª edición)	517
Diseño de proyectos educativos sobre seguridad en la red (2.ª edición)	325
El exilio republicano y los lugares de acogida	310
Ergonomía digital (2.ª edición)	647
Estafas y fraudes en la red (2.ª edición)	110
eTwinning en Erasmus+	286
eTwinning Live	229
Evalúa y difunde tu proyecto eTwinning (2ª edición)	178
Evaluación al 4.0 (1ª edición)	467

(Continúa)

Tabla B4.14 continuación

Número de profesores inscritos en nano experiencias de aprendizaje abierto en colaboración (NOOC). Curso 2019-2020

Curso	Inscritos
Gestión de las emociones en la red (1ª edición)	498
Gestiona tu equipo en proyectos eTwinning (2ª edición)	131
Herramientas sin conexión (2ª edición)	534
Medidas básicas de protección digital (2ª edición)	730
Menores y seguridad en la red (1ª edición)	2.943
On/Off. Disfrutando en equilibrio todos tus entornos (1ª edición)	415
Organiza una actividad para CodeWeek en la Semana Europea de la Programación	482
Privacidad en la red (2ª edición)	138
Programa un juego educativo con Scratch (3ª edición)	987
Programas malignos, vías de infección y consecuencias del contagio (2ª edición)	269
Respeto digital y protección de datos personales (2ª edición)	496
Rutinas TIC (1ª edición)	248
Seguridad móvil, servicios en la nube y redes públicas (2ª edición)	368
SideCasting en educación (3ª edición)	1.180
Tipos de <i>malware</i> , riesgos y protección específica (2ª edición)	271
Tomar decisiones en la era digital (1ª edición)	276
Tu <i>TwinSpace</i> (2ª edición)	308
Valores democráticos y convivencia en la red (2ª edición)	284
<b>Total</b>	<b>23.903</b>

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

- SIMO Educación 2019. El INTEF participó en la edición de 2019, del 5 al 7 de noviembre, con un espacio inspirado en el Aula del Futuro. Al mismo tiempo, se difundieron las principales líneas que el INTEF ofrece desde sus tres pilares, Formación y Colaboración, Tecnología Educativa y Recursos, destacando algunos proyectos activos a través de múltiples ponencias y talleres formativos. Como en ediciones anteriores, el INTEF reconoció la asistencia a estas jornadas, como formación permanente del profesorado, a los profesores que lo solicitaban y cumplían con los requisitos establecidos para ello.
- Feria de Aula en la Semana de la Educación 2020, organizada por IFEMA, del 4 al 8 de marzo de 2020. Se ofreció un programa basado en el Aula del Futuro con un enfoque distinto a las ponencias y, sobre todo, a los talleres que se llevaron a cabo, con el fin de ayudar a los estudiantes a decidir su futuro formativo y profesional, más que al profesorado asistente. Se desarrollaron talleres sobre temas como la realidad virtual y realidad aumentada, la protección de la identidad digital, el reconocimiento de gestos a través de la inteligencia artificial y la atención a la diversidad en el ámbito STEM a través de los «escape room». Al igual que en ediciones anteriores, el INTEF reconoció la asistencia a estas jornadas como formación permanente del profesorado a los docentes que lo solicitaban y cumplían con los requisitos establecidos.

#### Cursos de verano

Durante el primer trimestre del curso escolar 2019-2020 (entre el 15 de septiembre y el 1 de diciembre de 2019), tuvo lugar la fase en red de los cursos de verano que habían sido convocados por la Resolución de 2 de marzo de 2019, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la

que se convocaron 770 plazas para la realización de once cursos de verano para la formación permanente del profesorado que ejerce en niveles anteriores al universitario. El INTEF ofreció una variada relación de cursos organizados por medio de un convenio con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP). Estas actuaciones formativas permitieron intercambiar experiencias y favorecer el trabajo cooperativo. De los catorce cursos de verano que se desarrollaron en julio de 2019, diez tuvieron fase en red durante el primer trimestre del curso 2019-2020:

- Aulas por la igualdad, el valor de coeducar, dirigido a docentes de enseñanzas no universitarias.
- Aprendizaje activo y significativo en clases STEM, dirigido a docentes de Enseñanza Secundaria que imparten Tecnología, Biología, Química, Física, Matemáticas o Geología.
- El arte como recurso educativo, dirigido a docentes de Educación Infantil y Primaria.
- Metodologías innovadoras para una nueva escuela (en el centenario del Instituto-Escuela), dirigido a docentes de enseñanzas no universitarias.
- Un REA es para siempre. Educación Abierta en el aula, dirigido a docentes de enseñanzas no universitarias.
- Avanzando hacia prácticas inclusivas en los centros escolares, dirigido a docentes de enseñanzas no universitarias.
- Pensamiento computacional e inteligencia artificial: de cero a cien en un verano, dirigido a docentes de educación secundaria.
- Los espacios naturales como recursos educativos, dirigido a docentes de Educación Infantil y Primaria.
- Acércate al Cosmos, dirigido a docentes de Educación Secundaria que imparten materias del ámbito científico-tecnológico.
- Proyectos colaborativos en contextos plurilingües, dirigido a docentes de enseñanzas no universitarias.

Formando parte de esta iniciativa, a finales del primer trimestre de 2020, se debía lanzar la nueva convocatoria de cursos para realizar durante 2020 y cuya fase presencial tenía que tener lugar durante el mes de julio. Esta convocatoria no llegó a publicarse debido a la situación derivada de la pandemia.

#### *Programas europeos de estancias profesionales para docentes y para centros educativos*

El objetivo de este programa es reforzar el conjunto de acciones destinadas a mejorar la calidad de la formación del profesorado, favorecer intercambios profesionales y culturales para conocer los sistemas educativos de los países que participan, fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras y mejorar la competencia lingüística y comunicativa de los participantes. En definitiva, se trata de promover la mejora de las competencias profesionales docentes. Este programa comprende dos convocatorias, una que ofrece ayudas para estancias a profesores españoles en centros educativos extranjeros y otra que sirve para seleccionar a los centros educativos españoles que desean acoger a un docente extranjero de los países participantes en el programa.

A través de la Resolución de 2 de abril de 2019 de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades se convocaron 108 plazas de estancias profesionales en Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, Países Bajos, Portugal, el Reino Unido, la República de Irlanda, Suecia y Suiza, (ver **tabla B4.15**) para profesorado perteneciente a los cuerpos de Maestros, de Educación Infantil y Primaria, Profesores de Enseñanza Secundaria, Catedráticos de Enseñanza Secundaria, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Música y Artes Escénicas y Profesores de Artes Plásticas y Diseño. Debido a la situación ocasionada por la COVID-19 solamente se pudieron llevar a cabo 48 estancias, siendo necesario cancelar el programa a partir del mes de marzo.

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 25 de abril 2019, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades), se recibieron un total de 300 solicitudes para acoger a docentes procedentes de todos los países propuestos en la convocatoria. Debido a la situación de emergencia sanitaria solo pudo acogerse a 23 docentes extranjeros.

**Tabla B4.15**  
**Distribución, por países, de las estancias profesionales para docentes. Curso 2019-2020**

	Seleccionados	Renuncias	Estancias realizadas
Alemania	12	5	7
Austria	3	2	1
Bélgica	3	1	2
Francia	22	14	8
Italia	10	7	3
Países Bajos	4	3	1
Portugal	3	2	1
Reino Unido e Irlanda	40	22	18
Suiza	3	2	1
Finlandia	2	1	1
Suecia	2	1	1
Noruega	2	0	2
Dinamarca	2	0	2
<b>Total</b>	<b>108</b>	<b>60</b>	<b>48</b>

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

#### *Proyectos europeos para el fomento de la cultura científica*

A lo largo del curso 2019-2020, el INTEF continuó trabajando en acciones encaminadas al fomento de la cultura científica y a la promoción de la investigación en el área STEM (*Science, Technology, Engeneering and Mathematics*). En este sentido, el INTEF actúa desde el año 2017 como Punto Nacional de Contacto de Scientix, una comunidad coordinada por la *European Schoolnet* (EUN), la red de 34 ministerios de educación europeos, cuyo objetivo es la divulgación científica (ámbito STEM), promoviendo la colaboración entre docentes, responsables educativos y otros profesionales en el ámbito europeo. Entre sus objetivos está animar a los estudiantes de la etapa obligatoria a continuar su formación superior por la rama científica, incidiendo en su importancia para nuestra sociedad.

Por otro lado, en el curso 2019-2020 concluyeron dos proyectos europeos que conjugan el ámbito científico y aspectos como la diversidad del alumnado, la inclusión y la igualdad en todos sus ámbitos. Ambos proyectos se circunscriben en el programa Erasmus+ y en ellos el INTEF participa como entidad social:

- MaSDiV (*Supporting Mathematics and Science Teachers in addressing Diversity and promoting fundamental Values*), enmarcado en la Acción Clave 3 (KA3) de Erasmus+ e iniciado en febrero de 2017, contiene entre sus actividades el diseño de un curso de formación para el profesorado STEM con el objetivo, entre otros, de mostrar el papel de las ciencias en la trasmisión de valores fundamentales y desarrollar en el profesorado habilidades para trabajar en clases heterogéneas y multiculturales.
- STEM PD Net, enmarcado en la Acción Clave 2 (KA2) de Erasmus+, tiene como objetivo establecer una red de colaboración de centros de formación del profesorado STEM que permitan establecer criterios de calidad en el desarrollo profesional, elaborar guías de buenas prácticas y poner a disposición de los formadores una colección de materiales de calidad.

*Planes de formación de las Consejerías de Educación en el exterior*

Las Consejerías de Educación en el exterior se encargan de diseñar y realizar los planes de formación dirigidos al profesorado que desempeña su trabajo en el extranjero. Estos planes se elaboran teniendo en cuenta la detección de necesidades formativas realizadas por las Consejerías y, en segundo lugar, las líneas prioritarias del Ministerio de Educación y Formación Profesional en materia de formación del profesorado.

Al Instituto Nacional de Tecnología Educativa y de Formación del Profesorado (INTEF) le corresponde la aprobación de dichos planes. De los planes de formación presentados por las distintas Consejerías para el curso 2019-2020, unos fueron aprobados únicamente a efectos de certificación y otros fueron, además, subvencionados económicamente.

En la **tabla B4.16** se detallan las actividades formativas aprobadas y su coste. Son un total de 259 actividades aprobadas tanto a nivel económico como a nivel formativo. El total de las actividades supuso un gasto de 216.820,18 euros).

**Tabla B4.16****Planes de formación de las Consejerías de Educación en el exterior. Actividades realizadas y gasto. Curso 2019-2020**

Consejería	Actividades	Gasto (euros)
Alemania	6	40.600,0
Andorra	3	13.212,0
Argentina	0	0,0
Australia	3	10.100,0
Bélgica	5	1.655,0
Brasil-Colombia	3	8.819,0
Bulgaria	3	0,0
China	0	0,0
Estados Unidos	28	83.000,0
Francia	16	5.511,28,
Italia	2	20.200,0
Marruecos	2	360,0
México	0	0,0
Polonia	16	0,0
Portugal	6	14.200,0
Reino Unido	18	11.550,0
Suiza	7	7.612,9
Total	118	216.820,18

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

**Formación mixta***Cursos Aula del Futuro 2020*

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 la iniciativa es la organización de cursos Aula del Futuro para la formación permanente del profesorado de todo el estado, con el objetivo de mejorar las competencias profesionales docentes.

En el año 2020 se convocaron 144 plazas distribuidas en 9 cursos y se llevó a cabo la fase *online* inicial, quedando postpuesta la realización de la fase presencial en el INTEF para celebrarse en 2021. Los cursos convocados y el perfil profesional destinatario son los siguientes:

- El Aula del Futuro en los centros educativos. Diseño e implementación. Dirigido a miembros de equipos directivos de centros educativos que imparten 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.

### **Otras actividades**

#### *Actividades registradas en formación permanente*

En el curso 2019-20, se incluyeron en el Registro de Formación Permanente del Profesorado 718 actividades en las que participaron 35.465 docentes. De ellas, los servicios centrales del Ministerio de Educación y Formación Profesional inscribieron 312 actividades de las que se beneficiaron 24.281 participantes.

### **La educación y la formación a distancia**

Entre los principios que sustentan el sistema educativo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)<sup>254</sup>, establece la exigencia de proporcionar una educación de calidad a toda la ciudadanía, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, actuando, además, como elemento compensador de desigualdades (artículo 1. a y b).

El artículo 3 del capítulo 2 sobre la organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida indica que, para garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan asistir de modo regular a los centros docentes, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia o, en su caso, de apoyo y atención educativa específica.

### **Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia**

El Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD), dependiente de la Subdirección General de Orientación y Aprendizaje a lo largo de la Vida, ofrece servicios de enseñanzas regladas a distancia en los distintos niveles educativos del Régimen General y Enseñanza de Idiomas a distancia.

254. < BOE-A-2006-7899 >

A

B

C

D

E

Atiende a estudiantes que, por sus circunstancias especiales (familias itinerantes, deportistas de élite, artistas...) o por residir en el extranjero, no pueden participar de una enseñanza de tipo presencial. Igualmente presta servicios a las personas adultas que, aun residiendo en España, no pueden recibir enseñanza a través del régimen ordinario.

El Centro Integrado de Enseñanzas Regladas a Distancia (CIERD) se creó por el Real Decreto 789/2015, de 4 de septiembre, como un centro docente público, cuya estructura y funcionamiento se adapta a lo regulado para los centros docentes públicos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Entre las funciones del CIDEAD que dicho Real Decreto detalla en su apartado 2.1.c se encuentra «La detección y el análisis de las necesidades de educación y formación de los diversos colectivos y el desarrollo de una oferta de enseñanzas a distancia acorde con estas necesidades». En esta labor de desarrollo se implantaron en el curso 2019/2020 las enseñanzas de Formación Profesional a través del desarrollo de materiales específicos de enseñanza a distancia y la impartición por parte de docentes externos del CIERD de CIDEAD de un Ciclo de Grado Medio y un Ciclo de Grado Superior, ambos de la familia de Informática y Comunicaciones.

El claustro de profesores consta de 17 profesores a tiempo completo, más tres componentes del equipo directivo y 103 colaboradores externos.

El número de alumnos matriculados en las enseñanzas regladas a distancia durante el curso 2019-2020, correspondiente al ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, así como al de las Comunidades Autónomas que lo demandaron, ascendió a 2.035.

En la **tabla B4.17** se incluye a los 342 estudiantes matriculados en Educación Primaria, a los que hay que añadir los 80 estudiantes que recibieron atención educativa a través del programa de aulas itinerantes y los 139 estudiantes matriculados en las enseñanzas flexibles, lo que suma un total de 561 estudiantes en la etapa de Educación Primaria. En Educación Secundaria Obligatoria se matricularon 487 estudiantes, teniendo en cuenta tanto a los que estaban incluidos en estudios flexibles como a los que cursaban la educación secundaria de adultos. También aparecen en la tabla los datos de aquellos estudiantes que cursaban Bachillerato en colegios privados españoles del exterior adscritos al CIDEAD: el Col-legi del Pirineu en Andorra, el Colegio Español de Bata y el Colegio Español «Don Bosco» de Malabo, estos dos últimos con sede en Guinea Ecuatorial. Estos tres centros escolarizaron 186 estudiantes que, junto con el resto del alumnado de Bachillerato (643), ascendieron a un total de 829.

**Tabla B4.17**
**Distribución del número de estudiantes matriculados en las enseñanzas regladas a distancia a través del CIDEAD, por etapas y niveles educativos. Curso 2019-2020**

Curso/ Ciclo	Educación Primaria	Educación Primaria a través del programa Aulas Itinerantes	Educación Primaria flexible	Educación Secundaria Obligatoria	Educación Secundaria Obligatoria flexible	Educación para personas adultas a distancia <sup>1</sup>	Bachillerato	Bachillerato en colegios privados españoles en el extranjero	Formación Profesional de Grado Medio	Formación Profesional de Grado Superior
1	40	11	17	89	15	4	293	84	71	138
2	58	12	16	122	21	6	350	102	18	17
3	61	12	34	130	15	16	*	*	*	*
4	56	17	23	01	6	62	*	*	*	*
5	60	12	14	*	*	*	*	*	*	*
6	67	16	35	*	*	*	*	*	*	*
<b>Total</b>	<b>342</b>	<b>80</b>	<b>139</b>	<b>342</b>	<b>57</b>	<b>88</b>	<b>643</b>	<b>186</b>	<b>89</b>	<b>155</b>

1. Educación Secundaria para Personas Adultas a Distancia (ESPAD). Se imparten los módulos I, II, III y IV, agrupados en dos niveles: el nivel I comprende los módulos 1.º y 2.º y el nivel II comprende los módulos 3.º y 4.º, equiparable el conjunto a los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria.

\* Datos no aplicables a esta categoría.

Fuente: Subdirección General de Orientación y Aprendizaje a lo largo de la vida. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

## **Materiales**

Durante el curso 2019-2020, el CIERD, perteneciente al CIDEAD, desarrolló las líneas de actuación establecidas en cursos anteriores: mantenimiento y actualización de la plataforma LMS de Moodle sobre la que funciona el Aula Virtual CIDEAD y elaboración y adecuación de materiales.

Estas actuaciones se intensificaron durante los primeros seis meses de la pandemia de COVID-19, de manera que el CIDEAD abrió el acceso a sus materiales y también los puso a disposición de la programación educativa «Aprendemos en casa» que, en colaboración con Radio Televisión Española (RTVE), el Ministerio de Educación y Formación Profesional realizó para facilitar el aprendizaje a distancia a través de la televisión pública de los alumnos y alumnas de 6 a 16 años con dificultades o carencia de los recursos necesarios para seguir las actividades en línea.

Las Comunidades Autónomas pudieron utilizar los materiales del CIERD mediante la difusión de las claves de acceso al Aula Virtual CIDEAD entre su profesorado de educación a distancia, y a través del acceso a un repositorio del Ministerio de Educación y Formación Profesional, desde el que se pueden descargar copias de seguridad completas de cada una de las materias de Bachillerato y módulos de Formación Profesional que el CIDEAD comparte con las Comunidades Autónomas. Esas copias de seguridad son luego restauradas en sus propias plataformas educativas.

Adicionalmente, están disponibles en línea los libros electrónicos para la ESO del proyecto ed@d, elaborados por el CIDEAD y el INTEF<sup>255</sup>.

## **Evaluaciones de diagnóstico**

La LOE determina en su artículo 20.3 que se realice una evaluación individualizada a los estudiantes del CIERD que finalizan 3.º de Educación Primaria. En el marco de los acuerdos tomados respecto a las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 ante la situación de crisis ocasionada por la COVID-19, en la Conferencia Sectorial de Educación celebrada el 25 de marzo de 2020, el Ministerio de Educación y Formación Profesional propone a las Comunidades Autónomas que se cancelen las pruebas de evaluación diagnóstica para 3.º y 6.º de Educación Primaria y 4.º de la ESO. Estas pruebas no se llevaron a cabo en los centros del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

## **Programa That's English!**

El programa That's English! para la enseñanza del inglés a distancia, del que es titular el Ministerio de Educación, y Formación Profesional y que se desarrolla en colaboración con las Comunidades Autónomas (con excepción de Cataluña, Región de Murcia y el País Vasco), tuvo una matrícula de 19.574 estudiantes en el periodo del presente INFORME, lo que supuso una reducción del 8,1 % respecto al periodo correspondiente al informe anterior. La distribución del número de estudiantes por Comunidades y Ciudades Autónomas se muestra en la **figura B4.28**.

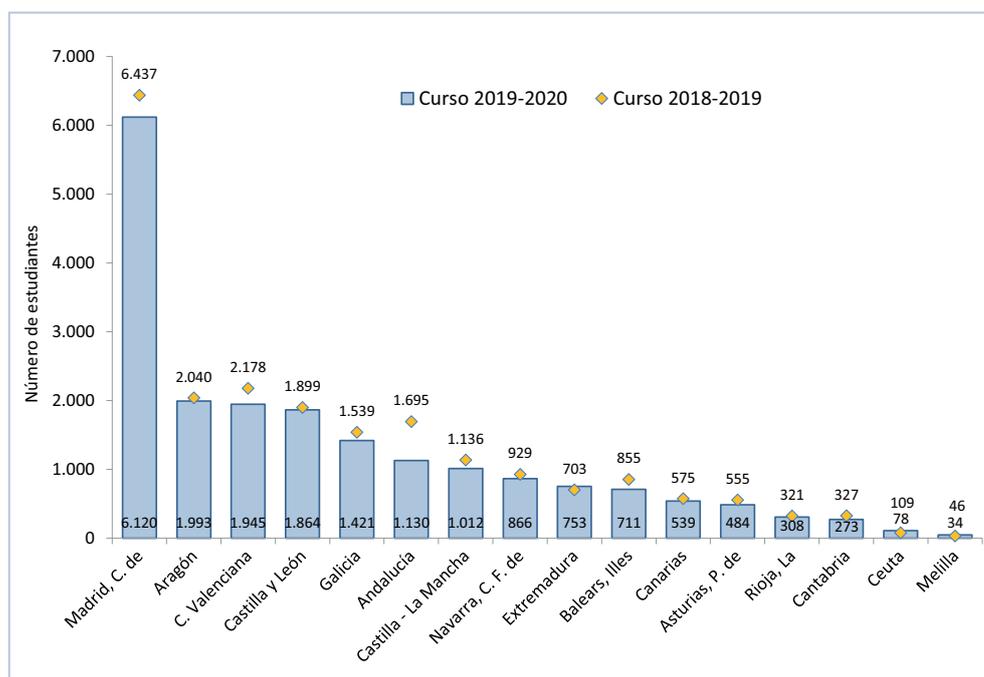
Durante el curso 2019-2020 se revisaron los niveles del programa B1 y B2 para adaptarlos a la nueva normativa. Además, se terminaron los trabajos de elaboración de los materiales para el desarrollo del Nivel C1 del Marco Común Europeo para las Lenguas. Simultáneamente, se dio continuidad a los trabajos de diseño y desarrollo informático de la versión en línea de That's English!. Esta nueva oferta de formación puramente en línea cuenta con flexibilidad de plazos de matrícula y de itinerarios de aprendizaje.

En este contexto, se continuó la producción de una serie de cursos en línea de preparación de exámenes de certificación dirigidos al alumnado del programa y, también, al público en general. Estos cursos, estructurados por niveles de A2 a C1, constan de una sección de estrategias que ayudan a las personas que los realizan a afrontar de manera más eficaz las tareas de los distintos exámenes. Asimismo, se incluye una sección de práctica de examen y un paquete de cinco exámenes completos por nivel que pretenden servir de apoyo a la preparación de los exámenes de certificación.

255. < <http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/> >



**Figura B4.28**  
**Distribución del número de estudiantes del programa That's English! por Comunidades y Ciudades Autónomas.**  
**Cursos 2018-2019 y 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b428.xlsx> >

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.

### Aula Mentor<sup>256</sup>

Aula Mentor 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 cuya oferta formativa se materializa en un conjunto de cursos organizados en áreas formativas y diseñados 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 físicas: las Aulas Mentor (espacios físicos dotados de equipamiento, recursos informáticos y acceso a la red internet) y la plataforma de formación (entorno virtual de estudio y comunicación). Las aulas son una de las notas distintivas del Programa. Es donde se informa sobre la oferta formativa, se presta apoyo al proceso de matriculación y se orienta en el uso de la plataforma y acerca del valor de uso de esta oferta no reglada. Las aulas, desde esta perspectiva, funcionan

256. < <http://www.aulamentor.es> >

como centros de recursos, pero también como lugares de información y orientación, socialización y desarrollo de experiencias de aprendizaje compartido e intergeneracional.

Su catálogo formativo incluye cursos especialmente diseñados para esta iniciativa que permiten la actualización de las personas adultas, tanto en el campo profesional como en su desarrollo personal.

El servicio de formación abierta Aula Mentor contribuye a que las personas consigan un nivel formativo correspondiente a la educación secundaria postobligatoria y está especialmente 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.

Aula Mentor tiene presencia internacional a través de proyectos de cooperación en los que participan instituciones como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y los Ministerios de Educación de países latinoamericanos. También dispone de convenios de colaboración con otras instituciones como el Instituto Cervantes para el impulso de la formación en español y la difusión de la cultura española.

La **tabla B4.18** resume la presencia de Aula Mentor en España y en países iberoamericanos durante el curso 2019-2020, y muestra la distribución por países del número de aulas y del número de matrículas.

**Tabla B4.18**  
Número de aulas y número de matrículas de la iniciativa Aula Mentor. Curso 2019-2020

	Número de aulas	Número de matrículas
España	507	11.952
Honduras	1	119
Nicaragua	7	415
Panamá	3	3.699
<b>Total</b>	<b>518</b>	<b>16.185</b>

Fuente: Subdirección General de Orientación y Aprendizaje a lo largo de la vida. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

## La Formación Profesional a distancia

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

El portal «Formación Profesional a través de Internet» 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.

## Las tecnologías de la información y la comunicación

Los organismos internacionales, los gobiernos y la propia sociedad se hacen eco de la necesidad de que los ciudadanos adquieran las aptitudes en tecnologías digitales esenciales para su desarrollo personal y profesional<sup>257</sup>.

En 2018 la Comisión Europea comenzó la difusión del Plan de Acción de Educación Digital (*Digital Education Action Plan*)<sup>258</sup>, que incluía once acciones destinadas a fomentar y apoyar el uso de la tecnología en educación, así como el desarrollo de la competencia digital, y establece tres prioridades:

- Hacer un mejor uso de la tecnología digital para la enseñanza y el aprendizaje.
- Desarrollar competencias y habilidades digitales pertinentes para la transformación digital.
- Modernizar los sistemas educativos mediante la previsión y un mejor análisis de los datos.

La emergencia sanitaria motivada por la pandemia supuso el cierre generalizado de centros escolares durante varias semanas y motivó el desplazamiento de la enseñanza presencial a la enseñanza a distancia. Esta situación condujo al uso de tecnologías digitales a una escala sin precedentes en la educación pero también puso de relieve las dificultades de acceso a ordenadores en muchos hogares, las diferencias existentes en el acceso de banda ancha y la necesidad de reforzar las competencias digitales del alumnado y del profesorado.

Entre junio y septiembre de 2020, con el objetivo de actualizar el plan de acción de educación digital, la Comisión llevó a cabo una consulta pública abierta para recabar la opinión de los encuestados sobre el impacto general de la interrupción provocada por la COVID-19 en los sistemas de educación y formación.

El nuevo Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027 (*Digital Education Action Plan 2021-2027 Re-setting education and training for the digital age*)<sup>259</sup>, publicado en septiembre de 2020, extrae lecciones de la experiencia vivida durante la crisis y contiene la visión de una educación digital de alta calidad, inclusiva y accesible en Europa, en coherencia con los enfoques y objetivos de la Agenda de Capacidades Europea (*European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*)<sup>260</sup>, la Comunicación sobre el Espacio Europeo de Educación 2025<sup>261</sup> y el nuevo Marco Estratégico de Cooperación Europea en Educación y Formación 2030<sup>262</sup>.

Las actuaciones desarrolladas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional a lo largo del curso 2019-2020 se describen a continuación en el «Plan de Transformación Digital Educativa».

### 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», mediante acciones para apoyar la transformación digital del sistema educativo.

Tras la declaración del estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por COVID-19 mediante el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, la sociedad española se ha enfrentado y se sigue enfrentando a una situación excepcional. Como se ha mencionado anteriormente la pandemia por COVID-19 ha traído consigo una severa disrupción de la actividad educativa. La enseñanza presencial en los centros educativos se suspendió, y la docencia se trasladó al plano virtual, acelerando así el proceso de transformación digital de la educación, mediante la generalización del empleo de recursos en línea, de herramientas telemáticas de comunicación y colaboración y de dispositivos y conexiones a Internet por parte de docentes y alumnos.

Como consecuencia de este traslado de la actividad docente desde los centros educativos a los hogares, la pandemia por COVID-19 ha generado una nueva brecha digital, en la que el alumnado con dificultades de acceso a dispositivos y conectividad en sus domicilios se ha visto privado de continuar el curso escolar junto a sus profesores y pares. Dada la privilegiada situación de la extensión de la cobertura de servicios fijos y

257. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 360.

258. < <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN> >

259. < [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en) >

260. < <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&furtherNews=yes&newsId=9723> >

261. < [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area\\_es](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_es) >

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

móviles en España puede afirmarse que, en un porcentaje muy elevado de casos, esa brecha escolar obedece a motivos socioeconómicos.

Por hacer frente a esta situación y dentro de un plan más ambicioso del Ministerio de Educación y Formación Profesional denominado Plan de Digitalización y Competencia Digital del Sistema Educativo, el programa Educa en Digital se ha centrado en una primera fase en la adquisición de dispositivos portátiles con conectividad para la reducción de la brecha digital.

Todas las Comunidades Autónomas han suscrito el convenio y se han iniciado las licitaciones correspondientes para la ejecución de la actuación 1 A) prevista en el Convenio y referida al puesto educativo en el Hogar. En el caso de Extremadura, al ser territorio catalogado como de tipo 1, toda la financiación procede de fondos FEDER, por lo que ha suscrito un convenio independiente, pero con los mismos objetivos.

### «Plan de Transformación Digital Educativa». Avances en el curso 2019-2020

En los Presupuestos Generales del Estado está incluido el programa «322L. Inversiones en centros educativos y otras actividades educativas» que, en la parte gestionada por la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional, tiene como objetivo prioritario servir de cauce de introducción de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo para mejorar la calidad de la educación e integrar a alumnos y profesores en la sociedad de la información. El desarrollo de esta transformación de la educación mediante la incorporación de las tecnologías a las aulas ha recaído, principalmente, en el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). Para ello este Instituto, en colaboración con las Comunidades Autónomas, elaboró en 2018 el «Plan de Transformación Digital Educativa». Este plan se centra en los siguientes ejes:

1. La formación del profesorado para el desarrollo profesional continuo
2. La colaboración educativa y la consolidación de redes para la cooperación con el apoyo de las TIC
3. La elaboración y difusión de recursos educativos abiertos para el sistema educativo
4. La dimensión del equipamiento y las infraestructuras tecnológicas de los centros educativos

Alrededor de estos ejes se establecen como objetivos del plan: el impulso del cambio metodológico en las aulas y la colaboración educativa; la mejora de los espacios de aprendizaje y las infraestructuras tecnológicas de los centros; el desarrollo de habilidades STEM para el alumnado; el desarrollo de la competencia digital en el ámbito educativo (centros, profesorado y alumnado); y la formación del profesorado para la mejora del desempeño profesional. Estos objetivos se trabajaron durante el curso escolar 2019-2020 a través de los proyectos del plan, cuyos avances y desarrollos se relacionan a continuación.

#### *Conectividad de centros escolares*

La generalización de la conectividad por banda ancha de alta velocidad en los centros educativos permite reducir la brecha digital e impulsar una educación innovadora, moderna y de calidad. Para conseguir este acceso a la red de alta velocidad de los centros españoles sostenidos con fondos públicos, dentro del proyecto «Conectividad de centros escolares»<sup>263</sup> se encuentra el programa Escuelas Conectadas<sup>264</sup>, en el que participan de forma coordinada el Gobierno y las Comunidades Autónomas mediante licitaciones públicas dirigidas a los agentes del sector de las telecomunicaciones.

El 30 de marzo de 2015 se firmó el convenio marco de colaboración entre el Ministerio de Energía, Turismo y Agenda Digital, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y la entidad pública empresarial Red.es para la extensión del acceso a la banda ancha ultrarrápida. Para ello se están realizando las actuaciones necesarias, complementando las iniciativas de las Comunidades Autónomas en este mismo ámbito, y prestando especial atención a las conexiones de los centros que, por razón de su ubicación o de su carácter rural, presentan mayores dificultades para disponer de las infraestructuras necesarias que permitan acceder a los nuevos servicios de banda ancha y wifi internas. La conectividad

263. < <http://educalab.es/intef/tecnologia/infraestructuras-tecnologicas/conectividad-centros-escolares> >

264. < <https://intef.es/tecnologia-educativa/escuelas-conectadas/> >

a internet de los centros 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.

Durante los cursos 2017-2018 y 2018-2019, tras la elaboración de los estudios técnicos pertinentes, se llevaron a cabo los procesos de licitación para las Comunidades Autónomas que se incorporaron al programa y la ejecución de las acciones derivadas de estos. Asimismo, prosiguió el despliegue de servicios a los centros escolares de las Comunidades Autónomas cuyas licitaciones se habían tramitado el curso anterior.

Desde su inicio han suscrito convenio todas las Comunidades Autónomas, salvo País Vasco, Navarra y Aragón, si bien, como las tres están adheridas a la RedIRIS para dar conectividad a sus centros educativos y es imposible desglosar las cuantías destinadas a dicha red para la mejora de su infraestructura con el objetivo establecido en el Convenio Marco, se considera a las tres Comunidades beneficiarias del mismo en lo que respecta a las líneas de comunicación y, por lo tanto, serán incluidas en lo referente a las estadísticas correspondientes de tráfico cursado, tanto entrante como saliente.

El programa ha avanzado en la ejecución, habiendo finalizado la implantación en las Comunidades y Ciudades Autónomas de Galicia, Asturias, La Rioja, Illes Balears, Canarias, Ceuta y Melilla, se encuentra en fase muy avanzada en Extremadura, Andalucía y Castilla La-Mancha y avanza a ritmo notable en el resto.

En la **tabla B4.19** se detalla el número de centros escolares y de estudiantes que se beneficiaron de este programa.

**Tabla B4.19**  
Número de centros escolares y de estudiantes, beneficiarios del programa Escuelas Conectadas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020

Comunidad Autónoma	Centros escolares	Alumnos
Andalucía	2.888	1.145.859
Asturias, Principado de	307	87.997
Balears, Illes	295	118.942
Canarias	780	245.685
Cantabria	183	64.954
Castilla y León	893	219.464
Castilla-La Mancha	871	277.997
Cataluña	350	148.304
Comunitat Valenciana	1.379	531.922
Extremadura	545	135.560
Galicia	666	142.909
Madrid, Comunidad de	1.154	571.992
Murcia, Región de	561	239.376
Rioja, La	110	50.680
Ceuta	30	19.589
Melilla	24	17.218
<b>Total</b>	<b>11.036</b>	<b>4.018.448</b>

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

### Espacio Procomún de contenidos en abierto

Una de las principales actividades del INTEF es poner a disposición de la comunidad docente la mayor cantidad posible de Recursos Educativos Abiertos (REA) para su utilización y reutilización en el aula por medio del servicio Procomún<sup>265</sup>. La plataforma incorpora una red social profesional integrada con los recursos educativos que dispone, entre otras funcionalidades, de espacio específico (comunidades de aprendizaje) para la interacción educativa entre docentes.

Durante el curso de referencia de este INFORME se siguió impulsando que los usuarios compartiesen sus materiales en esta red de recursos educativos en abierto, con la incorporación de más de 8.000 nuevos usuarios a lo largo del curso 2019-2020. Además se mejoraron las técnicas de la plataforma digital para optimizar la experiencia de los usuarios, de lo que cabe mencionar que en junio de 2020 se integró el Banco de Imágenes y Sonidos de INTEF a través de Procomún como Banco Multimedia y, desde entonces, los usuarios pueden realizar las búsquedas y las nuevas aportaciones desde este entorno.

En la **tabla B4.20** se recogen las cifras de interés del espacio Procomún.

**Tabla B4.20**  
Número de visitas, Recursos Educativos Abiertos, usuarios registrados y comunidades creadas de Procomún. Curso 2019-2020 y desde el inicio del servicio (año 2015)

	Curso 2019-2020	Desde el inicio (año 2015)
Número de visitas a la web	3.492.967	9.864.822
Número de Recursos Educativos Abiertos (REA)	1.783	74.620
Número de usuarios registrados	6.057	38.476
Número de comunidades creadas	26	215

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

### Competencia digital educativa

La Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 (2018/C 189/01)<sup>266</sup> sirve de referencia para determinar las competencias que es preciso adquirir a lo largo del proceso de aprendizaje 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)<sup>267</sup> 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».

En la Conferencia Sectorial de 14 de mayo de 2020 se adoptó el acuerdo sobre el marco de referencia de la competencia digital docente, publicado mediante Resolución de 2 de julio de 2020 (BOE del 13 de julio)<sup>268</sup>.

Dicho acuerdo, suscrito por todas las Comunidades Autónomas y el Ministerio de Educación y Formación Profesional, tiene como objetivo establecer un marco de referencia de la competencia digital docente que oriente aquellas políticas educativas de las distintas Administraciones educativas, dentro de sus competencias, dirigidas a mejorar el desempeño de los docentes en este ámbito, contribuyendo con ello al desarrollo

265. < <https://procomun.educalab.es/> >

266. < [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C\\_.2018.189.01.0001.01.SPA&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.SPA&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC) >

267. Carretero, S.; Vuorikari, R. and Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, EUR 28558 EN, doi:10.2760/38842.

268. < BOE-A-2020-7775 >

de las competencias del alumnado y a la promoción de una cultura digital de centro. Asimismo, se acuerda el mutuo reconocimiento de las certificaciones basadas en dicho marco y de los efectos sobre el desarrollo profesional de los docentes que estas pudieran tener. Finalmente, estipula que es un documento que debe someterse a una evolución y adaptación continua y, por tanto, estará sujeto a revisiones periódicas a través de grupos de trabajo especializados dependientes de la Comisión de Educación.

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 autoreflexión 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 febrero de 2019, tras recibir propuesta inicial del JRC, se acordó con todas las Comunidades Autónomas, a través del Grupo de Trabajo de Tecnologías de Aprendizaje, iniciar un proyecto de pilotaje de la herramienta SELFIE para obtener indicadores de comparación a nivel nacional. Para ello, se realizó una recogida de datos en una muestra aleatoria y representativa de centros educativos para cada uno de los 3 niveles ISCED que se analizaron en el proyecto: ISCED 1 (5.º y 6.º de Educación Primaria), ISCED 2 (1.º, 2.º y 3.º de Educación Secundaria Obligatoria) e ISCED 3 (4.º de Educación Secundaria Obligatoria, 1.º y 2.º Bachillerato). Durante el curso 2019-2020 se finalizó el proceso de recogida de datos (trabajo de campo) y se inició el análisis de los mismos para poder presentarlos en el curso siguiente.

De manera paralela se ofertó el MOOC «Diseña el Plan Digital de tu Centro»<sup>269</sup>, desarrollado entre el 5 de noviembre y el 12 de diciembre de 2019 con 1005 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 Digital que contribuya al proceso de transformación digital de los centros educativos.

### Web y redes sociales

Durante el curso escolar 2019-2020 se continuó avanzando en la estrategia iniciada el curso anterior de portal único educativo INTEF.es<sup>270</sup> para 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 estrategia de 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 B4.21 y B4.22**.

**Tabla B4.21**  
Número de visitas y de usuarios de los sitios web integrados en el portal INTEF.es. Curso 2019-2020

Sitio web	Páginas visitadas	Número de usuarios
INTEFes	3.769.285	1.291.776
eXeLearning	902.864	174.875
Aula del futuro	81.573	23.111
Procomun	3.492.967	750.114
CEDEC	3.175.818	1.208.316
CodeIntef	109.782	49.327
La Aventura de Aprender	181.274	76.067
eTwinning	325.650	106.404
<b>Total</b>	<b>12.039.213</b>	<b>3.679.990</b>

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

269. < [https://enlinea.intef.es/courses/course-v1:INTEF+PlanDigital+2019\\_ED1/about](https://enlinea.intef.es/courses/course-v1:INTEF+PlanDigital+2019_ED1/about) >

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

**Tabla B4.22**  
**Número de seguidores de las redes sociales del portal INTEF.es. Curso 2019-2020**

Red social	Número de seguidores
Facebook	41.974
Twitter	191.755
YouTube	16.813
<b>Total</b>	<b>250.542</b>

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

### Entorno de colaboración CConectAA

Para apoyar y desarrollar el modelo de trabajo cooperativo con las Comunidades Autónomas, en el curso escolar 2019-2020, se continuó con la implantación de la plataforma CConectAA<sup>271</sup>, un entorno virtual de colaboración abierto a todas las Comunidades Autónomas. Al finalizar el curso escolar 2019-2020, el entorno contaba con 210 grupos de trabajo y 1.920 usuarios registrados, lo que supuso, respecto al curso anterior, un incremento de un 12,3 % en el número de grupos y de un 6,14 % en lo que a usuarios se refiere.

A lo largo del curso escolar 2019-2020 se garantizó la consulta a los documentos y debates de aquellos grupos que ya habían finalizado los trabajos para los que fueron creados, dejándolos en modo accesible, pero de solo lectura.

El número de grupos activos en el momento de realizar este INFORME es de 110. Por su nivel de actividad y su alcance, son destacables los siguientes grupos de trabajo (GT):

- GT de Tecnologías del Aprendizaje y el GT-Convenio de Intercambio de Materiales (con 62 subgrupos de trabajo), coordinados por el INTEF.
- GT-Evaluación Educativa, coordinado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa con los subgrupos de 3.º y 6.º de Educación Primaria y 4.º de ESO.
- GT-Convivencia y GT-Salud Escolar, coordinado por el antiguo CNIIE (competencias asumidas ahora 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 CSEEAA y los Grupos de Trabajo EOI-Ceuta y Melilla con los subgrupos de inglés, francés, árabe, español y alemán, coordinados por la Subdirección General de Odenación Académica.

### Proyecto eTwinning

La acción eTwinning<sup>272</sup> es una iniciativa de la Comisión Europea que fomenta el uso de las TIC y el establecimiento y el desarrollo de proyectos de colaboración a través de internet entre dos o más centros escolares de países europeos diferentes, sobre cualquier tema del ámbito escolar acordado por los participantes.

Desde enero de 2014, eTwinning forma parte del programa europeo Erasmus+. El curso escolar 2019-2020 fue el decimoquinto en el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del Servicio Nacional de Apoyo eTwinning (SNA), y en estrecha colaboración con las autoridades educativas de las Comunidades y Ciudades Autónomas, gestionó y desarrolló el proyecto en España, financiado por la Comisión Europea.

Puede participar cualquier docente de la enseñanza reglada no universitaria y formar parte así de una comunidad de más de 800.000 docentes de Europa. El proyecto eTwinning pone a disposición de

271. < <https://cconectaa.educalab.es/es> >

272. < <https://www.etwinning.es> >

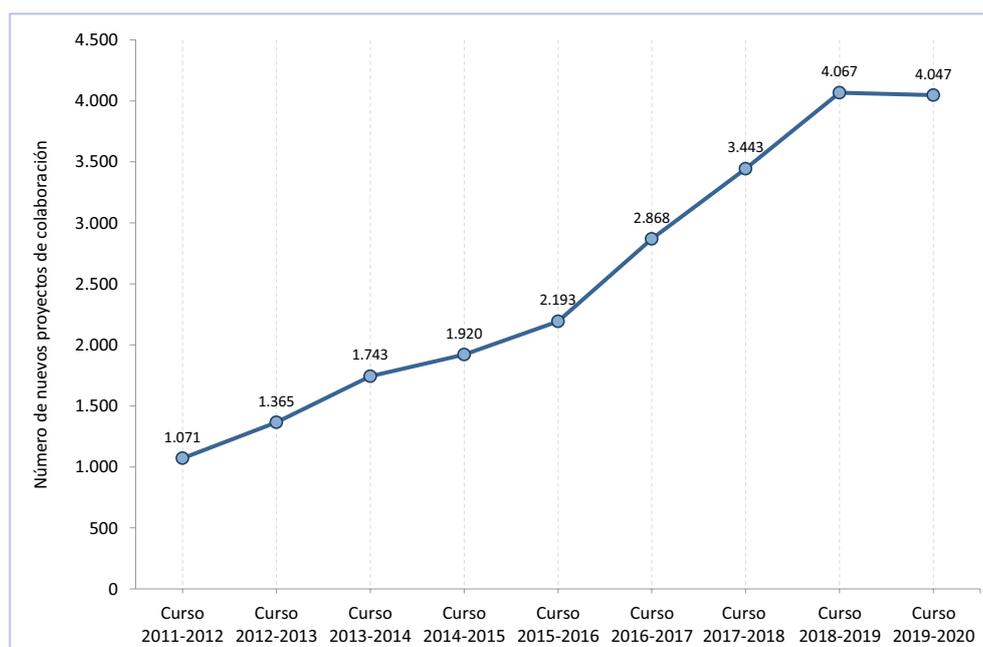
los usuarios una plataforma en línea, que incluye un escritorio personal (eTwinning Live), desde donde el docente puede gestionar su trabajo, buscar socios, valerse de herramientas de comunicación y colaboración, así como un espacio de trabajo colaborativo, TwinSpace, para cada proyecto que se lleva a cabo.

Desde el lanzamiento de Erasmus+, eTwinning es una de las plataformas en línea recomendada para la búsqueda de socios europeos y la gestión de las asociaciones escolares y movilidades de dicha acción.

En el ámbito nacional, al finalizar el curso 2019-2020, el profesorado español había participado en un total de 4.204 proyectos eTwinning. Asimismo, la cifra de centros escolares inscritos en España en la plataforma fue de 16.204 y el número de docentes fue de 71.884, lo que representaba el 8,7 % del total de los profesores participantes de Europa (829.151).

La evolución del número de nuevos proyectos de colaboración que se organizan cada curso en España ha tenido una tendencia creciente que los últimos años. Sin embargo, en el curso 2019-2020 se estabilizó con un número total de proyectos de 4.047. En la **figura B4.29** se observa la evolución de los registros de proyectos desde el curso 2011-2012. España se sigue manteniendo entre los 5 primeros países con mayor participación en el programa.

**Figura B4.29**  
Evolución del número de nuevos proyectos de colaboración eTwinning en España. Cursos 2011-2012 a 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b429.xlsx> >

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.

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 2019-2020 se distinguieron 667 proyectos, de los cuales 527 fueron reconocidos, además, con el Sello de Calidad Europeo. También el SNA, en estrecha colaboración con los representantes eTwinning en las Comunidades y Ciudades Autónomas, coordina la «Red nacional de embajadores eTwinning», formada por 180 docentes con amplia experiencia en el programa, que desarrollan una intensa labor de difusión, formación y asesoramiento. Asimismo, 107 centros españoles ostentaban el distintivo eTwinning School (Centro eTwinning).

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

Una de las principales actividades del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) es poner a disposición de la comunidad docente la mayor cantidad posible de herramientas de aplicación educativa y de recursos digitales que permitan su utilización y reutilización en el aula. Para ello, además del espacio «Procomún» ya mencionado, se han puesto en marcha otros proyectos, desarrollados directamente por el INTEF o a través del CEDEC (Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios) que comprenden los ámbitos de la generación de recursos educativos digitales, el desarrollo de aplicaciones para el ámbito educativo, la experimentación de los recursos generados en las aulas, la puesta a disposición de recursos audiovisuales y el diseño de los nuevos espacios de aprendizaje. A continuación se describe cada uno de ellos.

### *Banco de imágenes y sonido*

El INTEF ofrece una amplia colección de archivos digitales clasificados en imágenes, sonidos, ilustraciones, vídeos y animaciones, que están catalogados para facilitar su uso educativo en las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Su distribución se realiza bajo licencia *Creative Commons by-nc-sa* que permite un uso no comercial del contenido, siempre y cuando se reconozca adecuadamente su autoría y, si se transformara o se creara un material nuevo a partir de él, su difusión se realiza bajo este mismo tipo de licencia. Además, el banco de imágenes y sonidos dispone de un «módulo de donaciones» a través del cual los docentes pueden compartir sus propios materiales.

Durante el curso 2019-2020 se ha abordado una tarea de mejora, integrando este banco de recursos con el espacio Procomún, desde el que se puede tanto consultar como publicar.

### *Experiencias educativas inspiradoras*

Experiencias Educativas Inspiradoras<sup>273</sup> es una biblioteca digital de experiencias que documenta y pone en valor proyectos realizados por docentes o centros educativos que han tenido un efecto transformador en algún aspecto del ámbito educativo, y en los que el uso de las tecnologías está presente. Se ponen a disposición de los docentes con licencia *Creative Commons* que permite el uso, distribución y modificación, para que puedan inspirarse e incorporarlas en su trabajo diario de aula.

### *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 una recomendación final. Se ponen a disposición de los docentes con licencia *Creative Commons* que permite el uso, distribución y modificación.

### *EDUcharlas*

Esta es una nueva iniciativa, puesta en marcha durante el curso 2019-2020, 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 expertos 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 en canal de YouTube de INTEF<sup>274</sup>.

### *AseguraTIC*

En diciembre de 2019 se puso en funcionamiento el portal AseguraTIC<sup>275</sup>, 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 los niños y jóvenes con los medios digitales: la

273. < <https://intef.es/recursos-educativos/experiencias-educativas-inspiradoras/> >

274. < <https://www.youtube.com/user/Educacionlab> >

275. < <https://intef.es/aseguratic/> >

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.

### **Recursos para el aprendizaje en línea**

Como elemento destacable, el 13 marzo de 2020, se publicó un nuevo sitio web «Recursos para el Aprendizaje en Línea»<sup>276</sup> para atender las necesidades especiales creadas con motivo del cierre de centros educativos durante el estado de alarma decretado por la emergencia sanitaria por COVID-19. El objetivo de este espacio es ofrecer al profesorado, a las familias y al alumnado información y ayuda sobre diferentes tipos de recursos (materiales, cursos de formación, plataformas, herramientas, etc.) que están a su disposición para ser utilizados en línea.

Este sitio web se ha organizado en diversas secciones para facilitar la accesibilidad a los diferentes contenidos:

- Recursos: en esta sección se recopilan recursos disponibles en diversos repositorios (Procomún, Proyecto EDIA) y páginas web (Proyecto EDAD, recursos históricos del Ministerio de Educación y Formación Profesional), organizados por etapa educativa.
- Formación y apoyo: en este apartado se incluye información sobre la formación abierta «Recursos para el aprendizaje en línea» #AprendEnlínea, elaborada por un equipo del INTEF especializado en la Formación en Red.
- Otras iniciativas: en este apartado se ofrece información puntual sobre las iniciativas desarrolladas por diversas entidades privadas, que ponen sus servicios a disposición de la comunidad educativa: herramientas y plataformas especialmente pensadas para la enseñanza a distancia; páginas web; materiales educativos de tipología diversa, etc.
- Te ayudamos: en esta sección se incluyen diversas informaciones que pueden ser de utilidad para la enseñanza a distancia, como herramientas de creación de contenidos digitales, aplicaciones y plataformas para docencia *online*, videotutoriales sobre el manejo de Procomún.

### **Proyecto EDIA**

El Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC)<sup>277</sup> 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 EDIA (Educativo, Digital, Innovador y Abierto). El Proyecto EDIA promueve y apoya la creación de dinámicas de transformación digital y metodológica en los centros para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y promover nuevos modelos de centro educativo. También impulsa la creación de redes del profesorado para favorecer la innovación en el aula y la incorporación, por parte de los docentes, de las tecnologías de la educación y la información a la enseñanza. Al mismo tiempo, los recursos y experiencias EDIA son un banco de experimentación para plantear nuevos modelos de materiales educativos que desarrollen un aprendizaje competencial.

Las principales líneas de trabajo desarrolladas durante el curso de referencia de este INFORME fueron:

- Publicación de recursos educativos abiertos. Se crearon un total de 29 recursos más 30 adaptaciones de recursos ya publicados. Se abrió la línea de creación de REA para Filosofía, Empresa e Iniciativa Emprendedora, recursos con metodología AICLE y recursos específicos para usar en el móvil, atendiendo a la demanda actual.
- Banco de rúbricas y otros documentos. Se continuaron añadiendo documentos asociados a la evaluación formativa de los REA del Proyecto EDIA, clasificados y descargables en pdf y en formato editable de LibreOffice.

276. < <https://intef.es/recursos-educativos/recursos-para-el-aprendizaje-en-linea/> >

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

- 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 aplicación de los recursos en el aula. Los resultados de esta línea de trabajo se plasman en la red de centros EDIA y en las Aulas EDIA. La difusión de estas experiencias se realiza a través de la web de CEDEC.
- Impulso de redes de docentes. Los contactos entre creadores y aplicadores de los REA del proyecto EDIA han generado un «claustró virtual» que, a través de grupos de Telegram, acuerdan aspectos metodológicos, resuelven dudas y abordan la didáctica concreta de cada recurso para su aplicación directa al aula. En concreto, hay coordinación del profesorado en las siguientes materias: Historia, Geografía, Lengua, Ciudadanía, Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento e Inglés.
- Reconocimiento a creadores y aplicadores. Se otorgaron insignias digitales a aquellos docentes que crean, aplican y/o modifican recursos EDIA, individualmente o de forma colaborativa con otros docentes.
- Difusión de las acciones de CEDEC por medio de acciones formativas, creación de vídeos y dinamización de redes sociales y asistencia a eventos.

Cabe destacar que durante los meses de marzo a junio se publicaron diversos artículos con el objetivo de ayudar al profesorado en los momentos tan complejos que se estaban viviendo, con orientaciones y propuestas metodológicas, información sobre herramientas digitales a usar para sus clases y recomendaciones de organización escolar.

### *eXeLearning*

CEDEC coordina y supervisa el desarrollo de *exelearning.net*, herramienta de creación de contenidos de *software* libre que ofrece un acabado final de calidad. Además, al ser libre, gratuita y multiplataforma, permite que cualquier usuario pueda modificar estos contenidos y adaptarlos a sus necesidades. En su desarrollo colaboran diferentes instituciones públicas y privadas y grupos de docentes que, de manera voluntaria, ofrecen su tiempo y conocimiento para esta experiencia. Existe una comunidad que apoya y soporta esta herramienta y su uso está extendido por muchos países del mundo (traducida a 12 idiomas).

Los avances realizados en el curso 2019-2020 fueron los siguientes:

- Lanzamiento de la versión 2.5, que incluía mejoras, nuevos *iDevices* y corrección de errores.
- Actualización del manual de usuario a la versión 2.5
- Impulso del desarrollo de la versión en línea de *eXeLearning*, gracias a la colaboración de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura.
- Acuerdo de realización de un convenio 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*, ampliable al resto de las Comunidades Autónomas.

### *Aplicación web para la gestión de bibliotecas escolares (AbiesWeb)*

La aplicación *AbiesWeb* gestiona los fondos documentales de las bibliotecas escolares en los centros públicos no universitarios. Se les proporciona de forma gratuita a las Comunidades Autónomas que lo soliciten, prestándoles apoyo en la implantación, mantenimiento y resolución de incidencias. Los usuarios de *AbiesWeb* en un centro educativo de una Comunidad Autónoma acceden al servicio a través de Internet. Es decir, los centros educativos no tienen que preocuparse de instalarlo en ningún equipo de su centro, sino que es la Comunidad Autónoma la que, desde sus servidores, ofrece el servicio. Para ser usuario de este, solo es necesario contar con un equipo con acceso a Internet.

Durante el curso 2019-2020 se continuó dando apoyo a las instalaciones multicentro y el mantenimiento evolutivo y adaptativo de la aplicación mediante la publicación periódica de parches que se anuncian en la Web correspondiente y se informa directamente a los representantes de las Comunidades Autónomas. Asimismo, se continuó ofreciendo información y servicio a través del portal *abiesweb.es*<sup>278</sup>.

Los datos del número de centros que usaron la aplicación *AbiesWeb* en el curso 2019-2020 quedan reflejados en la **tabla B4.23**.

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

**Tabla B4.23**  
**Número de centros que utilizaron Aplicación AbiesWeb. Curso 2019-2020**

	Número de centros
Aragón	307
Asturias	254
Balears, Illes	108
Canarias	217
Cantabria	237
Castilla-La Mancha	66
Madrid, Comunidad de	1.005
Navarra, Com. Foral de	189
Rioja, La	118
Ceuta	28
Melilla	29
Exterior	51
<b>Total</b>	<b>2.609</b>

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Algunas de las Comunidades Autónomas no incluidas en la tabla anterior, no son usuarios de AbiesWeb, pero lo son de la distribución anterior, no centralizada, Abies2.

Castilla-La Mancha ha desarrollado un proyecto piloto para la implantación de AbiesWeb, de forma que se prevé el despliegue del servicio a todos los centros de la Comunidad durante el curso 2021-2022.

Respecto a los centros usuarios de AbiesWeb, todos los indicadores (licencias, lectores, ejemplares, préstamos) han crecido de forma constante en los últimos cursos. Durante el curso 2019-2020 los usuarios de AbiesWeb fueron 1.172.714 lectores y habían sido catalogados 11.271.678 ejemplares.

### *Televisión educativa y producción de recursos audiovisuales*

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del INTEF, gestionó dos convenios de coproducción de programas de televisión educativa como apoyo al sistema educativo en general y a la labor docente en todos los niveles, favoreciendo en particular la producción y el uso de recursos audiovisuales y multimedia, y propiciando metodologías didácticas innovadoras: el Convenio de cooperación entre Corporación Radiotelevisión Española y el Ministerio de Educación y Formación Profesional, y el Convenio con la Asociación de Televisiones Educativas y Culturales Iberoamericanas (ATEI) que finalizó en diciembre de 2018.

Utilizando como punto de partida el programa «La aventura del saber» de Radio Televisión Española, cuyo objetivo es la formación y la divulgación mediante entrevistas y series documentales, se ha desarrollado un proyecto de carácter más amplio e inclusivo: «La aventura de aprender»,<sup>279</sup> en el que los contenidos audiovisuales se ponen a disposición de los docentes con licencias de uso *Creative Commons*. Este nuevo espacio web recoge el material audiovisual generado en ambos convenios y le añade información, siempre en torno a los aprendizajes, recogiendo proyectos colaborativos surgidos en entornos no educativos para desarrollar en el aula y conectar el ámbito escolar con el mundo exterior, para descubrir qué prácticas, atmósferas, espacios y agentes hacen funcionar las comunidades.

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

Durante el curso 2019-2020 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.
- «Gobierno Abierto». Proyectos para acercar al alumnado a los valores y principios del Gobierno Abierto.
- «Ciencia Ciudadana». Proyectos de investigación para entender y defender los bienes comunes.

Durante los meses de confinamiento en 2020, el Ministerio de Educación y Formación Profesional puso en marcha, en colaboración con Radio Televisión Española (RTVE), el programa de televisión «Aprendemos en casa»<sup>280</sup>. Esta iniciativa se impulsó para compensar la brecha digital ocasionada por la suspensión temporal de las clases presenciales. Consistió en una programación educativa diaria (durante cinco horas en Clan TV y La 2 de TVE) dirigida a alumnado de 6 a 16 años. Desde el INTEF se desarrolló la coordinación pedagógica del proyecto, gestionando y organizando los materiales ofrecidos por más de 100 agentes (editoriales, docentes, instituciones, etc.) y participando en las últimas semanas en el diseño de los mismos. Se emitieron 2.332 vídeos a lo largo de las 12 semanas que duró la programación (60 programas).

### *Proyecto Escuela de Pensamiento Computacional e Inteligencia Artificial*

El proyecto Escuela de Pensamiento Computacional es un proyecto del Ministerio de Educación y Formación Profesional que se desarrolla en colaboración con las Comunidades y Ciudades Autónomas. El objetivo de la Escuela es ofrecer recursos educativos abiertos, formación y soluciones tecnológicas que ayuden a los docentes españoles a incorporar esta habilidad a su práctica docente a través de actividades de programación y robótica. La primera convocatoria de formación de este proyecto se realizó en el curso 2018-2019 en la que participaron más de 700 docentes y las actividades fueron:

- Primaria: Aprende matemáticas (y mucho más) con el nuevo Scratch 3
- ESO: Tecnología creativa con Arduino
- Bachillerato: Programación de robots, drones y coches autónomos

Durante el curso 2019-2020 se inscribieron más de un millar de docentes de la práctica totalidad del país para participar en el proyecto. En este caso, la temática se centró en la Inteligencia Artificial, con tres propuestas distintas:

- Pensamiento Computacional e Inteligencia Artificial sin Ordenador, para profesores de Educación Infantil de 5 años, 1.º, 2.º y 3.º de Educación Primaria.
- Inteligencia Artificial con Scratch, para profesores de 4.º, 5.º y 6.º de Primaria, 1.º y 2.º ESO
- Inteligencia Artificial con App Inventor, dirigida a profesores de 3.º y 4.º ESO, Bachillerato y FP

La actividad del proyecto estuvo articulada en tres fases: formación, implementación de proyectos e investigación. Dada la situación sobrevenida por el estado de alarma decretado a causa la pandemia por COVID-19, tras la realización del curso de formación, no se pudo llevar a cabo la implementación en el aula, que requería en muchos casos de actividad presencial y, en consecuencia, tampoco se pudo completar la investigación. De este modo, la EPCIA se preparó de cara al curso 2020-2021 para hacer una reedición con la misma estructura y temáticas, y poder así completar la propuesta del curso 2019-2020.

### *CodeINTEF*

CodeINTEF<sup>281</sup> es una web accesible cuya finalidad es la difusión y promoción del Pensamiento Computacional, la programación y la Inteligencia Artificial en los centros educativos. Para ello, se ofrecen:

- recursos educativos que sirvan de inspiración a los profesores y les anime a incorporar estos temas en su práctica docente;
- acceso a cursos de formación para docentes sobre Pensamiento Computacional y programación;
- acceso a informes de interés para la comunidad educativa sobre estos temas;

280. < <https://aprendoencasa.educacion.es/aprendemos-en-casa> >

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

- un estudio sobre la situación en España de la introducción del Pensamiento Computacional, la programación y la robótica;
- acceso a las iniciativas más relevantes a nivel mundial sobre el tema;
- alojamiento del proyecto ChicaSTEM;
- promoción y difusión de la CodeWeek entre los docentes españoles.

Durante el curso 2019-2020 se compartieron, entre otros, 15 recursos para la introducción del Pensamiento Computacional en las aulas. La web tuvo 109.782 visitas de más de 45.000 usuarios.

### *Aula del futuro*

El Aula del Futuro (AdF)<sup>282</sup> 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 alumno investiga, interactúa, intercambia, desarrolla, crea y presenta.

Con este objetivo, el INTEF lanzó durante el curso escolar 2019-2020 la segunda edición del curso de formación en línea «Aula del Futuro» que se dirigió a un máximo de 200 docentes para explorar el Kit de herramientas. Además, también publicó la primera convocatoria de nueve cursos en modalidad mixta para la formación permanente del profesorado de las etapas educativas no universitarias. Estos nueve cursos de temática variada iniciaron su fase en línea en 2020 y su fase presencial se pospuso a 2021 debido a la COVID-19. La fase presencial de estos cursos se realiza en el Aula del Futuro ubicada en el INTEF para la formación docente.

Durante el curso escolar 2019-2020, los embajadores realizaron 27 actividades formativas dirigidas a docentes de las etapas educativas no universitarias. A lo largo de este curso escolar, el proyecto Aula del Futuro también compartió a través de su web las experiencias de distintos centros de Educación Primaria y Secundaria, como buenas prácticas que pueden servir de ejemplo para otros miembros de la comunidad educativa. Se puede consultar un resumen de la actividad del proyecto a lo largo del curso escolar en la web del proyecto.

### *Proyecto Smart School*

El proyecto Smart School desarrolló su última edición durante el curso escolar 2019-2020. Se trata de una combinación de experimentación educativa, formación docente e investigación que, en esta edición, se centró en el desarrollo de proyectos relacionados con la realidad virtual y la realidad aumentada. Participaron 22 centros educativos, más de 200 docentes y 1.000 estudiantes de once Comunidades Autónomas, y de Ceuta y Melilla, que desarrollaron 22 proyectos con su alumnado. El profesorado participante realizó un curso en línea sobre Realidad Virtual y Aumentada. Igualmente, se publicaron los resultados de la investigación llevada a cabo en la edición anterior: Pensamiento Computacional y Programación en Samsung Smart School<sup>283</sup>.

Este proyecto, que se desarrolla desde el curso escolar 2014, es fruto de la colaboración entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, Samsung y las Comunidades Autónomas.

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

### *Sistemas de gestión de centros Alborán*

Los centros dependientes del Ministerio de Educación y Formación Profesional utilizan para la gestión y planificación de recursos el sistema Alborán, cuyo mantenimiento depende del INTEF. El despliegue se hizo a partir del curso 2010-2011 en los centros de Educación Primaria y en los de Educación Secundaria desde el curso 2011-2012. Posteriormente se han ido incorporando otras instituciones como el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD), los centros educativos en el exterior, el Consejo Superior de Deportes y las academias militares.

La **tabla B4.24** contiene las cifras de centros, profesores y estudiantes que durante el curso 2019-2020 utilizaron esa aplicación de gestión.

282. < <https://auladelfuturo.intef.es> >

283. < <https://intef.es/wp-content/uploads/2021/02/Pensamiento-computacional-y-programaci%C3%B3n-en-Samsung-Smart-School.pdf> >

Tabla B4.24

Número de centros, de profesores y de estudiantes, dependientes del Ministerio de Educación y Formación Profesional, gestionados con la aplicación Alborán. Curso 2019-2020

	Centros	Profesores	Estudiantes
Ceuta	33	1.558	21.324
Melilla	26	1.419	20.069
Centros en el exterior	17	626	7.281
Centros militares	9	173	2.273
CIDEAD	1	145	1.600
<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>3.981</b>	<b>53.915</b>

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.

El Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declaró el Estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19, estableció el mantenimiento de las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y en línea, siempre que fuera posible, lo que provocó un incremento en la gestión de incidencias y uso del SED. Entre otras funciones, el SED incorporó una plataforma *e-learning* bajo la tecnología de Moodle, a través de la cual los docentes y su alumnado pueden seguir con el proceso de enseñanza-aprendizaje de modo remoto.

A lo largo del curso escolar 2019-2020 se incorporaron al SED 69 centros más: 28 en la Ciudad Autónoma de Ceuta y 24 en la de Melilla, así como 17 centros de titularidad española en el exterior.

### **La innovación educativa**

El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa constituye uno de los principios en los que se fundamenta el sistema educativo, de acuerdo con lo establecido en el artículo 1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

### **Información y estudios en educación**

Los estudios descriptivos desarrollados por el antiguo CNIIE (como se ha comentado anteriormente sus competencias han sido asumidas por la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial e Innovación Educativa) 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 los representantes autonómicos designados, que conforman el Grupo de Trabajo de Información sobre educación (GTIE), adscrito al antiguo CNIIE y dependiente de la Conferencia Sectorial de Educación. Tras la publicación del Real Decreto 498/2020, de 28 de abril, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación

y Formación Profesional, la unidad de Eurydice España-REDIE y el GTIE pasaron a estar adscritos al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

Las actuaciones de Eurydice España-REDIE desarrolladas en el curso 2019-2020 se articularon en torno a las siguientes líneas de actuación:

### *Seguimiento del Semestre Europeo*

- a. Actualización anual del *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2019*, que acompaña al *Education and Training Monitor* que publica la Comisión Europea. En el curso 2019-2020 se publicaron las actualizaciones correspondientes a 2018 y 2019 de los más de 30 indicadores cualitativos que complementan las seis áreas incluidas en los *Monitor*: educación infantil, rendimiento en competencias básicas, abandono temprano de la educación y la formación, educación superior, empleabilidad de los graduados y movilidad en la formación.
- b. La descripción de los *National Education Systems* (NES) que la Red Eurydice publica en su página web.
- c. Eurydice España-REDIE actualizó la información sobre el sistema educativo español<sup>284</sup> correspondiente a 2019-2020 y realizó las actualizaciones trimestrales previstas del capítulo «Las reformas en curso y las iniciativas políticas actuales». La información sobre España se ofrece en dos lenguas: español e inglés.

### *Descripción del sistema educativo español en el ámbito de las competencias educativas que ejercen las Consejerías y Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas y las Direcciones Provinciales de las Ciudades 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 administradores. Estos «descriptores» permiten conocer dichos aspectos en cada una de las Administraciones educativas y el acceso a las referencias legislativas utilizadas<sup>285</sup>.

En el curso 2019-2020 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 europeos: *The teaching of regional and minority languages in Schools in Europe*, *Digital Education at School in Europe*, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*, *The Teaching of Regional or Minority Languages in Schools in Europe* y *Mobility Scoreboard: Higher Education Background Report – 2018/19*; y los siguientes Datos y Cifras: *The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education–2019/20*, *The Organisation of the Academic Year in Europe–2019/20*, *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2017/18*, *Compulsory Education in Europe–2019/20* y *The Structure of the European Education Systems 2019/20: Schematic Diagrams*.

Además, se iniciaron *Adult Education and Training in Europe* y *Teachers in Europe. Careers, Development and Well-being*.

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.

284. < [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain\\_es](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_es) >

285. < <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/contexto.html> >

## Programas de innovación educativa

### *Alfabetizaciones Múltiples*

El Ministerio coopera con las Comunidades Autónomas en la mejora de las bibliotecas escolares y desarrolla actuaciones para, por un lado, disminuir el porcentaje de estudiantes con un nivel insatisfactorio de lectura, nivel que incide en la adquisición y desarrollo del resto de competencias y, por otro, lograr una participación plena y responsable del alumnado en la sociedad actual mediante la alfabetización múltiple.

Las actuaciones relacionadas con las Biblioteca 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.

Se participó en los siguientes grupos de trabajo:

- Grupo de Trabajo para el Plan de Especial Atención al Medio Rural: se constituyó en junio de 2019 con el objetivo de sentar las bases de un sistema que garantice, por un lado, el acceso a la lectura y a la información a los núcleos de población rural y, por otro, la conservación de la memoria local.
- Grupo de Trabajo Bibliotecas y Agenda 2030: su objetivo es definir el papel de las bibliotecas en la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible.
- Comisión Asesora de Igualdad: es un foro con representación tanto de asociaciones dedicadas a promover y contribuir a la igualdad de género como de profesionales de los diferentes tipos de bibliotecas. Su objetivo es promover la igualdad de género en la sociedad a través de las colecciones, actividades y servicios de las bibliotecas.
- Igualmente, se ha participado en la valoración del Sello CCB 2019<sup>286</sup>, iniciativa del Consejo de Cooperación Bibliotecaria, que consiste en realizar un reconocimiento anual para resaltar el valor de los proyectos de bibliotecas más destacados durante el año que estén relacionados con los objetivos generales del III Plan Estratégico del CCB<sup>287</sup>.

Asimismo se desarrollaron actuaciones a través de la gestión de contenidos de la página web Leer.es<sup>288</sup>. 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 2019-2020 fueron los siguientes:

- AprendoEnCasa: recursos en línea para trabajar las destrezas comunicativas publicados en el portal Leer.es disponibles desde el período del confinamiento originado por la pandemia COVID-19.
- Microleeres<sup>289</sup>: 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.
- Bibliotráileeres<sup>290</sup>: proyecto que fomenta la creación de un tráiler de una obra literaria. El objetivo de esta propuesta didáctica es ofrecer a los docentes una nueva forma de trabajar las alfabetizaciones múltiples con su alumnado. A través de la realización de un proyecto audiovisual, el docente puede abordar el desarrollo de las competencias clave para promover la lectura, la comprensión lectora, la cultura audiovisual y la educación literaria dentro de las nuevas alfabetizaciones y el aprendizaje por competencias, utilizando, además, las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Durante el curso 2019-2020 se realizó la quinta convocatoria dirigida a centros educativos que quisieran presentar su propio bibliotráiler.
- Scratcheando<sup>291</sup>: proyecto que fomenta la lectura y la escritura creativa con la alfabetización digital mediante la creación de narrativas digitales con el lenguaje de programación Scratch. Durante el curso 2019-2020 se lanzó la 2.ª convocatoria dirigida a docentes que quisieran participar junto con su alumnado en la creación de dicha narrativa.

286. < <https://www.ccbiblio.es/sello-ccb/convocatorias-antiores/convocatoria-2019> >

287. < <https://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/III-Plan-Estrat%C3%A9gico-CCB.pdf> >

288. < <https://leer.es> >

289. < <https://leer.es/proyectos/microleeres> >

290. < <https://leer.es/proyectos/trailer-de-una-obra-literaria> >

291. < <https://leer.es/proyectos/scratcheando> >

A

B

C

D

E

En cuanto a la colaboración con otros organismos que desarrollan actuaciones relacionadas con las alfabetizaciones múltiples, cabe citar:

- Consejo de Cooperación Bibliotecaria (CCB). La Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa ostenta la presidencia y la secretaría de la Comisión Técnica de Cooperación de Bibliotecas Escolares (CTCBE), uno de los órganos que forman parte del CCB. La función de esta Comisión es coordinar y proponer líneas de trabajo de interés conjunto con las Comunidades Autónomas.
- Ministerio de Economía y Empresa: el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial e Innovación Educativa, y el MINECO, a través de la Subdirección de Contenidos de la Sociedad de la Información, colaboraron para intercambiar información sobre actuaciones relacionadas con la alfabetización mediática y participar en iniciativas de interés común.

## B5. La participación de España en programas internacionales

### B5.1. Programa Erasmus+

Erasmus+ es el programa de la Unión en los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte para el periodo 2014-2020. Tiene los objetivos específicos en el ámbito de la educación y la formación que son: 1) mejorar el nivel de competencias y habilidades clave, con especial atención a su adecuación al mercado de trabajo y su contribución a una sociedad cohesionada; 2) fomentar mejoras de la calidad, excelencia en la innovación y la internacionalización entre las instituciones de educación y formación; 3) promover la aparición y el conocimiento de un espacio europeo del aprendizaje permanente diseñado para complementar las reformas políticas de ámbito nacional y apoyar la modernización de los sistemas de educación y formación; 4) impulsar la dimensión internacional de la educación y la formación; 5) mejorar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y promover la amplia diversidad lingüística de la Unión y la conciencia intercultural.

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

Dentro del programa se plantean los siguientes temas específicos: reducir el desempleo, especialmente entre los jóvenes; fomentar la educación para adultos, especialmente en las nuevas competencias y cualificaciones exigidas por el mercado laboral; animar a los jóvenes a participar en la vida democrática de Europa; apoyar la innovación, la cooperación y las reformas; reducir el abandono escolar y promover la cooperación y la movilidad con los países asociados de la UE.

Algunas características fundamentales del programa son: reconocimiento y validación de las competencias y cualificaciones; difusión y aprovechamiento de los resultados del proyecto; acceso abierto a los materiales didácticos, documentos y soportes producidos; dimensión internacional; inclusión y equidad; protección y seguridad de los participantes y multilingüismo.

#### Estructura del programa

Erasmus+ está estructurado en tres acciones clave. La acción clave 1 (*Key Action 1 -KA1-*) se centra en la movilidad de las personas por motivos de aprendizaje. La acción clave 2 (*Key Action 2 -KA2-*), se ocupa de la cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas. La acción clave 3 (*Key Action 3 -KA3-*), da apoyo a la reforma de las políticas. La estructura se completa con dos acciones específicas: las actividades Jean Monnet y la acción para el Deporte (**figura B5.1**).

En las Conclusiones del Consejo Europeo de diciembre de 2017, los Jefes de Estado europeos señalaron su voluntad de «reforzar en toda la UE las asociaciones estratégicas entre instituciones de enseñanza superior y promover la constitución, de aquí a 2024, de una veintena de «Universidades Europeas», que serían redes de universidades de toda la UE creadas desde abajo, lo cual permitirá a los estudiantes graduarse combinando periodos de estudio en varios países de la UE y contribuirá a la competitividad internacional de las universidades europeas».

Figura B5.1  
Estructura del programa Erasmus+



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación del Ministerio de Universidades.

Como parte de la Convocatoria Erasmus+ 2019, la Comisión Europea presentó el 24 de octubre de 2018 una convocatoria de proyecto piloto para seleccionar las universidades que participarán en la «Red de Universidades Europeas», publicada por la Agencia Ejecutiva EACEA (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*), y ofreció a consorcios de instituciones de educación superior de al menos tres estados que participen en el Programa Erasmus+, la oportunidad de presentar sus candidaturas para formar parte de esta Red. Tras la evaluación de las 54 solicitudes recibidas, la Comisión Europea anunció la selección de 17 «Universidades Europeas», 11 de ellas universidades españolas, que involucran a 114 instituciones de Educación Superior de 24 Estados miembros. En total, la iniciativa cuenta con un presupuesto de hasta 85 millones de euros, recibiendo cada alianza un máximo de 5 millones durante 3 años.

### Las cifras del programa Erasmus+

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

Con respecto a la ejecución y el seguimiento, según el artículo 18 del Reglamento, está previsto que la Comisión debe presentar el informe de evaluación intermedia al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones y, a más tardar el 30 de junio de 2022, la Comisión tendrá que aportar una evaluación final del Programa al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones (artículo 21 del Reglamento).

En la **tabla B5.1** aparecen convertidas en cifras globales las cuotas de asistentes que se espera conseguir en los distintos apartados con la ejecución presupuestaria del programa Erasmus+ (2014-2020).

En la acción clave 1 (KA1) la participación de personal y alumnado difiere según el sector educativo. Así, en educación escolar y en Educación para Personas Adultas, únicamente participa el personal en esta acción, mientras que en Formación Profesional tanto el alumnado como el personal participan en las movilidades.

La distribución de los proyectos incluidos en KA1, por Comunidad Autónoma y nivel educativo, ordenada por la suma de los proyectos que se realizaron en los años 2019 y 2020, 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 2019 y 2020.

En Formación Profesional y Educación para Personas Adultas se produjo un incremento en los presupuestos de 2020 con respecto al año anterior. En el nivel de educación escolar los presupuestos globales fueron de 9.457.296,0 euros y en Formación Profesional se contó con un total de 10.416.521,0 euros. Por lo que afecta a la Educación para Personas Adultas, los presupuestos llegaron a 2.168.689,0 euros.

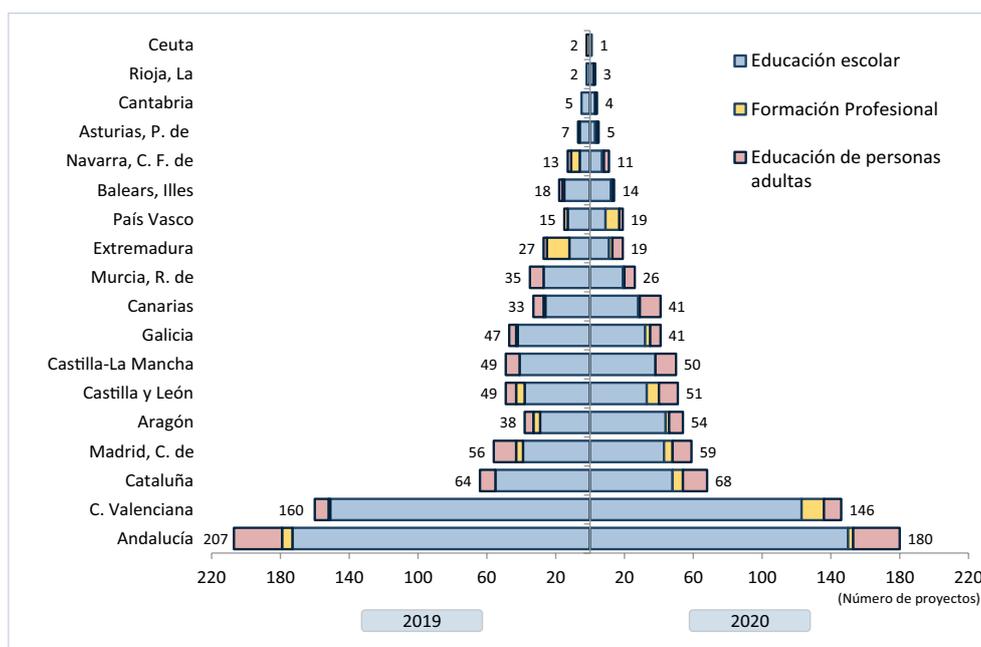
A  
B  
C  
D  
E

**Tabla B5.1**  
**Número de estudiantes que se espera conseguir en distintos apartados con la ejecución del programa Erasmus+ (2014-2020)**

	Cantidad
Movilidades en educación superior	2 millones de estudiantes
Movilidades en Formación Profesional	650.000 estudiantes
Movilidades para docencia o para formación de personal de educación, profesores, formadores, trabajadores de juventud, etc.	800.000 personas
Participación en programas juveniles (voluntariado/intercambio)	500.000 jóvenes
Beneficiarios de la garantía de préstamo para máster	200.000 estudiantes
Realización de másteres conjuntos	25.000 estudiantes
Asociaciones estratégicas	25.000 asociaciones (125.000 instituciones)
Alianzas para el conocimiento y alianzas para las competencias sectoriales	300 (3.500 instituciones educativas y empresas)
eTwinning	200.000 profesores (más de 100.000 escuelas)

Fuente: Servicio Español para la Internacionalización de la Educación. Ministerio de Universidades.

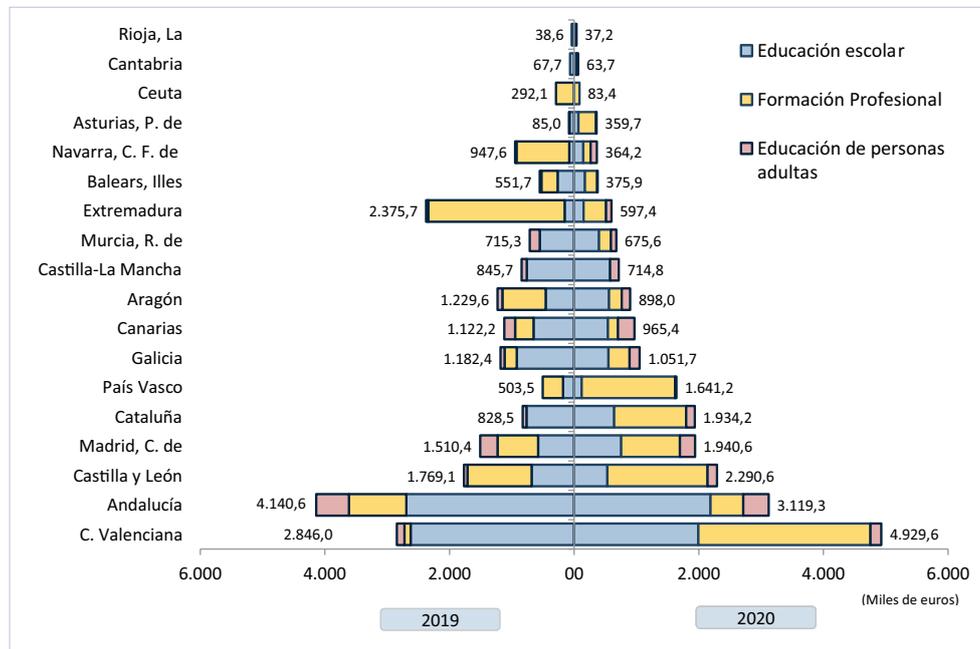
**Figura B5.2**  
**Distribución de los proyectos incluidos en la Acción clave 1 (KA1), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2019 y 2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b502.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación. 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 2019 y 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b503.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación. Ministerio de Universidades.

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 2019 y 2020, 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).

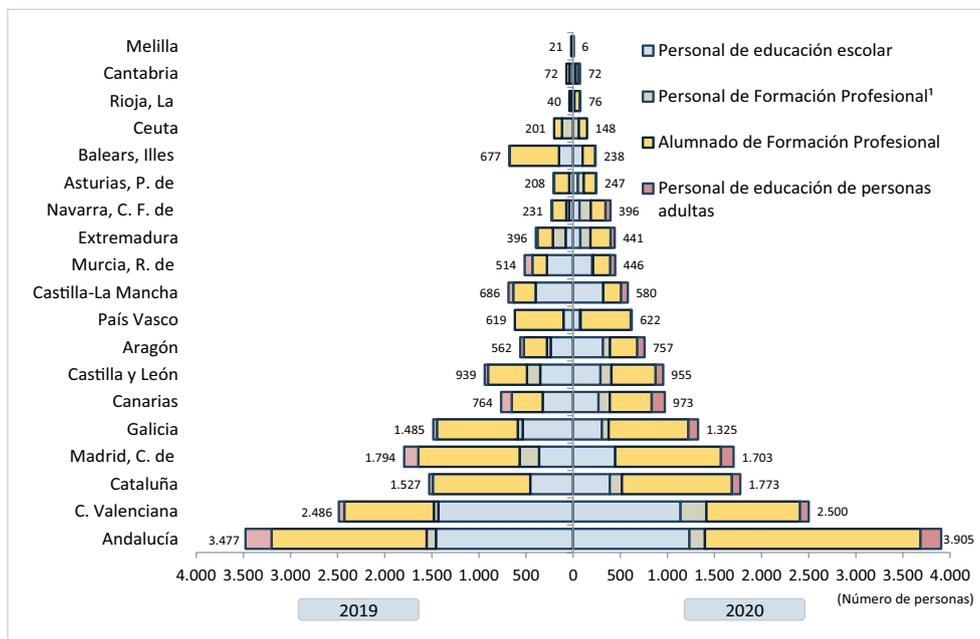
El número de movilidades de estudiantes de Formación Profesional en 2020 fue de 9.339 (724 más que en 2019). De igual manera, las movilidades en el personal de Formación Profesional también se incrementaron, aumentando en 444 personas. En cuanto a la movilidad en la Educación de Personas Adultas pasó de 912 en el año 2019 a 1.119 en el año 2020. Por el contrario, en educación escolar, el número de movilidades llegó a 5.318, reduciéndose en 983 personas.

Las acciones KA2 más frecuentes son las asociaciones estratégicas transnacionales dirigidas a desarrollar iniciativas en uno o más ámbitos de la educación y de la formación que pretenden promover la innovación y el intercambio de experiencias entre diferentes tipos de organizaciones implicadas.

El reparto de proyectos incluidos en la acción clave 2 (KA2), por Comunidad Autónoma y nivel educativo, se muestra en la **figura B5.5**. Los datos están ordenados por el total de los proyectos correspondientes a los niveles de educación escolar, Formación Profesional y Educación para Personas Adultas en el año 2020 en el que se desarrollaron 953 en educación escolar, 55 en Formación Profesional y 93 en Educación para Personas Adultas. Esto supuso, respecto al año anterior, una reducción de 25 en el primer caso, un incremento de 10 en el segundo y un aumento 52 en el tercero.

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 2019 y 2020. En educación escolar, el presupuesto para 2020 fue de 40.019.243 euros, en Formación Profesional se alcanzaron los 10.416.521 euros. En cuanto a la Educación para Personas Adultas, el presupuesto para 2020 fue de 14.641.853 euros. En los tres casos se produjeron aumentos con respecto al año anterior.

**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 2019 y 2020**

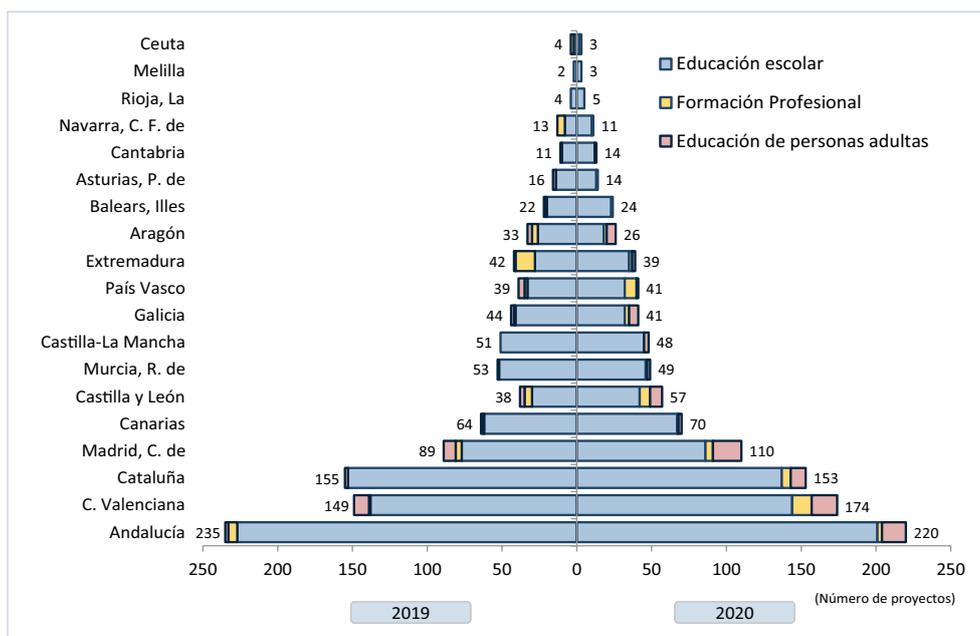


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b504.xlsx> >

1. Incluye el personal de Formación Profesional y los acompañantes de estudiantes.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, Ministerio de Universidades.

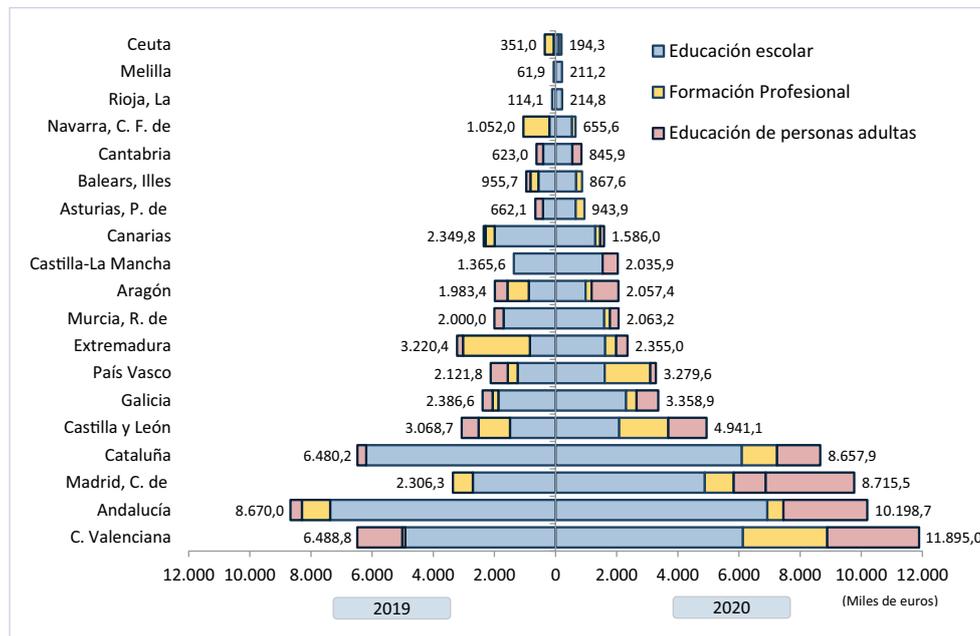
**Figura B5.5**  
**Distribución de proyectos incluidos en la acción clave 2 (KA2), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2019 y 2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b505.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, 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 2019 y 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21b506.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación. Ministerio de Universidades.

## B5.2. Programas de colaboración bilateral

### Programa educativo bilingüe British Council

El objetivo de este programa es la formación de alumnos para que desarrollen 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 y el British Council 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 acuerdo está en línea con el impulso al aprendizaje de lenguas extranjeras y a la mejora de las competencias lingüísticas de los estudiantes españoles en el que trabaja el Ministerio de Educación y Formación Profesional. El programa se inicia en el segundo ciclo de Educación Infantil y se desarrolla hasta el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Actualmente se imparte a 40.000 alumnos en 89 Colegios Públicos de Infantil y Primaria y en 57 Institutos de Enseñanza Secundaria, repartidos en diez Comunidades Autónomas, además de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

Durante el curso 2019-2020 se inició el procedimiento de firma de los nuevos convenios de colaboración entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional, el British Council y cada una de las Comunidades Autónomas participantes en el programa, además de un convenio entre el British Council y el Ministerio de Educación y Formación Profesional para su ámbito de gestión. Se ha pasado de la regulación del programa mediante un único convenio entre dos partes (Ministerio de Educación y Formación Profesional y British Council) a convenios tripartitos entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional, el British Council y la Administración educativa de cada una de las 10 Comunidades Autónomas que participan en el programa: Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Illes Balears, Madrid, Murcia y Navarra. 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 15 de junio de 2020, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio con la Delegación en España de la Fundación British Council, para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas.

- Resolución de 30 de junio 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 Junta de Extremadura, para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas.
- Resolución de 3 de julio de 2020, se abre en ventana nueva, 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 Foral de Navarra, para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas.
- Resolución de 7 de julio de 2020, se abre en ventana nueva, 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 Castilla y León, 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* (28 de enero de 2020).
- Proceso selectivo para la contratación temporal de asesores lingüísticos en centros públicos adscritos a las Direcciones Provinciales de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

Debido a las dificultades surgidas por la crisis de la COVID-19, no se pudieron llevar a término las pruebas dirigidas al alumnado de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria para obtener el IGCSE.

### **Programa de Lengua y Cultura Portuguesa**

Esta iniciativa se emprendió 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 de inmigrantes. A lo largo de las décadas ha evolucionado a un programa de enseñanza del portugués como segunda lengua extranjera, con especial atención a los últimos cursos de Secundaria y Bachillerato.

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.

En la actualidad, este programa se desarrolla en 21 colegios de Educación Infantil y Primaria, 23 Institutos de Educación Secundaria, una Escuela Oficial de Idiomas, un Centro de Formación de Adultos y una biblioteca, repartidos en 7 Comunidades Autónomas: Asturias, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Madrid y Navarra. En el curso 2019-2020 se produjo un ligero descenso en el número de alumnos y alumnas participantes en el programa, pasando de 5.564 a 4.496 estudiantes. Por otro lado, cabe destacar que se cancelaron 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 al amparo del Convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno de Marruecos en vigor desde el 12 de octubre de 1985 (BOE de 10 de octubre 1985). El 3 de octubre de 2012 se 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 pero su aplicación compete a las respectivas consejerías de educación de las Comunidades Autónomas que participan (Andalucía, Aragón, Illes Balears, Islas Canarias, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia y País Vasco).

Sus objetivos son: Favorecer la enseñanza de la lengua árabe y la cultura marroquí al alumnado marroquí o no marroquí que lo desee, escolarizado en centros educativos españoles de Enseñanza Primaria y Secundaria; Desarrollar valores de tolerancia y solidaridad para lograr la inclusión escolar y sociocultural de este alumnado en el Sistema Educativo Español y en la sociedad española; Proporcionar al alumnado marroquí una formación que le permita salvaguardar su identidad, vivir su cultura respetando la del país de acogida, tener

confianza en ellos mismos y en su porvenir dejando a un lado los aspectos negativos que puedan generar los efectos de la inmigración.

Durante el curso 2019-2020, participaron 9.718 alumnos y alumnas repartidos en 450 centros educativos en el PLACM, que fue impartido por 108 profesores y profesoras marroquíes.

### **Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Organización del Bachillerato Internacional**

El Bachillerato Internacional, (IB) también conocido como Programa del Diploma (PD), es un curso preuniversitario de dos años de duración dirigido a alumnos 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 actualmente 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). Se puede cursar desde cualquier modalidad de Bachillerato (Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales y Artes) en 120 centros educativos de diversas Comunidades Autónomas -Andalucía, Aragón, Cantabria, Cataluña, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Comunitat Valenciana, Galicia, Illes Balears, Islas Canarias, Madrid, Murcia y Navarra- y 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 24 de julio de 2019 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 2019-2020.

Las excepcionales circunstancias derivadas de la llegada de la pandemia por COVID-19, con la subsiguiente suspensión de las clases presenciales, obligó a tomar medidas excepcionales en relación con la celebración de las pruebas externas, que se establecieron mediante la Resolución de 30 de abril de 2020, de la Secretaría de Estado de Educación, para la adaptación de la Resolución de 24 de julio de 2019, ante la situación de crisis ocasionada por la COVID-19.

## **B5.3. Otras participaciones**

### **Iberoamérica**

Como miembro de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), España participa en las Ediciones del Premio iberoamericano de educación de derechos humanos Óscar Arnulfo Romero.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional participó en la reunión del 78 Consejo Directivo de OEI el 1 de diciembre 2020 que incidió en tres ejes temáticos: la inversión en educación en la post pandemia, la superación de la brecha digital y la reducción del abandono escolar temprano.

Otro organismo intergubernamental importante dentro de Iberoamérica es el Convenio Andrés Bello. Esta entidad continuó trabajando activamente en la estrategia de integración educativa (ESINED), tablas de equivalencia, formación del profesorado, y recursos educativos.

El 6 de octubre, al Ministra y el Secretario de Estado participaron en la XXVII Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros de Educación con el tema «innovación para el desarrollo sostenible – objetivo 2030. Iberoamérica frente al reto del coronavirus» La cumbre fue organizada por la Secretaría General Iberoamericana, Andorra y la OEI

Por último, cabe destacar la celebración el dos de diciembre del webinar «No dejar a ningún niño o niña con discapacidad atrás en tiempos de COVID-19» en el marco de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de personas con necesidades educativas especiales (RIINEE), que tienen la finalidad de contribuir al desarrollo de la educación para las personas con necesidades educativas especiales.

### **Organización de las Naciones Unidas (ONU)**

En términos generales el Ministerio participa en todos aquellos foros, redacción de documentos, informes y cuestionarios vinculados a discapacidad, migrantes y refugiados, menores, derechos Humanos en sentido amplio, minorías, explotación y trata, y afrodescendientes. En 2020 se recibieron las siguientes solicitudes para la cumplimentación de informes:

- Examen Periódico Universal (EPU)
- Relator especial para la extrema pobreza
- Informe nacional sobre el Plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos
- IX Informe del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, CEDAW
- Informe Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD)

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

La situación de pandemia ha llevado a la celebración de numerosos webinarios y consultas en todos los organismos internacionales para analizar y/o intentar dar solución a la crisis. Señalamos solo algunos de ellos, que añadimos a otros foros, eventos y proyectos en los que participó España durante el año 2020:

Eventos:

- Jornada de formación sobre el antisemitismo
- Marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 de la Covid-19
- *Futures of Education*
- Foro de Movilización de Asociaciones y Recursos para la Alfabetización Mediática e Informacional
- Semana del Aprendizaje Móvil
- Foro anual del patrimonio mundial, que finalmente fue suspendido a causa de la pandemia
- Día internacional contra la violencia y el acoso escolar
- El impacto de la COVID-19 en los sistemas de seguimiento del ODS 4
- *Strength through Diversity Webinar: How can education systems support vulnerable students during school closures and school re-openings*
- *Media and information literacy for the sustainable development goals: Resilience beyond the COVID-19*
- Foro de Alto nivel de Inteligencia Artificial y Ética

Cuestionarios:

- Décima consulta de los Estados miembros sobre la aplicación de la Convención y la Recomendación relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960)
- *Her Atlas: Derecho a la educación de las Niñas y Mujeres*
- Consulta de la Directora General con los Estados miembros y Miembros asociados, sobre la preparación del Proyecto de Estrategia a Plazo Medio para 2022-2029 y el Proyecto de Programa y Presupuesto para 2022-2025
- Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos (GRALE)
- Encuesta sobre las respuestas de la educación nacional al cierre de escuelas COVID-19 (Fase II)
- Cuarta Encuesta Mundial de Educación Física de Calidad

### **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)**

En 2020, España inició la preparación de la Cumbre internacional sobre la profesión docente, que se iba a celebrar en Valencia entre el 1 y el 3 de junio, con el tema: Políticas inclusivas y práctica educativa: no dejar a nadie atrás. La pandemia obligó a su suspensión.

Como cada año se contribuyó en la elaboración del informe *Education Policy Outlook, 2021*, observatorio analítico que monitorea la evolución de las prioridades políticas y su desarrollo desde la primera infancia hasta la educación de adultos.

La *Economic Survey* es otro de los estudios que realiza la OCDE, mediante revisiones periódicas de las economías cada 18 a 24 meses. En la actualidad la atención se centra principalmente en las políticas que tienen el potencial de mejorar el desempeño a largo plazo de la economía. Durante el año 2020 se ha colaborado ampliamente, coordinados con el Ministerio de Asuntos Económicos, para aportar la información necesaria.

La OCDE también cuenta con un Comité de Políticas Educativas, que suele reunirse con frecuencia bianual y trata cuestiones relacionadas con políticas educativas abarcando todos los niveles y donde España participa activamente.

Otros tres informes de relevancia internacional en los que anualmente participa España son: el estudio PISA (*Programme for International Student Assessment Governing Board*), PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competences Governing Board*) y el estudio TALIS (*Teaching and Learning International Survey Governing Board*).

Además, como cada año, el Ministerio colaboró con el proyecto INES (Indicadores de los Sistemas Educativos), que se publican en *Education at a Glance: OECD Indicators*, un informe sobre el estado de la educación en el mundo. El Ministerio publica también la versión española Panorama de la Educación, que reproduce datos de los indicadores más relevantes para España.

Otros proyectos de la OCDE en los que participa España son *Strength through Diversity Project: Education for inclusive societies* (La diversidad nos fortalece: educación para sociedades inclusivas), *IWG Education 2030 – The future of Education and Skills* (Educación 2030 – El futuro de la educación y las competencias), el *GNE-SR-Group of National Experts on School Resources* y el *SSAG – Skills Strategy Advisory Group* (Grupo Asesor de Estrategia de Competencias). Este último celebró en 2019 el *6th Peer-learning workshop for building effective national skills strategies* (taller de trabajo en pares sobre cómo desarrollar estrategias nacionales de habilidades efectivas) en París sobre el tema *Financing skills development across the life course* (financiación para el desarrollo de habilidades a lo largo de la vida).

España ha participado también en varios webinarios y encuestas auspiciadas por la OCDE, de los que destacamos:

- *Teachers and Leaders in VET'*
- *The Economic Impact of Learning Losses*
- Marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 de la Covid-19
- Sistema de protección y ayuda a las familias en España

## G20

España acude como invitado permanente a las reuniones del Grupo. La Presidencia argentina, en 2018, asumió la iniciativa de convocar por primera vez una reunión de ministros de Educación del G20, al considerar que no podía obviarse la importancia del desarrollo de sistemas educativos de calidad para conseguir un desarrollo sostenible.

En 2020 la Presidencia saudí organizó tres rondas de intercambio de ideas con los representantes del grupo de educación para preparar el encuentro de Ministros. El Ministerio de Educación y Formación Profesional participó en todas ellas y el Secretario de Estado de Educación asistió a la reunión, que incluyó, entre los temas tratados, el impacto de la COVID-19 en educación.

## 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

---

<b>C1. Financiación y gasto en educación .....</b>	<b>255</b>
C1.1. Financiación y gasto público en educación .....	256
C1.2. Estructura económica y gasto privado de los hogares en educación .....	282
<b>C2. Los recursos humanos .....</b>	<b>286</b>
C2.1. Profesorado. Aspectos generales .....	286
C2.2. Profesorado en centros educativos .....	298
C2.3. La dirección escolar y la coordinación docente .....	310
C2.4. El personal no docente al servicio de los centros educativos .....	314
<b>C3. Redes de centros .....</b>	<b>318</b>
C3.1. Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General .....	320
C3.2. Centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial .....	352
C3.3. Centros que imparten Educación de Personas Adultas .....	359
C3.4. Centros extranjeros en España .....	360
C3.5. Participación, autonomía y gobierno de los centros .....	361
<b>C4. Recursos y servicios de la sociedad de la información y la comunicación .....</b>	<b>362</b>
C4.1. Equipamiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los hogares .....	363
C4.2. La Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos: recursos y servicios digitales .....	372



## C. Recursos humanos y materiales

### C1. Financiación y gasto en educación

La Constitución española establece que la enseñanza básica debe ser obligatoria y gratuita (artículo 27, apartado 4 CE)<sup>297</sup>. El precepto constitucional deriva a la legislación educativa la definición de la educación básica y, por tanto, la gratuidad de esta. Según prevé la vigente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la educación básica en el sistema educativo español está conformada por la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria que, además de obligatorias, son consideradas como niveles básicos y gratuitos para todas las personas (artículo 3, apartado 3 LOE)<sup>298</sup>.

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)<sup>299</sup>.

También el texto legal califica a los Ciclos de Formación Profesional Básica como de oferta obligatoria y de carácter gratuito (artículo 3.10 LOE)<sup>300</sup>.

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)<sup>301</sup>, debiendo dotar a los centros públicos y privados concertados de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar la situación de los alumnos que tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria, a causa de sus condiciones sociales. Cuando los alumnos se escolaricen en centros que no se encuentren en su municipio de residencia, la Administración educativa debe proporcionar de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor e internado si son necesarios, al estar directamente ligados a las enseñanzas impartidas, 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)<sup>302</sup>.

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. Los centros públicos o privados concertados no deben percibir cantidades de las familias por impartir las enseñanzas de carácter gratuito. Tampoco se puede imponer a las familias la obligación de hacer aportaciones a fundaciones o asociaciones ni establecer servicios obligatorios, asociados a las enseñanzas, que requieran aportación económica alguna. 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)<sup>303</sup>.

En relación con la gratuidad de la enseñanza, los padres o tutores tienen derecho, de acuerdo con las previsiones legales, a escoger centro docente tanto público como de carácter privado (artículo 4 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación)<sup>304</sup>, y artículo 1, letra q LOE<sup>305</sup>.

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.

297. < BOE-A-1978-31229, artículo 27 >

298. < BOE-A-2006-7899, artículo 3 >

299. < BOE-A-2006-7899, artículo 15 >

300. < BOE-A-2006-7899, artículo 3 >

301. < BOE-A-2006-7899, artículo 81 >

302. < BOE-A-2006-7899, artículo 82 >

303. < BOE-A-2006-7899, artículo 88 >

304. < BOE-A-1985-12978, artículo 4 >

305. < BOE-A-2006-7899, artículo 1 >

En consonancia con lo indicado anteriormente, las Administraciones educativas podrán concertar, con carácter preferente, los Ciclos de Formación Profesional Básica que los centros privados impartan a su alumnado, conciertos que poseen carácter general.

La cuantía global de los fondos públicos destinados al sostenimiento de los centros privados concertados debe posibilitar la gratuidad de las enseñanzas objeto de concierto y se fija en los presupuestos de las Administraciones correspondientes. El importe del módulo económico por unidad escolar se establece anualmente en los Presupuestos Generales del Estado y en los de las Comunidades Autónomas, los cuales no deben ser inferiores en su importe a las cantidades marcadas en los Presupuestos Generales del Estado (artículo 117, apartado 2, LOE)<sup>306</sup>.

Para garantizar que la cuantía de los módulos económicos pueda atender la gratuidad de los niveles así previstos por la Ley, se estableció que en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación se constituyera una comisión, en la que participasen las organizaciones empresariales y sindicales más representativas en el ámbito de la enseñanza privada concertada, para el estudio de la cuantía de los módulos de concierto (Disposición adicional vigesimonovena de la LOE).

La Ley 12/1987 de 2 de julio<sup>307</sup>, 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).

## 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 2019 y 2020***

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, que finalmente no se produjo. Dicha circunstancia, repetida en 2019 y 2020, invalida el estudio comparativo de los presupuestos iniciales correspondientes a ambos ejercicios al ser exactamente coincidentes, e invita a realizar un estudio comparativo de los presupuestos

306. < BOE-A-2006-7899, artículo 117 >

307. < BOE-A-1987-15278 >

finales al cierre de cada ejercicio, en términos de créditos totales, resultantes de los incrementos y minoraciones derivados de las modificaciones presupuestarias aprobadas. Dicho análisis permitirá tener una visión más ajustada a la realidad presupuestaria en el ámbito del gasto público en educación y facilitará la comprensión de la ejecución alcanzada en los respectivos ejercicios presupuestarios. Como consecuencia de lo anterior y dentro del ámbito de la Sección 18 de los Presupuestos Generales del Estado, los gastos en el área de educación se dotaron con créditos por un importe de 2.859,6 millones de euros (2.859.558,93 miles de euros), excluidas las transferencias internas. Dichos créditos financian actuaciones en el ámbito de las enseñanzas no universitarias y de las enseñanzas universitarias.

En las **tablas C1.1** y **C1.2** se presentan los resúmenes de los presupuestos de gastos en educación, por capítulo y programa, para los ejercicios correspondientes a 2019 y 2020, ejercicios que inciden en el curso al que se refiere este INFORME, y que incluyen las cantidades finales presupuestadas en ambos ejercicios sobre la base del presupuesto prorrogado de 2018.

Por lo expuesto, si se comparan los presupuestos de 2019 y 2020 del Ministerio de Educación y Formación Profesional, se observa que de un ejercicio a otro se experimentó un aumento de 419.303,56 miles de euros, lo que supone un crecimiento relativo del 17,18 %.

**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 2019**

Unidades: miles de euros

PROGRAMA		Capítulo 1 Gastos de personal	Capítulo 2 Gastos corrientes en bienes y servicios	Capítulo 3 Gastos financieros	Capítulo 4 Transferencias corrientes	Capítulo 6 Inversiones reales	Capítulo 7 Transferencias de capital	Capítulo 8 Activos financieros	Total
144B	Cooperación, promoción y difusión educativa en el exterior	1.113,94	403,39		7.305,47				8.822,80
321M	Dirección y servicios generales de la Educación	40.395,89	11.857,65	230,12	508,82	4.300,66		121,44	57.414,58
321N	Formación permanente del profesorado de Educación	924,16	725,10		701,69	10,00			2.360,95
322A	Educación Infantil y Primaria	162.815,86	496,14		13.980,58				177.292,58
322B	Educación Secundaria, F.P. y Escuelas Oficiales de Idiomas	77.586,26	8.774,03	2,35	90.119,40	247,88		232.090,70	408.820,62
322E	Enseñanzas Artísticas	3.673,20	219,83						3.893,03
322F	Educación en el exterior	99.362,40	7.448,17	27,28	28,00	43,00			106.908,85
322G	Educación compensatoria	1.651,93	253,91		1.527,73				3.433,57
322L	Otras enseñanzas y actividades educativas	21.432,31	5.808,75		13.788,17	1.351,20	3.504,52		45.884,95
323M	Becas y ayudas a estudiantes	910,72	172,02	1,00	1.624.339,70				1.625.423,44
463A	Investigación científica	0,00							0,00
<b>Total</b>		<b>409.866,67</b>	<b>36.158,99</b>	<b>260,75</b>	<b>1.752.299,56</b>	<b>5.952,74</b>	<b>3.504,52</b>	<b>232.212,14</b>	<b>2.440.255,37</b>

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 2020**

Unidades: miles de euros

PROGRAMA	Capítulo 1 Gastos de personal	Capítulo 2 Gastos corrientes en bienes y servicios	Capítulo 3 Gastos financieros	Capítulo 4 Transferencias corrientes	Capítulo 6 Inversiones reales	Capítulo 7 Transferencias de capital	Capítulo 8 Activos financieros	Total
144B Cooperación, promoción y difusión educativa en el exterior	1.152,85	460,01		7.055,73				8.668,59
321M Dirección y servicios generales de la Educación	39.879,72	12.189,96	240,00	611,00	5.100,79		101,06	58.122,53
321N Formación permanente del profesorado de Educación	309,59	692,72		231,06	10,00			1.243,37
322A Educación Infantil y Primaria	166.340,47	519,78		14.854,56				181.714,81
322B Educación Secundaria, F.P. y Escuelas Oficiales de Idiomas	84.026,02	14.688,03	0,00	418.684,19	2.081,02		232.090,70	751.569,96
322E Enseñanzas Artísticas	3.664,73	278,66						3.943,39
322F Educación en el exterior	99.796,95	6.629,86	27,28	28,00	81,00			106.563,09
322G Educación compensatoria	2.187,00	144,47		1.712,40				4.043,87
322L Otras enseñanzas y actividades educativas	21.201,11	6.458,33		8.484,38	2.175,30	0,00		38.319,12
323M Becas y ayudas a estudiantes	904,75	88,03	1,00	1.704.376,42				1.705.370,20
463A Investigación científica	0,00							0,00
<b>Total</b>	<b>419.463,19</b>	<b>42.149,85</b>	<b>268,28</b>	<b>2.156.037,74</b>	<b>9.448,11</b>	<b>0,00</b>	<b>232.191,76</b>	<b>2.859.558,93</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Oficina Presupuestaria del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

### Impacto de la COVID-19 en el presupuesto de gastos

Los expedientes de modificación presupuestaria aprobados durante 2020, derivados de la influencia de la crisis sanitaria producida como consecuencia de la COVID-19 que incrementaron el presupuesto inicial, fueron los siguientes:

- Transferencia de crédito desde la Sección 06 «Deuda Pública» al Ministerio de Educación y Formación Profesional para la ejecución del Plan de Choque para la Formación Profesional y la Empleabilidad (Expte. n.º 923/20. Importe 316.397,00 miles de euros. COVID-19 como una de las justificaciones).
- Transferencia de crédito desde la Sección 15 «Ministerio de Hacienda» al Ministerio de Educación y Formación Profesional para becas y ayudas al estudio de carácter general (Expte.n.º 839/20. Importe: 128.000,00 miles de euros. COVID-19 como una de las justificaciones).
- Generación de crédito por el ingreso en el Tesoro Público de las ayudas del Fondo Social Europeo (FSE) al Programa Operativo 2014ES05SFOP002, relativo a Empleo, Formación y Educación para atender incremento de gastos de limpieza y aseo en Ceuta y Melilla por COVID-19 (Expte. n.º 1.188/20. Importe: 38,30 miles de euros).
- Generación de crédito por aportación del FSE al programa operativo 2014ES05SFOP002 para actuaciones del programa de cooperación territorial para la Orientación, Impulso y Enriquecimiento Educativo #PROA (Expte. n.º 802/20. Importe: 2.716,07 miles de euros. COVID-19 como una justificación importante).
- Generación de crédito por aportación del FSE al Programa Operativo 2014ES05SFOP002, relativo a Empleo, Formación y Educación para el desarrollo de otras acciones formativas en el ámbito de la Formación Profesional del Sistema Educativo Español (Expte. n.º 988/20. Importe: 301,79 miles de euros. COVID-19 como una de las justificaciones).

## Capítulos presupuestarios

Los presupuestos de las Administraciones públicas españolas se distribuyen desde el punto de vista de su clasificación económica en capítulos presupuestarios. En lo que concierne al presupuesto de la sección 18, en el área de Educación, los capítulos correspondientes son el 1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8. Su distribución por capítulos se puede ver en las **tablas C1.1** y **C1.2** y la comparación entre 2019 y 2020 con las modificaciones de presupuestos se muestran en la **tabla C1.3**.

**Tabla C1.3**  
Presupuestos Generales del Estado. Variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por capítulo. Ejercicios 2019 y 2020

Unidades: miles de euros

		Año 2019				Año 2020				Variación 2019/2020 (%)
		Inicial	Modificación	Total	% vertical	Inicial	Modificación	Total	% vertical	
Capítulo 1	Gastos de personal	367.083,43	42.783,24	409.866,67	16,80	367.083,43	52.379,76	419.463,19	14,67	2,34
Capítulo 2	Gastos corrientes en bienes y servicios	40.884,31	-4.725,32	36.158,99	1,48	40.884,31	1.265,54	42.149,85	1,47	16,57
Capítulo 3	Gastos financieros	88,28	172,47	260,75	0,01	88,28	180,00	268,28	0,01	2,89
Capítulo 4	Transferencias corrientes	1.673.352,82	78.946,74	1.752.299,56	71,81	1.673.352,82	482.684,92	2.156.037,74	75,40	23,04
Capítulo 6	Inversiones reales	6.352,59	-399,85	5.952,74	0,24	6.352,59	3.095,52	9.448,11	0,33	58,72
Capítulo 7	Transferencias de capital	44.000,00	-40.495,48	3.504,52	0,14	44.000,00	-44.000,00	0,00	0,00	-100,00
Capítulo 8	Activos financieros	232.176,76	35,38	232.212,14	9,52	232.176,76	15,00	232.191,76	8,12	-0,01
<b>Total</b>		<b>2.363.938,19</b>	<b>76.317,18</b>	<b>2.440.255,37</b>	<b>100</b>	<b>2.363.938,19</b>	<b>495.620,74</b>	<b>2.859.558,93</b>	<b>100</b>	<b>17,18</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Oficina Presupuestaria del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El capítulo 1 «Gastos de personal» comprende las partidas presupuestarias destinadas al pago de nóminas de funcionarios del sistema educativo público. En estas partidas no se incluyen, por lo tanto, las nóminas del personal docente de los centros privados concertados. En el presupuesto de 2020 el capítulo 1 de la sección de educación del Ministerio se dotó con una cantidad global de 419,4 millones de euros (419.463,19 miles de euros), que representa un 14,7 % del total presupuestado, con un aumento de 9,6 millones de euros (9.596,52 miles de euros) con respecto al ejercicio 2019. Como viene sucediendo en ejercicios anteriores, el mayor volumen de créditos corresponde a gastos de personal docente de los centros de Educación Infantil y Educación Primaria de las Ciudades Autónomas de Ceuta y de Melilla. En el programa «322A. Educación Infantil y Primaria» el crédito para gastos de personal ascendió a 166,3 millones de euros (166.340,47 miles de euros), seguido del programa «322F. Educación en el exterior», con 99,8 millones de euros (99.796,95 miles de euros).

El capítulo 2 «Gastos corrientes en bienes y servicios» sufrió en 2019 una minoración superior al 13 % debido, fundamentalmente, a la transferencia de crédito de este capítulo al capítulo 4 para de una parte, financiar la convocatoria de ayudas destinadas a proyectos de mejora de calidad y transferencia de conocimiento en la formación profesional del sistema educativo y, de otra, para incrementar el crédito destinado a becas y ayudas de carácter general para estudiantes universitarios y no universitarios. En 2020 el crédito total del capítulo 2 experimentó un aumento de 5,9 millones de euros (5.990,86 miles de euros) con respecto al ejercicio 2019.

El capítulo 4 «Transferencias corrientes», que es el de mayor peso en el presupuesto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional, incluye las partidas presupuestarias destinadas básicamente a la financiación de las becas y ayudas a estudiantes y a los programas de cooperación territorial con las Comunidades Autónomas. En 2020, el capítulo 4 se dotó con 2.156 millones de euros (2.156.037,74 miles de euros, lo que supuso 403.738,18 miles de euros más que en 2019). Dentro de este capítulo de gasto, el mayor volumen de crédito corresponde al programa «323M. Becas y ayudas a estudiantes» con 1.704,4 millones de euros (1.704.376,42 miles de euros) de los que 1.470,3 millones de euros (1.470.326,19 miles de euros) se destinan a financiar el sistema general de becas y ayudas al estudio para estudiantes universitarios y no universitarios y 50.000,00 miles de euros al programa de cobertura de libros de texto y material didáctico.

El resto del capítulo 4 se distribuye entre la práctica totalidad del resto de programas educativos, entre los que destaca el programa «322B. Educación Secundaria, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas», dotado con 418,7 millones de euros (418.684,19 miles de euros), de los que se destinan 45 millones de euros a acciones de refuerzo educativo y 23 millones al impulso a la FP Dual.

El capítulo 6 «Inversiones Reales» incrementó el crédito total en 2020 respecto a 2019 en 3.095,52 miles de euro fundamentalmente por la necesidad de atender el mantenimiento correctivo y preventivo de los inmuebles adscritos al Departamento, la adquisición de hardware y software de ciberseguridad y a las inversiones incluidas en el Plan de Choque de la Formación Profesional.

En 2019 en el capítulo 7 «Transferencias de capital» estaban presupuestados créditos por importe de 44.000,00 miles de euros, destinados a la Comunidad Autónoma de Canarias para el Plan Especial de Empleo en infraestructura educativa; la previsión de su inejecución situó el crédito total en 3.504,52 miles de euros, desapareciendo por completo en 2020, siendo destinado dicho crédito a otros capítulos de gasto mediante modificaciones presupuestarias.

El capítulo 8 «Activos financieros», se ha mantenido prácticamente inalterado teniendo, en 2020, un crédito de 232.191,76 miles de euros.

### Programas presupuestarios

De los datos que se presentan en la **tabla C1.4**, en la que se muestra la variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional por programas, entre los ejercicios 2019 y 2020, los incrementos registrados más significativos son los siguientes:

**Tabla C1.4**  
Presupuestos Generales del Estado. Variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por capítulo. Ejercicios 2019 y 2020

Unidades: miles de euros

PROGRAMA		Año 2019				Año 2020				Variación 2019/2020 (%)
		Inicial	Modificación	Total	% vertical	Inicial	Modificación	Total	% vertical	
144B	Coop.ión, promoción y difusión educativa en el exterior	11.265,21	-2.442,41	8.822,8	0,36	11.265,21	-2.596,62	8.668,59	0,30	-1,75
321M	Dirección y servicios generales de la Educación	49.793,09	7.621,49	57.414,6	2,35	49.793,09	8.329,44	58.122,53	2,03	1,23
321N	Formación permanente del profesorado de Educación	2.703,21	-342,26	2.361,0	0,10	2.703,21	-1.459,84	1.243,37	0,04	-47,34
322A	Educación Infantil y Primaria	155.723,77	21.568,81	177.292,6	7,27	155.723,77	25.991,04	181.714,81	6,35	2,49
322B	Educación Secundaria, F.P. y Escuelas Oficiales de Idiomas	419.165,71	-10.345,09	408.820,6	16,75	419.165,71	332.404,25	751.569,96	26,28	83,84
322E	Enseñanzas Artísticas	3.563,34	329,69	3.893,0	0,16	3.563,34	380,05	3.943,39	0,14	1,29
322F	Educación en el exterior	97.568,47	9.340,38	106.908,9	4,38	97.568,47	8.994,62	106.563,09	3,73	-0,32
322G	Educación compensatoria	4.536,50	-1.102,93	3.433,6	0,14	4.536,50	-492,63	4.043,87	0,14	17,77
322L	Otras enseñanzas y actividades educativas	84.395,72	-38.510,77	45.885,0	1,88	84.395,72	-46.076,60	38.319,12	1,34	-16,49
323M	Becas y ayudas a estudiantes	1.534.945,14	90.478,30	1.625.423,4	66,61	1.534.945,14	170.425,06	1.705.370,20	59,64	4,92
463A	Investigación científica	278,03	-278,03	0,0	0,00	278,03	-278,03	0,00	0,00	0,0
<b>Total</b>		<b>2.363.938,19</b>	<b>76.317,18</b>	<b>2.440.255,37</b>	<b>100,00</b>	<b>2.363.938,19</b>	<b>495.620,74</b>	<b>2.859.558,93</b>	<b>100,00</b>	<b>17,18</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Oficina Presupuestaria del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A

B

C

D

E

F

- El programa 322B «Educación Secundaria, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas» que, partiendo de un crédito 408.820,62 miles de euros, ascendiendo en 2020 hasta los 751.569,96 miles de euros. El incremento interanual absoluto del crédito total entre ambos ejercicios, debido fundamentalmente al Plan de Choque de la Formación Profesional se sitúa en 342.749,34 miles de euros y el relativo en el 83,84 %.
- El programa 323M «Becas y ayudas a estudiantes» que, a partir de un crédito total de 1.625.423,44 miles de euros en 2019, ascendió en 2020 hasta los 1.705.370,20 miles de euros. En este caso, el incremento interanual sostenido es de 79.946,76 miles de euros y del 4,92 %.

En cuanto a las minoraciones en los créditos totales por programas, destacan:

- De forma porcentual, la producida en el programa 321N «Formación permanente del profesorado de Educación», que desciende un 47,34 %, pasando de 2.360,95 miles de euros en 2019 a 1.243,37 miles de euros en 2020.
- En términos absolutos, la minoración más elevada fue la del programa 322L «Inversiones en centros educativos y otras actividades educativas», por importe de -7.565,83 miles de euros, pasando de 45.884,95 miles de euros en 2019 a 38.319,12 miles de euros en 2020.

### **Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas. Ejercicios 2019 y 2020**

Los presupuestos de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas correspondientes a los ejercicios 2019 y 2020, y su comparación en términos de variación porcentual, se muestran en la **tabla C1.5**. Si se considera el total de las Comunidades Autónomas, se observa que existió un aumento del 6,0 % del presupuesto de gasto público destinado a educación para el ejercicio de 2020 con respecto al del ejercicio de 2019. Como se advierte en la citada tabla en todas las Comunidades Autónomas, el presupuesto de gasto en educación aumentó, excepto en Cantabria donde se redujo un 0,3 %.

La política de gasto en educación en 2020 –reflejada en el presupuesto educativo con relación al presupuesto total de gasto– en el conjunto de las Comunidades Autónomas, experimentó una pequeña disminución con respecto al año 2019 (20,9 % en 2019 y 20,5 % en 2020). Al colocar las Comunidades en orden creciente con respecto a su política de gasto público en educación, el primer lugar quedó ocupado por el País Vasco (25,0 %) y el último por la Comunidad Foral de Navarra (16,6 %).

### **Gasto público realizado en educación**

Aunque afectadas por un mayor retraso, las cifras referidas a los presupuestos liquidados –en la fase de obligaciones reconocidas en un año dado, independientemente del año en que se presupuestaron– proporcionan una imagen precisa de lo que efectivamente se ha gastado en un ejercicio determinado, más allá de lo estrictamente presupuestado, y permiten realizar los análisis del gasto público en educación de un modo más realista.

Los datos que se presentan a continuación son los proporcionados por la Estadística del Gasto Público en Educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional, cuya metodología de elaboración fue revisada en 2003 por el Grupo Técnico de Estadística del Gasto Público y refrendada por la Comisión de Estadística de la Conferencia Sectorial de Educación que preside dicho Ministerio.

Los cambios posteriores más significativos fueron la mayor desagregación de la información recogida anteriormente, agrupada bajo el título de «Administraciones no educativas», y la modificación de la forma de cálculo de la estimación de las «cotizaciones sociales imputadas» correspondiente a los funcionarios docentes, aplicando a partir de 2012 la metodología establecida en el Sistema Europeo de Cuentas Nacionales 2010.

**Tabla C1.5<sup>1</sup>**  
**Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas.**  
**Ejercicios 2019 y 2020**

	Año 2019		Año 2020		Variación 2019/2020 (%)
	(Miles de euros)	(% sobre el presupuesto de gasto público total)	(Miles de euros)	(% sobre el presupuesto de gasto público total)	
Andalucía	7.508.667,79	23,3 %	7.788.898,57	22,8 %	3,7 %
Aragón	1.106.319,64	19,3 %	1.183.282,57	19,7 %	7,0 %
Asturias, Principado de	801.299,92	18,0 %	843.399,59	18,0 %	5,3 %
Balears, Illes	1.000.107,76	18,3 %	1.005.274,27	17,1 %	0,5 %
Canarias	1.703.814,14	19,3 %	1.825.448,09	19,0 %	7,1 %
Cantabria	581.457,96	20,4 %	579.751,60	20,1 %	-0,3 %
Castilla y León	1.996.227,34	20,5 %	2.017.614,10	20,8 %	1,1 %
Castilla-La Mancha	1.656.322,55	19,7 %	1.790.298,82	18,5 %	8,1 %
Cataluña	5.726.642,00	18,7 %	6.740.186,85	17,5 %	17,7 %
Comunitat Valenciana	4.925.185,40	22,0 %	5.086.443,27	21,8 %	3,3 %
Extremadura	1.071.976,98	20,6 %	1.096.831,82	20,3 %	2,3 %
Galicia	2.342.913,55	20,3 %	2.447.465,75	20,7 %	4,5 %
Madrid, Comunidad de	4.807.497,71	21,1 %	4.915.573,47	21,1 %	2,3 %
Murcia, Región de	1.437.466,90	24,8 %	1.509.013,94	24,4 %	5,0 %
Navarra, Com. Foral de	690.956,04	16,0 %	759.511,77	16,6 %	9,9 %
País Vasco	2.775.848,03	24,9 %	2.952.235,83	25,0 %	6,4 %
Rioja, La	270.474,91	18,3 %	299.552,40	19,2 %	10,8 %
<b>Total</b>	<b>40.403.178,62</b>	<b>20,9 %</b>	<b>42.840.782,71</b>	<b>20,5 %</b>	<b>6,0 %</b>

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).

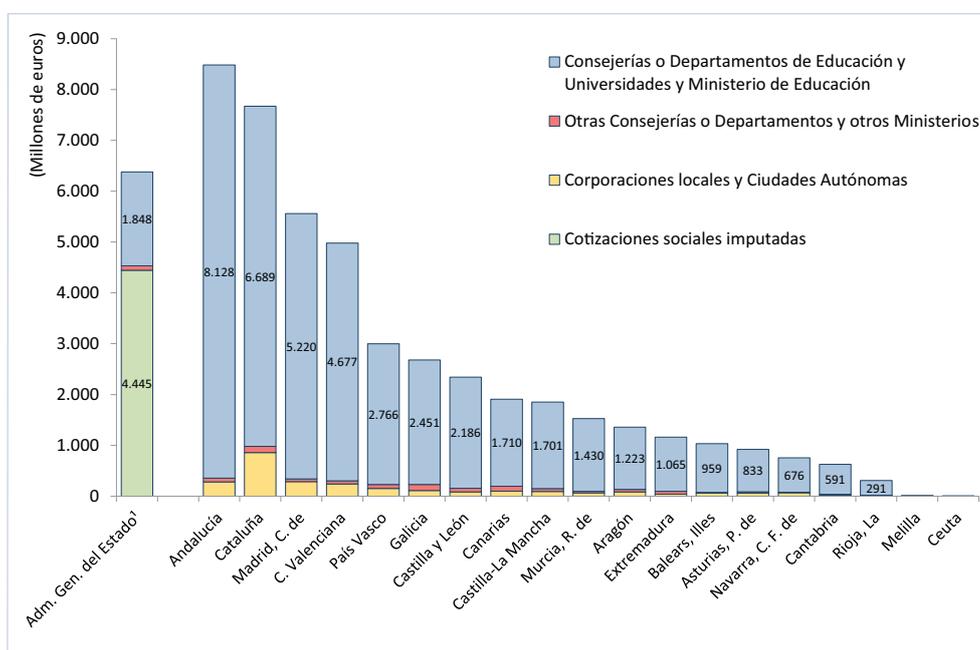
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Secretaría de Estado de Presupuestos y Gastos del Ministerio de Hacienda.

### Gasto público total

La **figura C1.1** representa la distribución del gasto público total realizado en educación por las Administraciones públicas en 2018<sup>308</sup> (50.660 millones de euros), según la Administración pública que ejecuta el gasto y la Comunidad o Ciudad Autónoma. La distribución de este gasto se hace entre las Administraciones educativas (Ministerio de Educación y Formación Profesional y consejerías o departamentos de educación de las Comunidades Autónomas y Universidades [44.445 millones de euros; 87,7 %]); Administraciones no educativas (otros ministerios y otras consejerías [1.035 millones de euros; 2,0 %]); y las Corporaciones Locales de las Comunidades Autónomas y de las Ciudades Autónomas de Ceuta y de Melilla (2.645 millones de euros; 5,2 %).

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

**Figura C1.1**  
Gasto público total en educación, según la Administración pública que ejecuta el gasto, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c101.xlsx> >

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

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

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 2018, son Andalucía (8.300 millones de euros; 16,4 %); Cataluña (7.122 millones de euros; 14,1 %) y la Comunidad de Madrid (5.180 millones de euros; 10,2 %).

Por otro lado, la **tabla C1.6** muestra los datos del gasto público total en educación relativos a los dos últimos ejercicios disponibles, organizados según la funcionalidad de este, distinguiéndose las actividades que corresponden a enseñanzas y modalidades de enseñanza propiamente dichas de aquellas otras complementarias y anexas relacionadas con la enseñanza. Se observa que en 2019 los 37.784 millones de euros que se destinaron a financiar la educación no universitaria representaron el 71,2 % 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 30,1 % y el 28,7 % del gasto público total realizado en educación.

Asimismo, se aprecia en 2019 una variación relativa del gasto público total en educación de +4,7 % con respecto al gasto liquidado el año anterior. En el caso concreto de la educación no universitaria, el aumento alcanzó un valor relativo de +5,6 %.

### Gasto público en educación no universitaria

En la **figura C1.2** centramos la atención sobre la distribución de los 37.784 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 2019. Se observa que las partidas de gasto más elevadas corresponden a Educación Infantil y a Educación Primaria (15.975 millones de euros; 42,3 %), y a Educación Secundaria y Formación Profesional (15.220 millones de euros; 40,3 %).

**Tabla C1.6**  
**Gasto público total en educación, realizado por el total de las Administraciones públicas, por tipo de actividad educativa. Años 2018 y 2019**

	Año 2018		Año 2019		Variación 2019/2018
	(Miles de euros)	(%)	(Miles de euros)	(%)	(%)
<b>A. Educación no universitaria</b>	35.795.800,9	70,7	37.783.686,0	71,2	5,6
Educación Infantil y Primaria	15.472.386,7	30,5	15.975.437,6	30,1	3,3
Educación Secundaria y Formación Profesional	14.154.126,7	27,9	15.219.699,7	28,7	7,5
Enseñanzas de Régimen Especial	1.096.869,7	2,2	1.158.326,0	2,2	5,6
Educación Especial	1.402.954,4	2,8	1.564.847,0	2,9	11,5
Educación de Adultos	368.343,1	0,7	379.199,4	0,7	2,9
Educación en el exterior	99.435,0	0,2	103.770,7	0,2	4,4
Servicios complementarios	1.122.117,1	2,2	1.215.538,8	2,3	8,3
Educación compensatoria	285.857,9	0,6	284.358,5	0,5	-0,5
Actividades extraescolares y anexas	527.690,9	1,0	494.074,3	0,9	-6,4
Formación del profesorado	156.824,3	0,3	172.549,1	0,3	10,0
Investigación educativa	48.233,6	0,1	126.151,6	0,2	161,5
Administración general	1.041.934,2	2,1	1.070.749,6	2,0	2,8
Otras enseñanzas superiores	19.027,4	0,0	18.983,8	0,0	-0,2
<b>B. Educación universitaria</b>	9.535.721,3 <sup>1</sup>	18,8	9.864.650,6 <sup>2</sup>	18,6	3,4
<b>C. Formación ocupacional</b>	814.366,0	1,6	856.322,0	1,6	5,2
<b>D. Becas y ayudas al estudio</b>	2.104.193,3	4,2	2.083.335,6	3,9	-1,0
<b>E. Gasto Administraciones Públicas (A+B+C+D)</b>	48.250.081,50	95,2	50.587.994,20	95,4	4,8
<b>F. Gasto no distribuido</b>	4.445.000,0	8,8	4.509.000,0	8,5	1,4
Cotizaciones sociales imputadas	4.445.000,0	8,8	4.509.000,0	8,5	1,4
<b>G. Partida de ajuste</b>	-2.034.760,30	-4,0	-2.044.232,10	-3,9	0,5
Financiación privada incluida en ed. universitaria	-1.665.029,0	-3,3	-1.675.252,5	-3,2	0,6
Becas por exención de precios académicos	-369.731,3	-0,7	-368.979,6	-0,7	-0,2
<b>Total (E+F+G)</b>	50.660.321,20	100,0	53.052.762,10	100,0	4,7

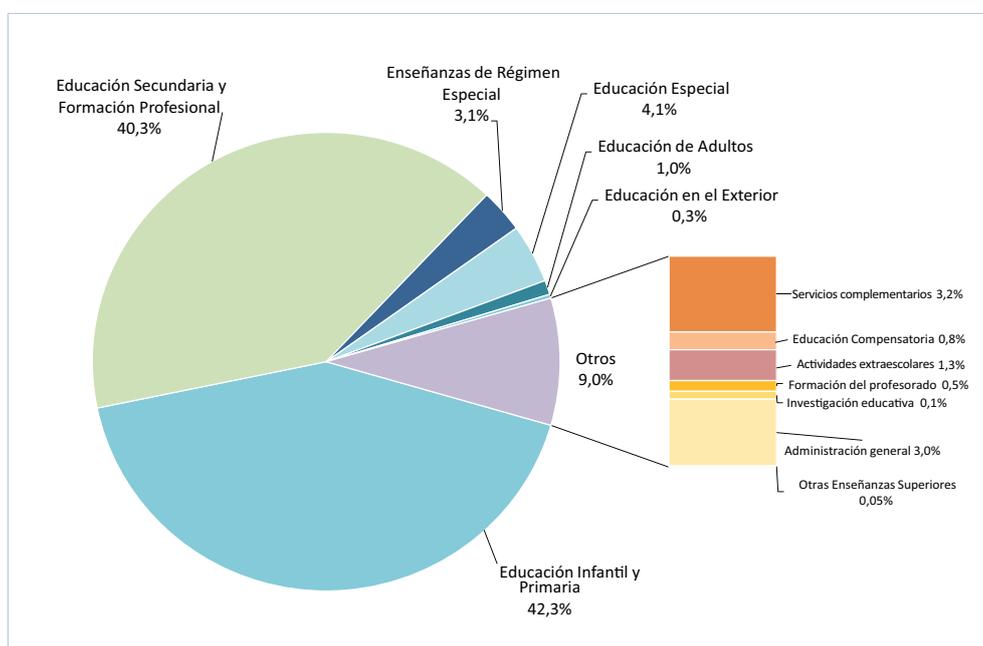
1. Incorpora 346.222,5 miles de euros de becas por exención de precios académicos y 1.714.493,6 miles de euros de financiación de origen privado (véase partida de ajuste)

2. Incorpora 365.266 miles de euros de becas por exención de precios académicos y 1.675.252 miles de euros de financiación de origen privado (véase partida de ajuste).

Fuente: Estadística del Gasto Público en Educación. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por su parte, en la **figura C1.3** se desglosa el gasto público en educación no universitaria realizado en 2019 por las Administraciones educativas (35.090 millones de euros) según la Comunidad Autónoma y el tipo de actividad. Las Comunidades Autónomas que realizaron el mayor gasto son Andalucía (6.275 millones de euros; 17,9 %), Cataluña (5.353 millones de euros; 15,3 %), la Comunidad de Madrid (3.785 millones de euros; 10,8 %) y la Comunitat Valenciana (3.744 millones de euros; 10,7 %). El gasto atribuido al Ministerio de Educación y Formación Profesional (594 millones de euros) es el que resulta una vez deducidas las transferencias a las Comunidades Autónomas.

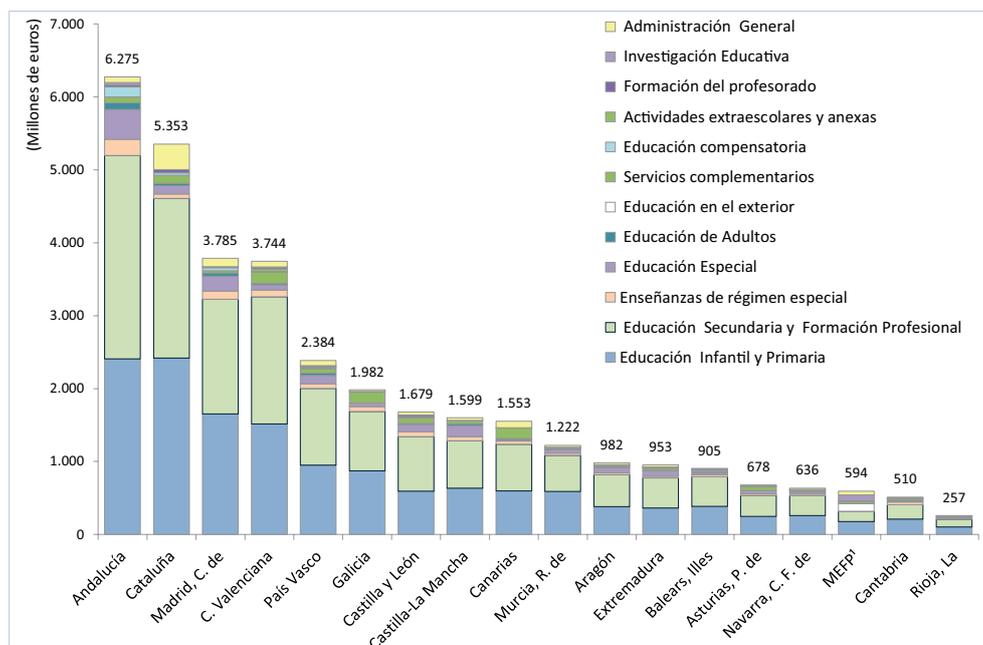
**Figura C1.2**  
Distribución del gasto público total en educación no universitaria, realizado por el conjunto de las Administraciones públicas, por actividad educativa. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c102.xlsx> >

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

**Figura C1.3**  
Gasto público en educación no universitaria, realizado por las Administraciones educativas, según el tipo de actividad y Comunidad Autónoma. Año 2019



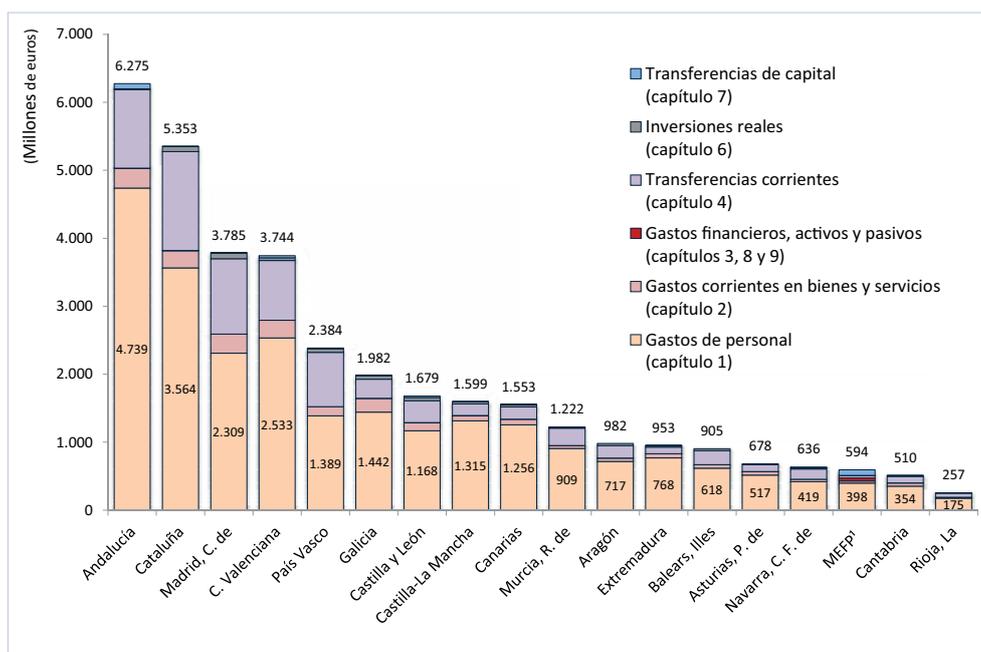
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c103.xlsx> >

1. 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.

En la **figura C1.4** se muestra la distribución del gasto realizado por las Administraciones educativas en educación no universitaria, para el año 2019, 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 58,3 % en el País Vasco y el 82,2 % de Castilla-La Mancha.

**Figura C1.4**  
Gasto público en educación no universitaria, realizado por las Administraciones educativas, según la naturaleza económica del gasto y Comunidad Autónoma. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c104.xlsx> >

1. Gasto realizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional una vez deducidas las transferencias a las Comunidades Autónomas.

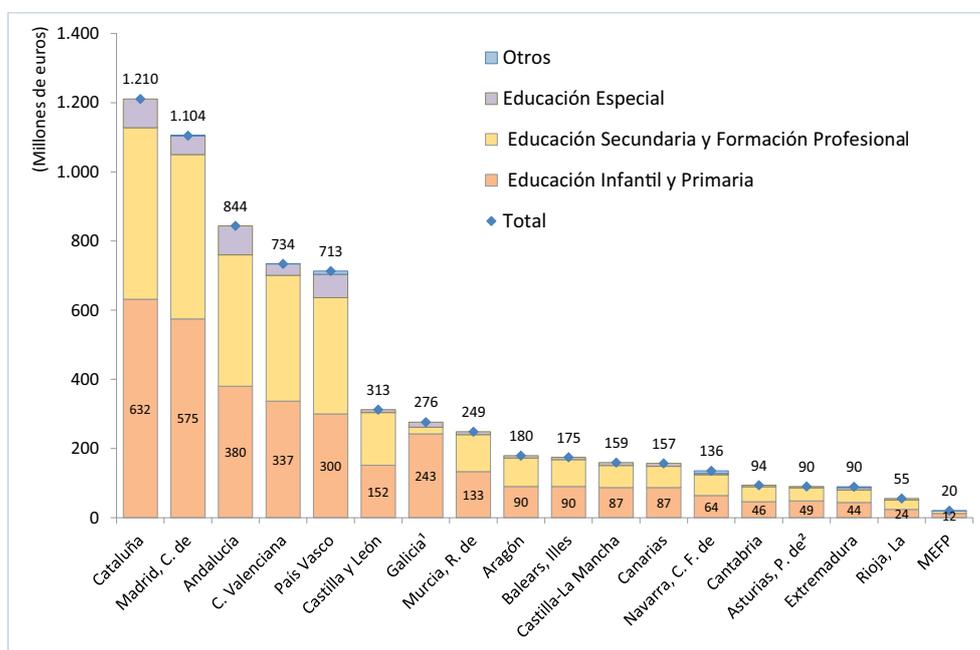
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística del Gasto Público en Educación. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El gasto público realizado por las Administraciones educativas en los centros de titularidad privada ascendió en 2019 a 6.653 millones de euros, distribuidos principalmente entre Educación Infantil y Primaria (3.347 millones de euros; 50,3 %), Educación Secundaria y Formación Profesional (2.824 millones de euros; 42,4 %) y educación especial (408 millones de euros; 6,1 %). La **figura C1.5** muestra la distribución del total de conciertos y subvenciones –transferencias de las Administraciones educativas a centros educativos de titularidad privada (concertada y no concertada)– realizados en 2019 por Comunidad Autónoma y nivel de enseñanza. En cifras absolutas sobresalen Cataluña (1.210 millones de euros), la Comunidad de Madrid (1.104 millones de euros), Andalucía (844 millones de euros), la Comunitat Valenciana (734 millones de euros) y el País Vasco (729 millones de euros).

Por otra parte, las Corporaciones Locales han venido efectuando un apreciable esfuerzo de gasto en el ámbito educativo. En la **tabla C1.7** se detalla la distribución del gasto realizado en los años 2018 y 2019 por las Corporaciones Locales en educación no universitaria (2.645 y 2.786 millones de euros, respectivamente) por tipo de actividad educativa. El total de gasto destinado a educación por el conjunto de las Corporaciones Locales experimentó un aumento relativo de un 5,3 % en 2019 con respecto a 2018. En la mencionada tabla se puede apreciar que en 2019 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.

En la **figura C1.6** se detalla la distribución de dicho gasto por Comunidad y Ciudad Autónoma en el ejercicio 2019 (2.786 millones de euros). Destaca por su magnitud el gasto realizado por las Corporaciones Locales de Cataluña en educación no universitaria –884 millones de euros–, lo que supone el 31,7 % del total de gasto realizado por las Corporaciones Locales de todas las Comunidades Autónomas en 2019, seguida de Madrid con 317 millones de euros, el 11,4 % del total.

**Figura C1.5**  
**Conciertos y subvenciones. Transferencias de las Administraciones educativas a centros educativos de titularidad privada (concertada y no concertada) por Comunidad Autónoma y desglosado por tipo de enseñanza. Año 2019**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c105.xlsx> >

1. En Galicia la parte correspondiente a Educación Secundaria Obligatoria está incluida en Primaria.

2. En el Principado de Asturias la parte correspondiente a al 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.

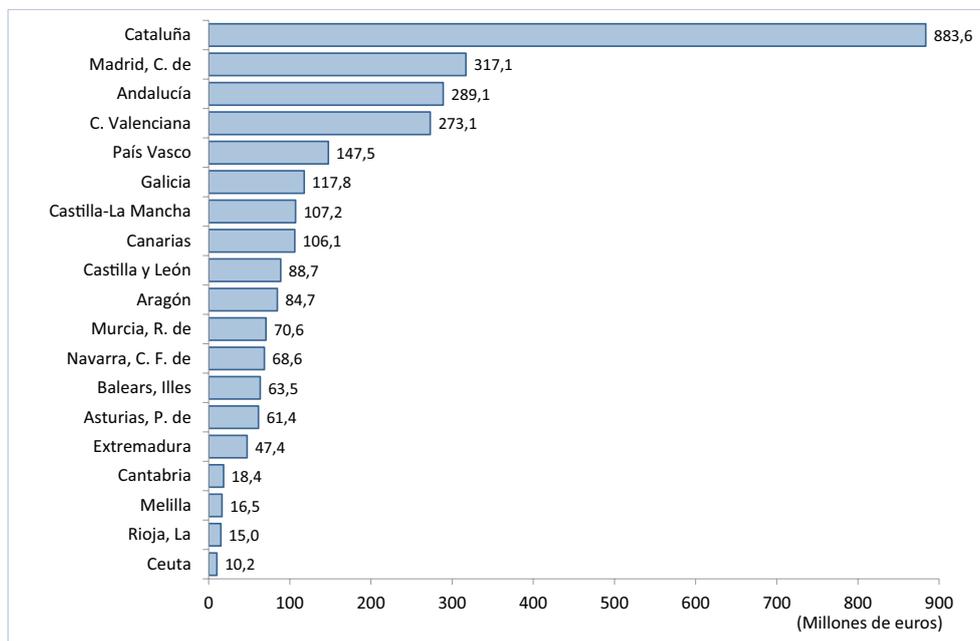
**Tabla C1.7**  
**Gasto realizado por las Corporaciones Locales en educación no universitaria por tipo de actividad educativa. Años 2018 y 2019**

	Año 2018		Año 2019		Variación 2019/2018 (%)
	(Miles de euros)	% vertical	(Miles de euros)	% vertical	
Educación Infantil y Educación Primaria	1.632.202,0	61,7	1.726.745,4	62,0	5,8
Educación Secundaria y Formación Profesional	241.976,7	9,1	255.286,1	9,2	5,5
Enseñanzas de Régimen Especial	178.354,8	6,7	190.261,7	6,8	6,7
Educación Especial	29.631,6	1,1	30.537,5	1,1	3,1
Educación de Adultos	27.323,8	1,0	28.348,9	1,0	3,8
Servicios complementarios	179.204,7	6,8	188.504,8	6,8	5,2
Actividades extraescolares y anexas	338.631,3	12,8	349.823,3	12,6	3,3
Becas y ayudas al estudio	17.442,3	0,7	16.704,6	0,6	-4,2
<b>Total</b>	<b>2.644.767,2</b>	<b>100,0</b>	<b>2.786.212,3</b>	<b>100,0</b>	<b>5,3</b>

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

Figura C1.6

Gasto realizado por las Corporaciones Locales en educación no universitaria por Comunidad y Ciudad Autónoma. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c106.xlsx> >

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

## Evolución del gasto público en educación

### Por capítulos de gasto

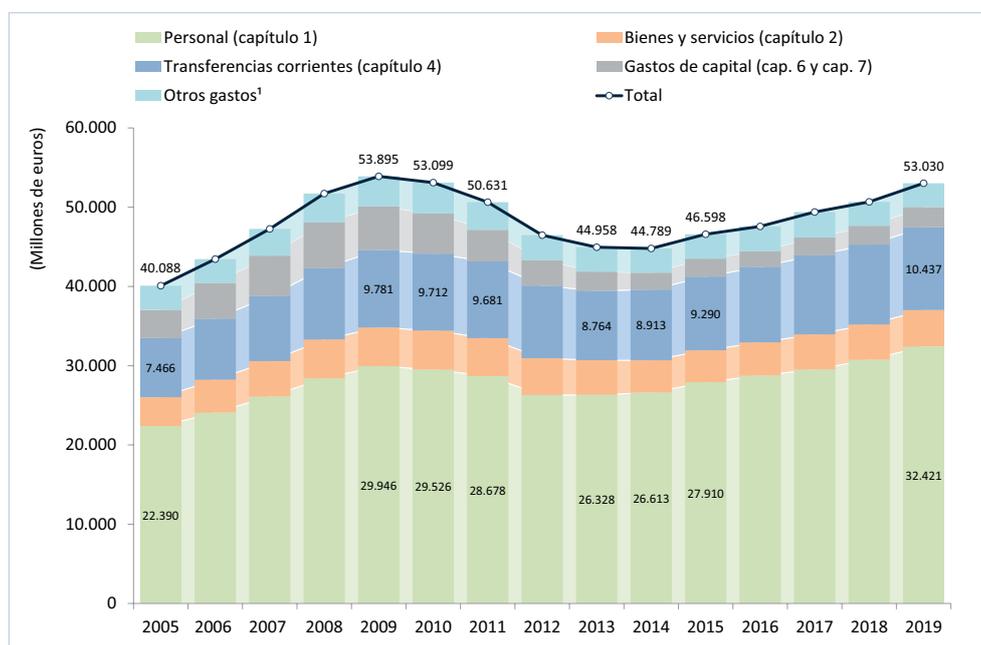
La evolución del conjunto del gasto público en educación liquidado por las Administraciones educativas (Ministerio de Educación y Formación Profesional y consejerías o departamentos de educación de las Comunidades Autónomas), así como por otros Ministerios, otras consejerías de las Comunidades Autónomas, universidades públicas y Corporaciones Locales, durante el periodo 2005-2019<sup>309</sup>, 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 2005 y 2019 alcanza un valor de 12.941.926 millones de euros, lo que supone, en términos relativos, un aumento del 32,3 % en 2019 con respecto a 2005, que comporta un 44,8 % en personal (capítulo 1); un 26,6 % en bienes y servicios (capítulo 2); un 39,8 % en transferencias corrientes (capítulo 4); una disminución (-27,9 %) en gastos de capital (capítulos 6 y 7) y un -1,0 % 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 2019 el gasto público en educación se incrementó en un 4,6 % en relación a 2018. Si se considera la evolución desde 2009, año con la mayor cifra de gasto público en educación de la serie histórica, en 2019 el gasto fue inferior en un 1,6 % con respecto a aquella fecha.

### En educación no universitaria

Cuando el análisis se centra en la evolución del gasto público liquidado por todas las Administraciones entre los años 2005 y 2019, referido exclusivamente a la educación no universitaria, en la **figura C1.8** se aprecia un crecimiento entre 2005 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.

309. En el año 2000 se extendieron a todas las Comunidades Autónomas las competencias de gestión en materia educativa.

**Figura C1.7**  
Evolución del gasto público total en educación por naturaleza económica. Años 2005-2019

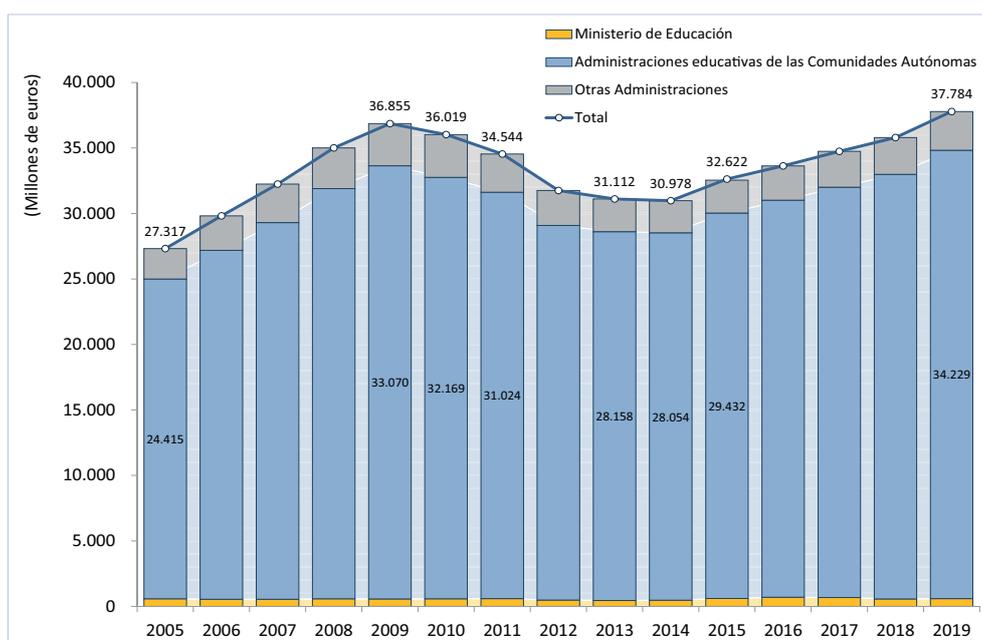


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c107.xlsx> >

1. El apartado «Otros gastos» incluye gastos financieros, activos y pasivos (capítulos 3, 8 y 9); financiación de origen privado a las universidades públicas (partida de ajuste); y cotizaciones sociales imputadas (gasto sin distribuir).

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

**Figura C1.8¹**  
Evolución del gasto público en instituciones de educación no universitaria por tipo de Administración. Años 2005-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c108.xlsx> >

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

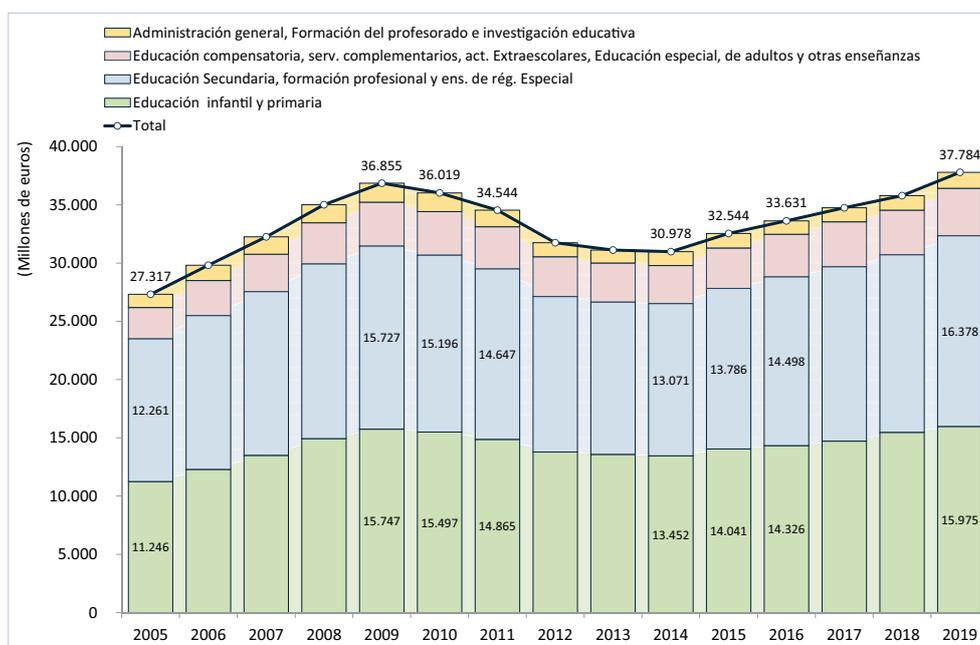
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística del Gasto Público en Educación. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A  
B  
C  
D  
E  
F

En el intervalo comprendido entre 2005 y 2019, el gasto público total en instituciones de educación no universitaria experimentó un aumento del 38,3 % en 2019 con respecto a 2005 (incremento del 2,3 % en el gasto realizado por el Ministerio de Educación, del 40,2 % por parte de las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas, y del 27,5 % 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 2019 es la más elevada de la serie histórica.

Cuando el análisis de la evolución del gasto público en el periodo comprendido entre 2005 y 2019 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 (4.729 millones de euros; 42,1 %), y las dirigidas a Educación Secundaria, la Formación Profesional y las Enseñanzas de Régimen Especial (4.117 millones de euros; 33,6 %). Respecto a la variación del gasto entre 2009 y 2019 por actividad académica, se observa que globalmente supuso un incremento de 929 millones de euros, lo que equivale al 2,5 % de incremento sobre el anterior máximo de la serie histórica.

**Figura C1.9**  
**Evolución del gasto público en instituciones de educación no universitaria por tipo de actividad. Años 2005-2019**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c109.xlsx> >

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

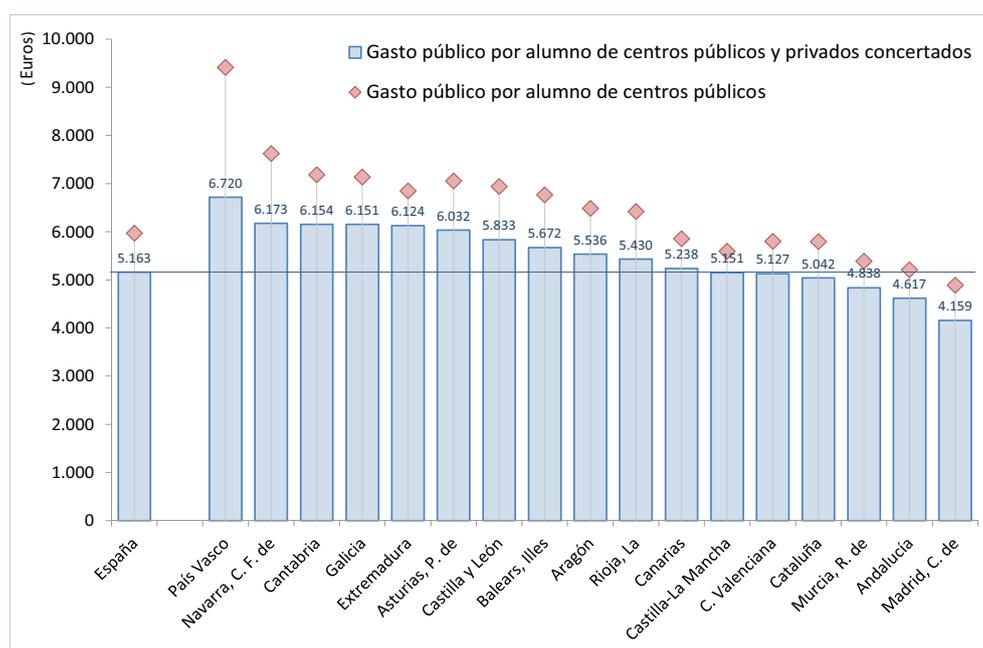
### Gasto público por alumno en España

Un indicador que hace posible la comparación interregional en cuanto al gasto público efectuado en fase de obligaciones reconocidas en enseñanza no universitaria –en condiciones que reflejan mejor la intensidad del esfuerzo efectuado por el conjunto de las Administraciones–, es el gasto público por alumno y alumna 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 2018 (último disponible), en promedio, 5.163 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 5.968 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 alumno de enseñanza no universitaria en instituciones financiadas con fondos públicos (centros públicos y centros privados concertados) por Comunidades Autónomas. Año 2018<sup>1</sup>



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c110.xlsx> >

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 2018-2019 (Edición 2021)*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

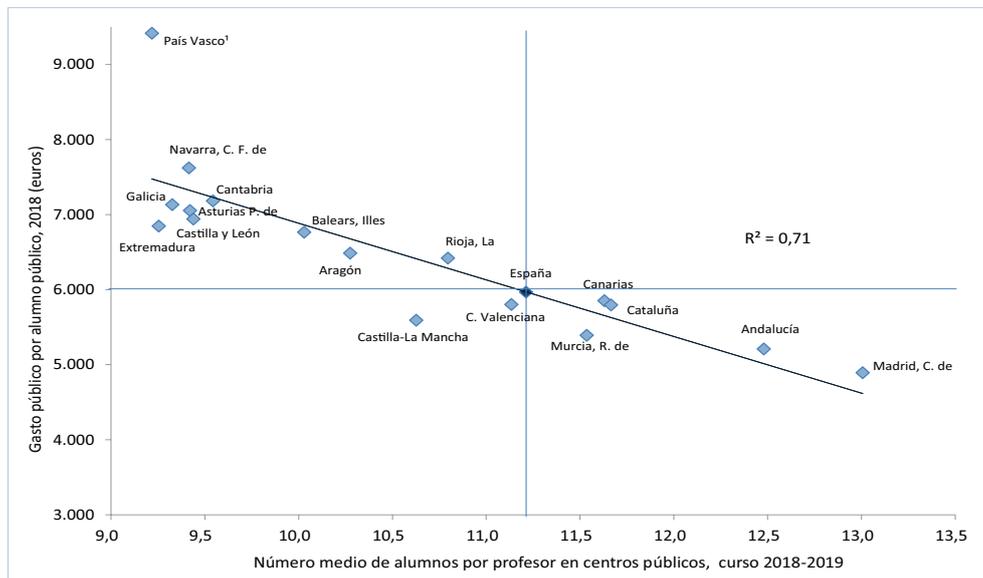
La **figura C1.11** representa gráficamente la relación existente entre el gasto público por alumna y alumno escolarizado en centros públicos y el número medio de alumnas y alumnos por profesor que imparte enseñanzas no universitarias en esos centros en el conjunto de las Comunidades Autónomas. El correspondiente análisis estadístico muestra que el 71 % de las diferencias de gasto público por alumno entre Comunidades Autónomas se explica por sus diferencias en la ratio alumnos/profesor ( $R^2 = 0,71$ ). Es, por tanto, esta última una variable fuertemente correlacionada con el gasto público por alumno.

Por otro lado, el factor que incide más significativamente sobre las diferencias entre Comunidades Autónomas con respecto al número medio de estudiantes por profesor, 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 alumnos por profesor. Así, la Comunidad de Madrid (5,0 %) y Canarias (7,6 %) 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



Figura C1.11

Gasto público por alumno en relación con el número medio de alumnos por profesor en centros públicos que imparten enseñanzas no universitarias por Comunidad Autónoma. Curso 2018-2019



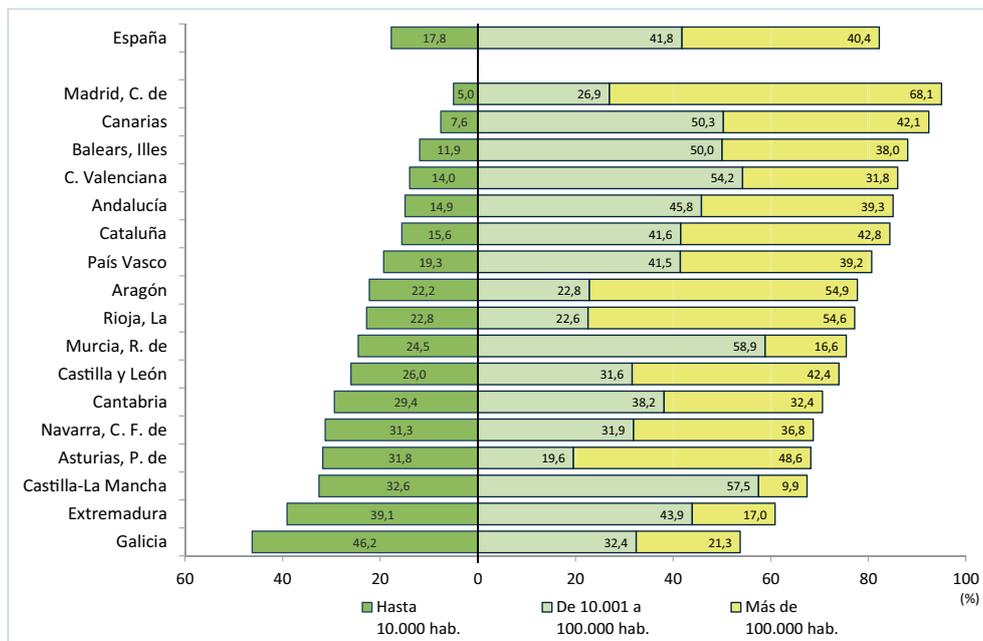
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c111.xlsx> >

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

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Las cifras de la educación en España. Curso 2018-2019 (Edición 2021)* y de la Estadística del profesorado y otro personal. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura C1.12

Distribución porcentual del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por tamaño de municipio y Comunidad Autónoma. Curso 2018-2019<sup>1</sup>



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c112.xlsx> >

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

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Las cifras de la educación en España. Curso 2018-2019 (Edición 2021)*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

ratio estudiantes/profesor. En el extremo opuesto se sitúan Galicia (46,2 %), Extremadura (39,1 %), Castilla-La Mancha (32,6 %), Asturias (31,8 %), 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 profesor más bajo.

Otro aspecto que influye en el coste del servicio educativo es el efecto de insularidad que, siendo un condicionante fijo, su incidencia es, sin embargo, de flujo o influencia variable, porque su función determinante es multifactorial. Los factores que interactúan en el contexto de insularidad están sujetos a cambios cuantitativos, cualitativos y tendenciales. Sobre los efectos de insularidad hay fenómenos de conectividad interinsular, intra-insular y con el exterior, el nivel tecnológico disponible, la demografía, la presencia o ausencia de masa crítica de usuarios, el factor institucional y el poder político con sus políticas y normativas reguladoras. En síntesis, el derecho de los ciudadanos de un lugar a tener, en la medida de lo posible y factible, las mismas oportunidades y servicios que los ciudadanos que residen en el resto del territorio supone, en el caso de la insularidad, un coste añadido que hay que considerar.

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

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, (LOE) clasifica a los centros en públicos y privados, dependiendo de su titularidad. A su vez, los centros privados pueden acogerse a conciertos educativos con la Administración, lo que supone impartir con gratuidad las enseñanzas declaradas como tales por la Ley y que son las enseñanzas básicas y las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil (artículos 4.1 y 15.2). En relación con los módulos económicos de los conciertos, la disposición adicional vigésimo novena de la LOE establece que en el seno de la Conferencia Sectorial se debe constituir una comisión, en la cual participen las organizaciones empresariales y sindicales más representativas en el ámbito de la enseñanza privada concertada, con el fin de estudiar la cuantía de los módulos de conciertos y 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. Según la modificación legislativa llevada a cabo por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), las Administraciones educativas pueden asimismo realizar convocatorias de concursos públicos para la construcción y gestión de centros concertados en suelo público dotacional (artículo 116.8).

En relación con el régimen de conciertos, el Estado asume la competencia de establecer los aspectos básicos de este, donde se incluyen los requisitos previstos en las leyes, la tramitación de las solicitudes, la duración máxima del concierto y sus causas de extinción, las obligaciones de los titulares del centros y de las Administraciones, así como las especificidades del régimen del profesorado que no tenga relación laboral, la constitución del Consejo Escolar en el centro concertado y la designación de su director. Por su parte, las Comunidades Autónomas deben dictar las normas precisas para el desarrollo de las normativas básicas aprobadas por el Gobierno.

Con la reforma de la LOE por parte de la LOMCE, se introducen en el sistema los Ciclos de Formación Profesional Básica, los cuales tienen un carácter general y preferente para acceder al régimen de conciertos.

### **Módulos de conciertos**

La competencia para la aprobación de los módulos económicos destinados a la financiación de los centros privados concertados corresponde al Estado y a las Administraciones autonómicas correspondientes, que anualmente fijan en la Ley de Presupuestos Generales del Estado y, en su caso, en los presupuestos de las Comunidades Autónomas, el importe del módulo económico por unidad escolar en las distintas enseñanzas concertadas. Los presupuestos autonómicos no pueden establecer dicho importe en cuantía inferior al que se establezca en los presupuestos del Estado. Las Administraciones educativas pueden incrementar los módulos para los centros privados concertados que escolaricen alumnos con necesidad específica de apoyo educativo en proporción mayor a la establecida con carácter general o para la zona en la que se ubiquen.

De acuerdo con las previsiones legales (artículo 117 LOE) en el módulo económico se deben diferenciar:

- 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 este grupo de «gastos variables» se incluyen las cantidades pertinentes para atender el pago de los conceptos de antigüedad del personal docente de los centros privados concertados y la consiguiente repercusión en las cuotas de la Seguridad Social; el pago de las sustituciones del profesorado y los derivados del ejercicio de la función directiva docente, así como el pago de las obligaciones derivadas del ejercicio de las garantías reconocidas a los representantes legales de los trabajadores. Las cantidades mencionadas se recogen en un fondo general que se distribuye de forma individualizada entre el personal docente de los centros privados concertados, de acuerdo con las circunstancias que concurran en cada profesor y aplicando criterios análogos a los fijados para el profesorado de los centros públicos.

El importe de los módulos debe asegurar que la enseñanza se imparta en condiciones de gratuidad. Por lo que afecta a los salarios del personal docente se debe hacer posible la equiparación gradual de su remuneración con la del profesorado público de las respectivas etapas. Estos salarios son abonados por la Administración al personal afectado, como pago delegado y en nombre de la entidad titular del centro. En ningún caso la Administración asume las alteraciones en los gastos de personal y en los costes laborales del profesorado que se deriven de convenios colectivos que superen el porcentaje de incremento global de las cantidades que se han mencionado anteriormente.

### **Módulos económicos**

Los módulos de la enseñanza concertada se incrementaron en el Proyecto de Presupuestos Generales del Estado para el año 2019, 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:

- La parte fija se incrementó en un 2,37 %, y se desglosa en: una subida del 0,12 %, como consecuencia de la diferencia entre el aumento del 1,75 % a 31 de diciembre de 2018 de la enseñanza pública y el 1,62 % anual incrementado en la enseñanza concertada para, así, igualar la subida total de 2018.
- Un incremento del 2,25 %, mismo aumento que se hizo a los funcionarios públicos según el II Acuerdo firmado por el Gobierno y los sindicatos para la enseñanza pública según Resolución de 22 de marzo de 2018<sup>310</sup> (BOE del 26 de marzo).
- Respecto a la parte variable, y toda vez que se desconoce el posible incremento del PIB, se incluyó un párrafo en el articulado del Proyecto de Ley de Presupuestos Generales del Estado para 2019 con una cláusula que exponía que a las cuantías recogidas en los anexos correspondientes se les aplicaría el incremento retributivo adicional vinculado a la evolución del PIB que se aprobara para el personal del sector público estatal.

El Real Decreto Ley 24/2018, de 21 de diciembre, por el que se aprueban medidas urgentes en materia de retribuciones en el ámbito del sector público aprobó los módulos económicos de distribución de fondos públicos para el sostenimiento de centros concertados. La regulación correspondiente se encuentra contenida principalmente en el artículo 1 y en los Anexos 1 y 2 del Real Decreto Ley, extendiéndose su vigencia desde el 1 de enero al 31 de diciembre.

En el ámbito temporal del curso 2019-2020 fueron de aplicación los módulos económicos recogidos en el INFORME 2020, por lo que respecta a los meses correspondientes a 2019. Los módulos que se indican a continuación son los que afectaron al ejercicio 2020. Así, la **tabla C1.8** presenta los módulos por unidad escolar aplicables a Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

310. < BOE-A-2018-4222 >

**Tabla C1.8<sup>1</sup>**  
**Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados.**  
**Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Año 2020**

Unidades: euros

Educación Infantil y Primaria	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	29.821,10
	Gastos variables	4.058,89
	Otros gastos	6.355,53
	<b>Importe total anual</b>	<b>40.235,52</b>
Educación Secundaria Obligatoria. 1.º y 2.º cursos <sup>2</sup>	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	35.785,30
	Gastos variables	4.774,95
	Otros gastos	8.262,25
	<b>Importe total anual</b>	<b>48.822,50</b>
Educación Secundaria Obligatoria. 1.º y 2.º cursos <sup>3</sup>	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	42.022,97
	Gastos variables	8.068,92
	Otros gastos	8.262,25
	<b>Importe total anual</b>	<b>58.354,14</b>
Educación Secundaria Obligatoria. 3.º y 4.º cursos	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	47.626,03
	Gastos variables	9.144,77
	Otros gastos	9.119,40
	<b>Importe total anual</b>	<b>65.890,20</b>
Bachillerato	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	57.431,41
	Gastos variables	11.027,51
	Otros gastos	10.053,33
	<b>Importe total anual</b>	<b>78.512,25</b>

## 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 concurren 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 2020 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 Cooperación Territorial. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La **tabla C1.9** se centra en los módulos económicos de los Ciclos Formativos de Formación Profesional y, por último, la **tabla C1.10** presenta los módulos aplicables a Educación Especial.

Los datos económicos consolidados referidos a la financiación de los centros concertados deben completarse con lo que a ese respecto consta en los epígrafes C1.1 y C1.2 de este INFORME.

**Tabla C1.9**  
Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados.  
Ciclos formativos de Formación Profesional. Año 2020

Unidades: euros

	<b>Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales</b>		
	Grupo	Primer curso	Segundo curso
Ciclos Formativos	Grupo 1. Ciclos Formativos de Grado Medio de 1.300 a 1.700 h.	52.156,91	
	Grupo 2. Ciclos Formativos de Grado Medio de 2.000 h.	52.156,91	53.330,12
	Grupo 3. Ciclos Formativos de Grado Superior de 1.300 a 1.700 h.	48.144,83	
	Grupo 4. Ciclos Formativos de Grado Superior de 2.000 h.	48.144,83	49.227,81
	<b>Gastos variables</b>		
	Grupo	Primer curso	Segundo curso
Ciclos Formativos	Grupo 1. Ciclos Formativos de Grado Medio de 1.300 a 1.700 h.	7.043,15	
	Grupo 2. Ciclos Formativos de Grado Medio de 2.000 h.	7.043,15	7.201,59
	Grupo 3. Ciclos Formativos de Grado Superior de 1.300 a 1.700 h.	6.997,57	
	Grupo 4. Ciclos Formativos de Grado Superior de 2.000 h.	6.997,57	7.154,99
	<b>Otros gastos dependiendo de cuál sea el ciclo impartido</b>		
	Grupo <sup>1</sup>	Primer curso	Segundo curso
Ciclos Formativos	Grupo 1	11.045,80	2.583,37
	Grupo 2	13.430,23	2.583,37
	Grupo 3	15.983,86	2.583,37
	Grupo 4	18.492,86	2.583,37
	Grupo 5	11.045,80	4.177,59
	Grupo 6	9.948,12	12.017,41
	Grupo 7	12.252,44	13.985,69
	Grupo 8	14.411,07	15.988,81
	Grupo 9	16.669,61	17.874,82

Continúa

**Tabla C1.9 continuación**  
**Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados.**  
**Ciclos formativos de Formación Profesional. Año 2020**

Unidades: euros

Formación Profesional Básica Primer y segundo cursos	<b>Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales (primer y segundo curso)</b>	
		53.330,12
	<b>Gastos variables (primer y segundo curso)</b>	
		7.201,59
	<b>Otros gastos dependiendo de cuál sea el ciclo impartido (primer y segundo curso) <sup>(1)</sup></b>	
	Importe mínimo	9.884,49
Importe máximo	12.954,17	

1. Las familias profesionales de los grupos están especificados en el Anexo I, < BOE-A-2020-909 >.

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

**Tabla C1.10**  
**Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados.**  
**Educación Especial. Año 2020**

Unidades: euros

I. Educación Básica/Primaria	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	29.821,10
	Gastos variables	4.058,89
	Otros gastos	6.779,27
	<b>Importe total anual</b>	<b>40.659,26</b>
	<b>Personal complementario, según deficiencias atendidas</b>	
Psíquicos	21.611,08	
Autistas o problemas graves de personalidad	17.529,93	
Auditivos	20.108,28	
Plurideficientes	24.957,24	
II. Programas de formación para la transición a la vida adulta	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	59.642,16
	Gastos variables	5.325,60
	Otros gastos	9.657,96
	<b>Importe total anual</b>	<b>74.625,72</b>
	<b>Personal complementario, según deficiencias atendidas</b>	
	Psíquicos	34.505,10
	Autistas o problemas graves de personalidad	30.862,62
	Auditivos	26.734,60
	Plurideficientes	38.369,24

Nota: Las Comunidades Autónomas en pleno ejercicio de competencias educativas podrán adecuar los módulos de Personal Complementario de Educación Especial a las exigencias derivadas de la normativa aplicable en cada una de ellas.

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

A  
B  
C  
D  
E  
F

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 el año 1997, se recoge en la **figura C1.13**. Entre el año 1997 y el año 2000 se fue incrementando la partida con el IPC, sin embargo entre los años 2000 y 2010 comenzó a incrementarse menos la partida de «Otros gastos» que el IPC. Desde el año 2010 esta partida prácticamente se estancó, mientras que el IPC siguió subiendo, dándose la mayor diferencia entre uno y otro indicador en el año 2015.

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 23 años analizados el IPC subió un 58,9 %, mientras que la partida de «Otros gastos» subió un 43,3 %.

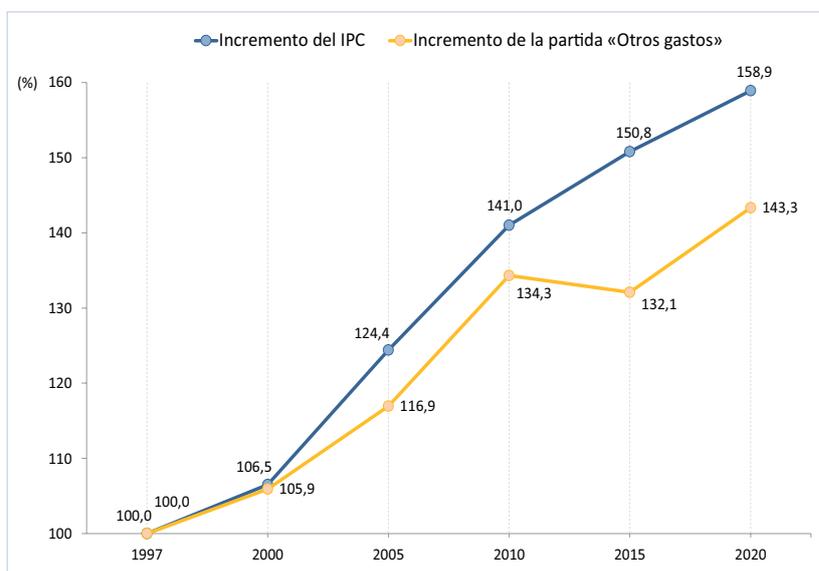
### Gasto público total en los países de la Unión Europea<sup>311</sup>

Con el fin de facilitar una comparación que permita ubicar la posición de la educación española en cuanto a gasto público en el panorama internacional, en el texto que viene a continuación se efectuará un recorrido a través de distintos indicadores de gasto en el ámbito europeo: gasto público en educación referido al gasto público total, gasto público en educación como porcentaje del PIB, gasto anual por alumno en instituciones públicas y gasto anual por alumno en instituciones públicas (referido al PIB per cápita).

#### Gasto público referido al gasto público total

El gasto público en educación como porcentaje del gasto público total en España en el año 2017 representó un 9,9 %, situándose por debajo del promedio de los 28 países de la Unión Europea (10,3 %). En la **figura C1.14**, en la que aparecen ordenados, de mayor a menor, una selección de países de la UE según el porcentaje del gasto público total destinado a gasto público en educación, se puede apreciar que España se sitúa por de-

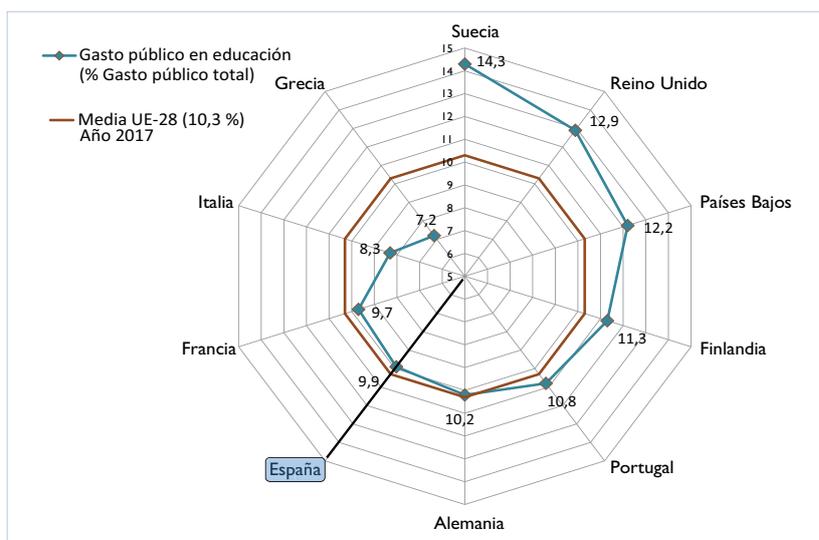
**Figura C1.13**  
Evolución de la partida «Otros gastos» en la enseñanza concertada obligatoria desde 1997 hasta 2020 y comparación con el IPC (1997=100)



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c113.xlsx> >

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

**Figura C1.14**  
Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total por una selección de países de la Unión Europea. Año 2017



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c114.xlsx> >

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

311. En este epígrafe se utilizan los datos del año 2017, último disponible.

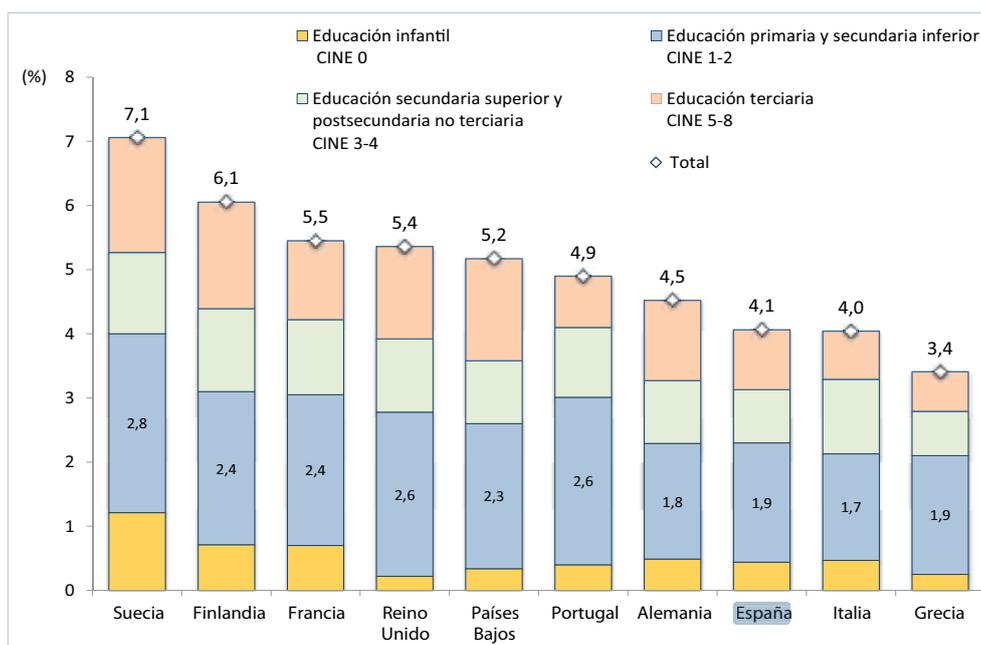
lante de Italia, Francia y Grecia y por detrás de países como Alemania o Portugal. Por otro lado, atendiendo al nivel educativo, en España se destina el 1,1 % del gasto público total a Educación Infantil, el 2,7 % a Educación Primaria, el 1,8 % al nivel educativo de secundaria inferior (ESO), el 2,0 % a secundaria superior (Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio) y el 2,3 % 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 2017 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-28 (4,7 %). En esa relación de países europeos, España se sitúa por encima de Italia y 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 2017



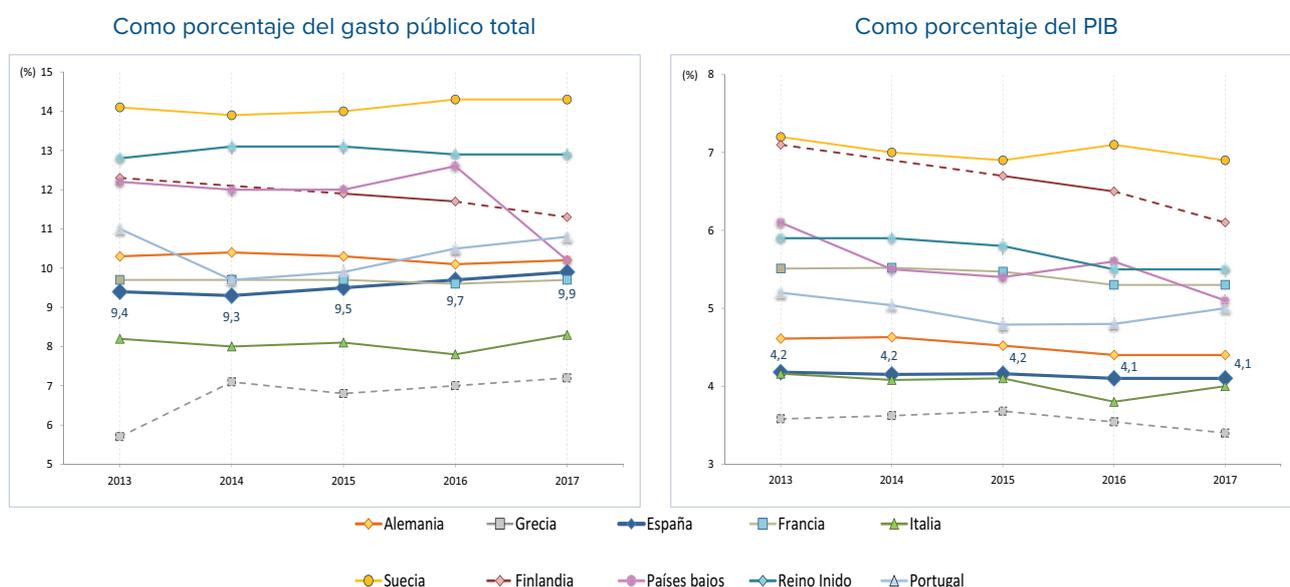
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c115.xlsx> >

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 2013 y 2017. La **figura C1.16** muestra gráficamente ambas evoluciones; de su análisis se infiere que, mientras que el gasto público en educación referido al gasto público total subió en España del 9,4 % en 2013 al 9,9 % en 2017, por el contrario, si analizamos la evolución de ese gasto público educativo referida al PIB, el porcentaje de gasto bajó del 4,2 % en 2013 al 4,1 % en 2017.

**Figura C1.16**  
Evolución del gasto público en educación en una selección de países de la Unión Europea.  
Años 2013 a 2017



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c116.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat.

## Gasto público por alumno en los países de la Unión Europea

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

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

En la **figura C1.17** aparecen una selección de países de la Unión Europea de los que se dispone de datos, ordenados de mayor a menor, en función del gasto público anual por estudiante (CINE 0-8), para el año 2017. En España el gasto público anual por alumno (CINE 0-8) ascendió a 6.632 euros PPS, por debajo de países como Suecia (13.391 euros), Finlandia (10.448 euros), Países Bajos (9.672 euros), Francia (9.272 euros) o Alemania (9.152 euros) y por encima de otros como Portugal (4.973 euros) o Grecia con un gasto de 2.970 euros por alumno en paridad de poder adquisitivo.

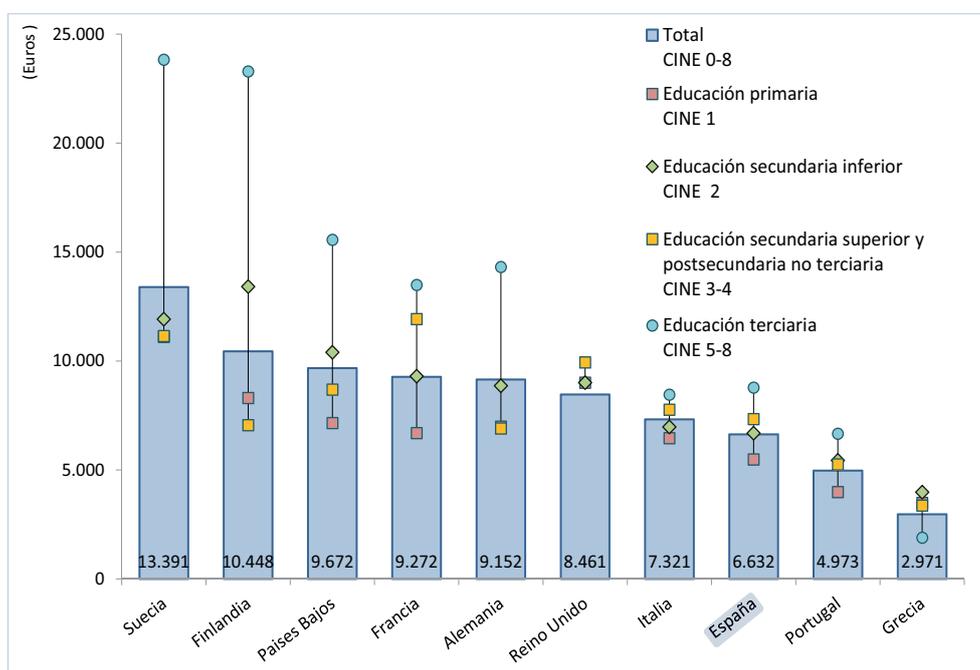
Si analizamos el gasto por alumno según los niveles educativos, en España en Educación Primaria el gasto fue de 5.489 euros, en Educación Secundaria inferior 6.688 euros, en Secundaria superior 7.336 euros y en Educación terciaria 8.786 euros.

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

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

En la **figura C1.18** aparecen algunos países representativos de la Unión Europea de los que se dispone de datos, ordenados de mayor a menor, en función del gasto público anual por estudiante matriculado en cualquiera de los niveles educativos (CINE 0-8), en relación con el PIB per cápita. Además, para cada uno de

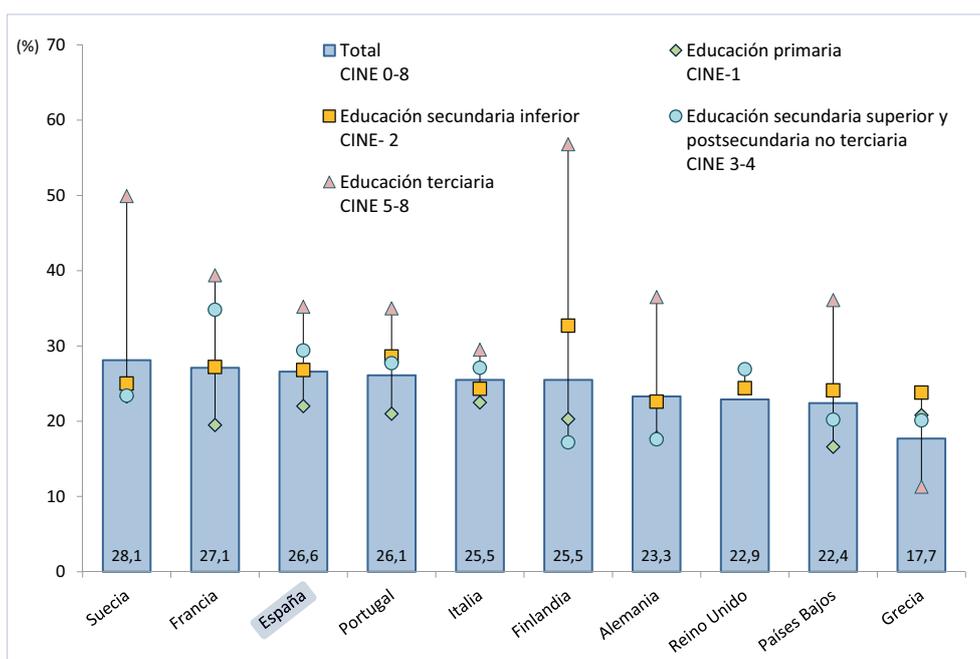
**Figura C1.17**  
Gasto público por alumno según el nivel educativo en una selección de países de la Unión Europea. Año 2017



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c17.xlsx> >

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

**Figura C1.18**  
Gasto público por alumno en relación con el PIB per cápita según el nivel educativo en una selección de países de la Unión Europea. Año 2017



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c118.xlsx> >

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

los países se muestra el gasto público por alumno referido al PIB per cápita según el nivel educativo en el que el alumno está matriculado –estudios básicos (primaria y secundaria inferior), estudios medios (secundaria superior) o estudios superiores (educación terciaria)–, todo ello referido al año 2017.

La media de gasto en España para todos los niveles educativos alcanzó el 26,6 % del PIB per cápita, por debajo de países como Suecia 28,1 % y Francia con el 27,1 % y por encima de otros como Portugal con el 26,1 %, Italia 25,5 %, o Alemania con el 23,3 % .

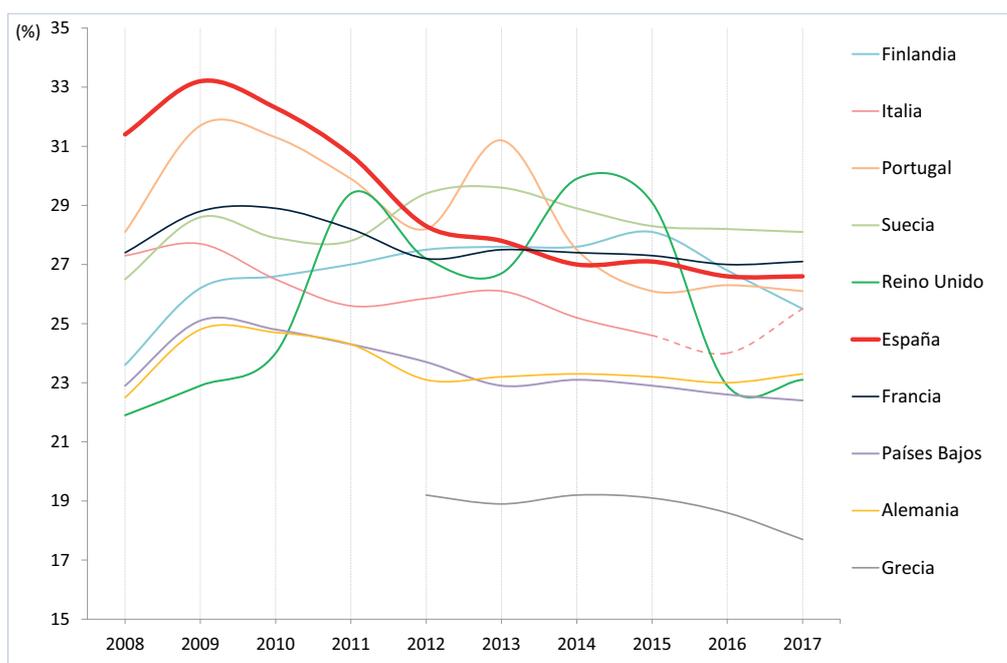
Cuando se considera por niveles educativos, España alcanzó el 22,0 % para el CINE 1, el 26,8 % para el CINE 2, el 29,4 % para el CINE 3-4 y el 35,2 % para el CINE 5-8.

### ***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 2008 y 2017. De su análisis se infiere una evolución creciente en España hasta el año 2009, momento en el que cambia la tendencia de este indicador iniciándose una minoración, con estabilización en los últimos años de la serie.

**Figura C1.19**

**Evolución del gasto anual por alumno en instituciones públicas en relación con el PIB per cápita, para el conjunto de los niveles educativos, en una selección de países de la Unión Europea. Años 2008 a 2017**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c119.xlsx> >

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

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

En los últimos informes del Consejo Escolar del Estado se describen dos aspectos diferenciados. 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. El análisis en profundidad de los últimos datos disponibles de la encuesta (curso 2014-2015) quedó reflejado en el INFORME 2017 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO<sup>312</sup>.

## El gasto de los hogares españoles en educación

### Encuesta de Presupuestos Familiares

El Instituto Nacional de Estadística realiza desde 1997 la Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF), con una periodicidad anual desde el año 2006. Dicha encuesta permite estimar el gasto medio de consumo anual de los hogares, según diferentes grupos de gasto, para el conjunto nacional y para las diferentes Comunidades Autónomas. En el año 2016 se adaptó a la nueva clasificación europea de consumo ECOICOP (*European Classification of Individual Consumption by Purpose*)<sup>313</sup>, 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.

En 2020 el gasto medio<sup>314</sup> anual de una familia española ascendía a 26.995,8 euros, 3.247 menos que el año anterior, lo que conllevó una tasa de variación anual de -10,7 %. En la **tabla C1.11** se muestra su distribución entre los doce grupos de gasto en los que clasifica la referida encuesta. El gasto medio anual por hogar en el grupo «10. Enseñanza» ascendió a 437,3 euros, un -9,0 % menos respecto al año anterior, y supuso el 1,6 % del gasto total anual, misma proporción que en el año 2019.

La **figura C1.20** 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 2019. La Comunidad de Madrid presentó en el año 2020 la mayor cifra de gasto medio por hogar (811,9 euros), seguida de Navarra (600,5 euros), Cataluña (592,8) y el País Vasco (556,9 euros). Durante el año 2020 el gasto medio por hogar en enseñanza en España disminuyó en 9,0 puntos porcentuales destacando, como únicos incrementos los hogares de Navarra (11,2 %), Aragón (4,3 %) y Canarias (4,2 %). Por el contrario, los hogares de las demás Comunidades Autónomas redujeron su gasto en enseñanza, destacando por encima del 15 % de caída la Región de Murcia (-30,6 %), La Rioja (-29,1 %), Asturias (-18,4 %), Extremadura (-15,8 %) y Cataluña (-15,3 %).

La **figura C1.21** 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 2016 a 2020, 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.

312. < INFORME 2017 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 111.

313. 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.

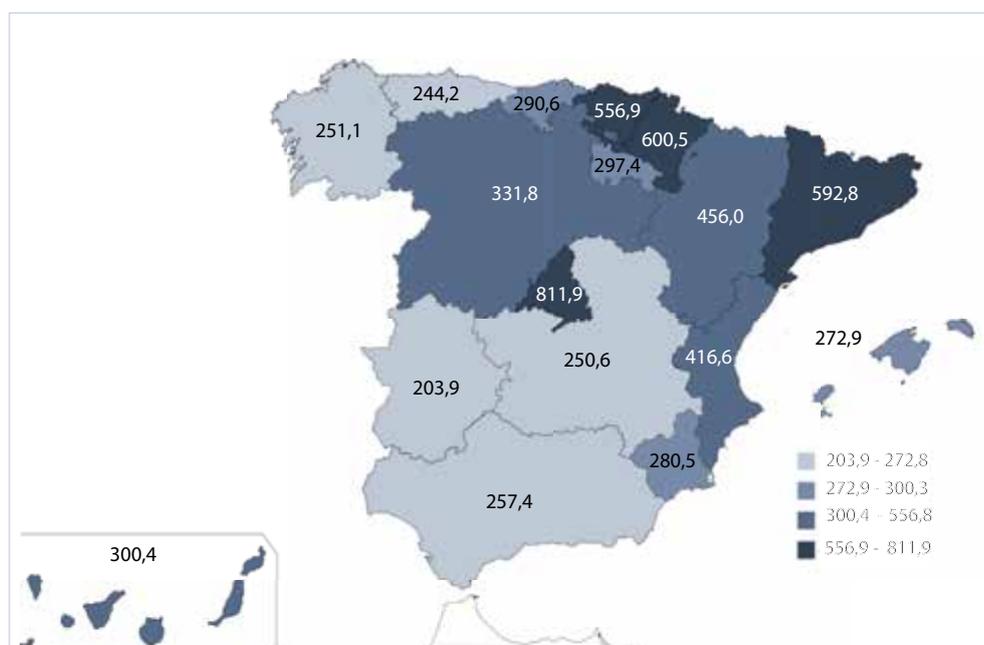
314. Los gastos medios y su distribución por grupos dentro de la «Encuesta de Presupuestos Familiares» se presentan en términos corrientes de cada año, salvo indicación expresa. Los gastos se refieren tanto al flujo monetario como al valor de determinados consumos no monetarios, el principal de los cuales es el alquiler imputado de la vivienda en la que reside el hogar (cuando es propietario esta).

**Tabla C1.11**  
**Gasto medio de consumo anual por hogar y su distribución por grupos de gasto en España. Año 2020**

	Gasto medio por hogar (€)	Distribución del gasto (%)	Tasa de variación anual (%)
Grupo 1. Alimentos y bebidas no alcohólicas	4.578,9	17,0	6,8
Grupo 2. Bebidas alcohólicas y tabaco	510,2	1,9	-1,2
Grupo 3. Artículos de vestir y calzado	1.009,0	3,7	-28,8
Grupo 4. Vivienda, agua, electricidad, gas y otros combustibles	9.621,5	35,6	1,9
Grupo 5. Mobiliario, artículos del hogar y artículos para el mantenimiento corriente del hogar	1.170,3	4,3	-12,0
Grupo 6. Sanidad	1.001,0	3,7	-4,5
Grupo 7. Transportes	2.741,5	10,2	-29,5
Grupo 8. Comunicaciones	939,7	3,5	-0,7
Grupo 9. Ocio y cultura	1.125,9	4,2	-31,9
Grupo 10. Enseñanza	437,3	1,6	-9,0
Grupo 11. Hoteles y restaurantes	1.752,2	6,5	-40,5
Grupo 12. Otros bienes y servicios	2.108,4	7,8	-8,0
<b>Total Nacional</b>	<b>26.995,8</b>	<b>100,0</b>	<b>-10,7</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta de presupuestos familiares. Base 2006». Instituto Nacional de Estadística.

**Figura C1.20<sup>1</sup>**  
**Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» por Comunidades Autónomas. Año 2020**

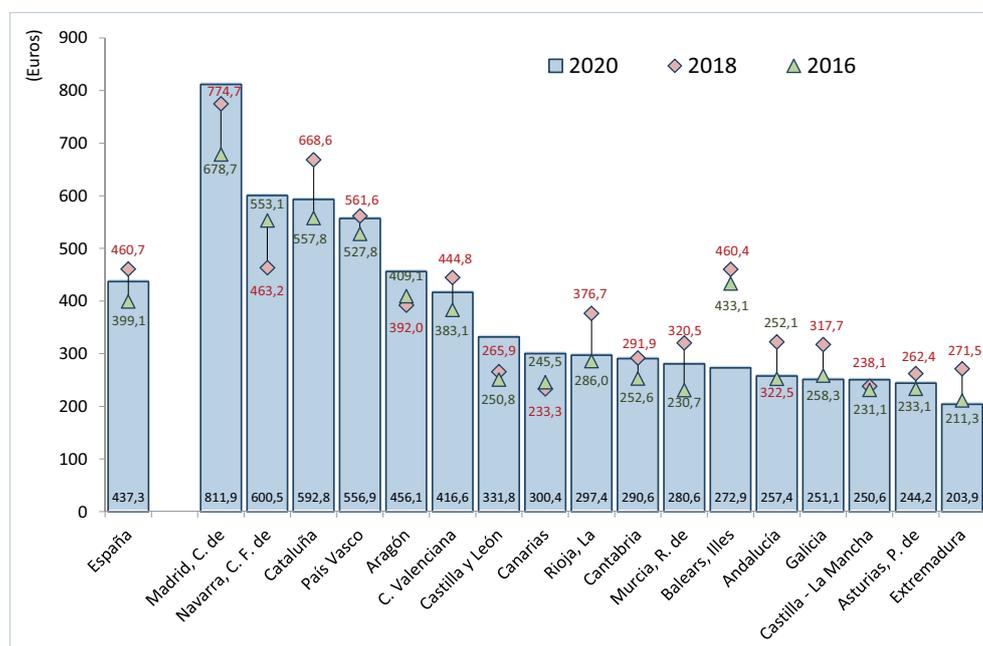


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c120.xlsx> >

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 C1.21<sup>1,2</sup>**  
**Evolución del gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» por Comunidades y Ciudades Autónomas.**  
**Años 2016, 2018 y 2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c121.xlsx> >

1. Los datos de la evolución han sido revisados y se adaptan a la nueva clasificación ECOICOP. Asimismo, los datos anteriores a 2016 no son directamente comparables con los de 2016.

2. Por falta de representatividad no siempre pueden facilitarse las estimaciones de Ceuta y Melilla.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta de presupuestos familiares. Base 2006». Instituto Nacional de Estadística.

En la **tabla C1.12** se muestra, para el conjunto del territorio nacional, el gasto medio por hogar realizado en educación en el año 2020, según el nivel de formación alcanzado por el sustentador principal. Se observa que hay una relación directa entre el nivel de estudios del sustentador principal del hogar y el gasto dedicado a actividades relacionadas con el grupo de gasto «10. Enseñanza», el cual ascendió a 1.122,9 euros en el caso de que el nivel alcanzado por el sustentador sea de estudios universitarios de segundo y tercer ciclo. Le siguen

**Tabla C1.12**  
**Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» según el nivel de formación del sustentador principal en España.**  
**Año 2020**

	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)	19.172,8	66,7	0,3
Primera etapa de educación secundaria (CINE 2)	23.679,3	188,4	0,8
Segunda etapa de educación secundaria (CINE 3)	26.954,3	359,9	1,3
Formación Profesional de grado superior (CINE 5.1)	28.091,3	451,7	1,6
Estudios universitarios de primer ciclo (CINE 5.2)	31.796,1	653,0	2,1
Estudios universitarios de 2.º y 3.º ciclo (CINE 6-7-8)	36.297,1	1.122,9	3,1
<b>Total</b>	<b>26.995,8</b>	<b>437,3</b>	<b>1,6</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la «Encuesta de presupuestos familiares. Base 2006» del Instituto Nacional de Estadística.

los 653,0 euros que destinaron aquellos hogares cuyo sustentador principal tiene como nivel máximo de estudios los universitarios de primer ciclo. La proporción que supuso el gasto privado en educación sobre el total de gasto privado efectuado por estos hogares es del 3,1 % en el primer caso y del 2,1 % en el segundo, valores que contrastan con el 0,3 % de gasto que realizaron los hogares cuyo sustentador principal es analfabeto, no tiene estudios o solo estudios de primer grado.

Asimismo, en la **tabla C1.13** se observa que, en 2020, 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 sustentador principal fue una mujer, encontrando también diferencias en el análisis por tramos de edad, donde el gasto es superior en el tramo de 45 a 64 años, que en el resto de tramos.

**Tabla C1.13**  
Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» según la edad y el sexo del sustentador principal en España.  
Año 2020

	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	*	*	*	*	327,9	1,4
De 30 a 44 años	497,2	1,9	504,1	2,0	499,4	1,9
De 45 a 64 años	731,9	2,3	537,8	1,9	669,6	2,2
65 y más años	77,7	0,3	31,6	0,2	59,8	0,3
<b>Total</b>	<b>479,3</b>	<b>1,7</b>	<b>357,7</b>	<b>1,5</b>	<b>437,3</b>	<b>1,6</b>

\*. Dato protegido por secreto estadístico.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la «Encuesta de presupuestos familiares. Base 2006» del Instituto Nacional de Estadística.

## C2. Los recursos humanos

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

### C2.1. Profesorado. Aspectos generales

#### *La formación inicial del profesorado*

El artículo 100 de La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación<sup>315</sup>, sobre el ejercicio de la docencia, establece que hay que estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes, adaptadas al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior y tener la formación pedagógica y didáctica que la normativa contempla.

La formación pedagógica y didáctica de los maestros está integrada en el currículo del respectivo grado (modelo concurrente), de conformidad con la regulación de la profesión docente que en sus aspectos básicos

315. < BOE-A-2006-7899, artículo 100 >

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.

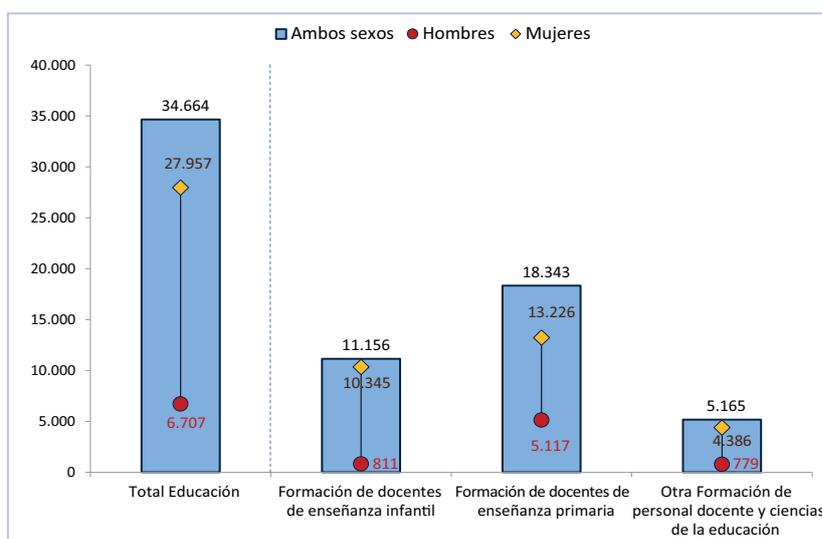
El Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre<sup>316</sup>, define las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las Enseñanzas de Régimen Especial, y establece las especialidades de los cuerpos docentes 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 julio<sup>317</sup>, regula las condiciones de formación inicial del profesorado de los centros privados para ejercer la docencia en las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria o de Bachillerato, modificado por el Real Decreto 665/2015.

La Orden ECD/1058/2013, de 7 de junio<sup>318</sup>, modificó la Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre<sup>319</sup>, por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que, estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia, no pueden realizar los estudios de máster. Básicamente, trasladó al 1 de septiembre de 2015 la exigencia de la certificación oficial de haber realizado dicha formación, así como la necesidad de acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

La **figura C2.1** presenta el número de docentes que se formaron en Educación Infantil, Educación Primaria, ciencias de la educación y en otras especialidades en el curso 2019-2020. Egresaron 34.664 estudiantes, siendo en todos los casos muy superior el número de mujeres al de hombres. La diferencia total fue de 21.250 y el porcentaje de mujeres tituladas el 80,7 %.

El número de personas que finalizaron los estudios en formación de docentes para la enseñanza de Educación Infantil fue de 11.156, de los que el 92,7 % eran mujeres. La mayor parte de los futuros profesionales optaron por prepararse para la docencia en las enseñanzas de Educación Primaria (13.226) y su proporción en comparación con los de Educación Infantil está en una buena relación con el número de cursos en los que pueden ejercer la docencia. El porcentaje de mujeres que finalizaron estos estudios fue del 72,1 % frente al 27,9 % de hombres. En ciencias de la educación y en otra formación de personal titularon 5.165 personas de las cuales el 84,9 % fueron mujeres.

**Figura C2.1**  
Número de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa en España. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c201.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integral de Información Universitaria.

316. < BOE-A-2008-19174 >

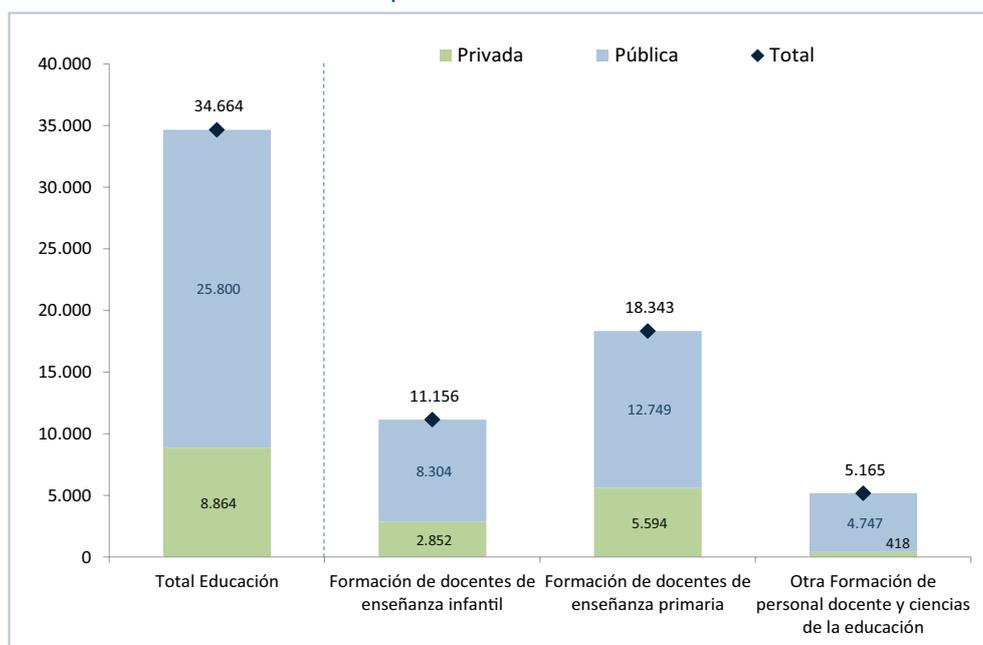
317. < BOE-A-2010-11426 >

318. < BOE A 2013 6281 >

319. < BOE A 2011 15628 >

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 25.800 estudiantes (74,4 %) se formaron en centros públicos y 8.864 (25,6 %) en centros privados.

**Figura C2.2**  
Distribución de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa y titularidad de centro en España. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c202.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integral de Información Universitaria.

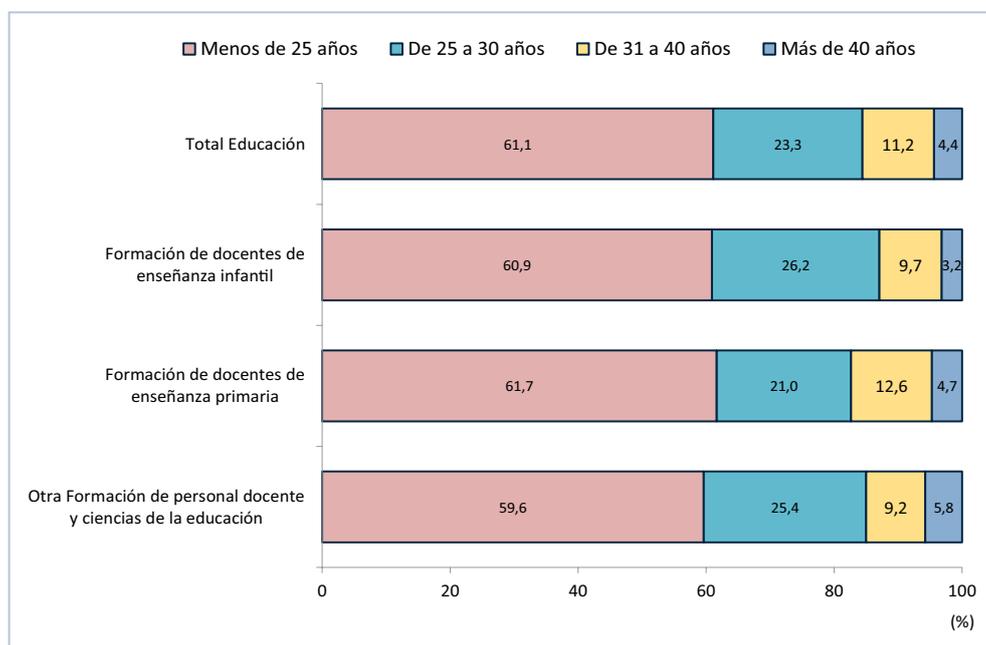
En cuanto a la edad de las personas en formación, dato que se puede analizar a partir de la información que se muestra en la **figura C2.3**, cabría destacar que en todas las especialidades la mayoría de los estudiantes eran menores de 25 años (proporción mayor del 59 %), seguidos de los siguientes tramos de edad considerados: de 25 a 30, de 31 a 40 y de más de 40 años (cuyo total alcanzó el 4,4 %).

La evolución del número de personas que se formaron en estos estudios desde el curso 2015-2016 hasta el curso 2019-2020 se expone en la **figura C2.4**. En todas las enseñanzas los datos se han mantenido casi constantes, con pocas variaciones. El número total de estudiantes que finalizó enseñanzas universitarias de educación aumentó un 3,3 % al pasar de 33.555 egresados en el curso 2015-2016 a 34.664 en el curso 2019-2020.

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 2009-2010, hubo 9.825 egresados, cifra que se eleva a 22.537 en el curso 2019-2020. El número de mujeres que finalizó este máster en el periodo analizado fue siempre superior al de los hombres, pero con porcentajes poco superiores que oscilan entre el 58,0 % y el 62,0 %.

El número de personas que realizaron este máster en centros públicos fue superior al de los centros privados en todos los cursos estudiados. En el curso 2019-2020, 13.204 alumnos y alumnas acabaron este máster en centros públicos frente a los 9.333 de los centros privados. El número de estudiantes egresados en las universidades públicas 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, y desde el curso 2012-2013 hasta el curso 2018-2019, la cifra de los estudiantes egresados que realizaron estos estudios de forma no presencial fue superior a la presencial, aunque con diferencias mucho menores a las que se daban en los centros públicos (ver **figura C2.6**).

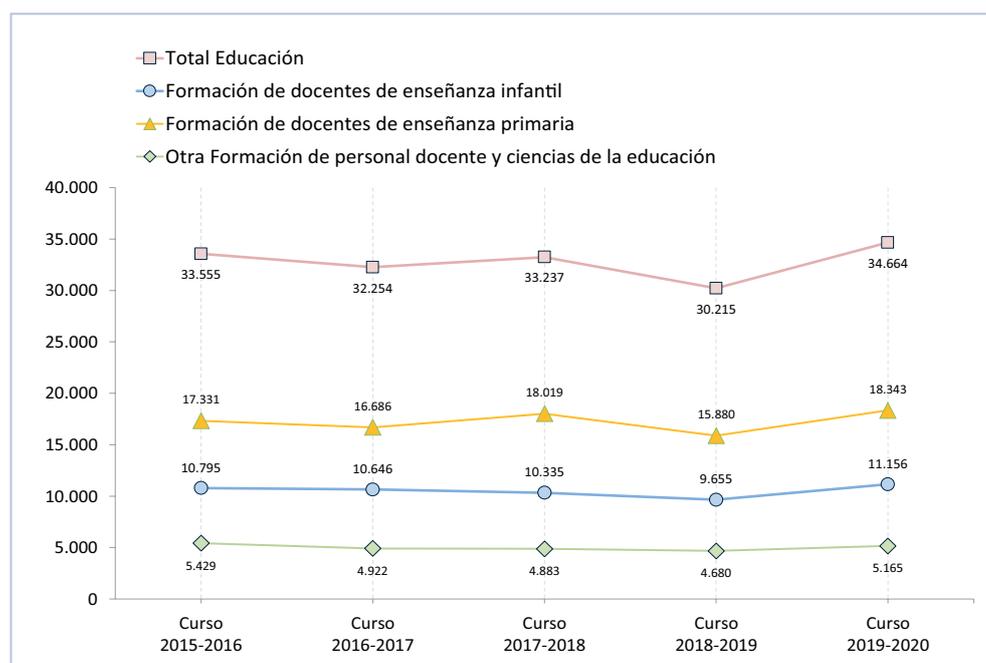
**Figura C2.3**  
Distribución de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa y tramos de edad en España. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c203.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integral de Información Universitaria.

**Figura C2.4**  
Evolución del número de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa en España. Cursos 2015-2016 a 2019-2020

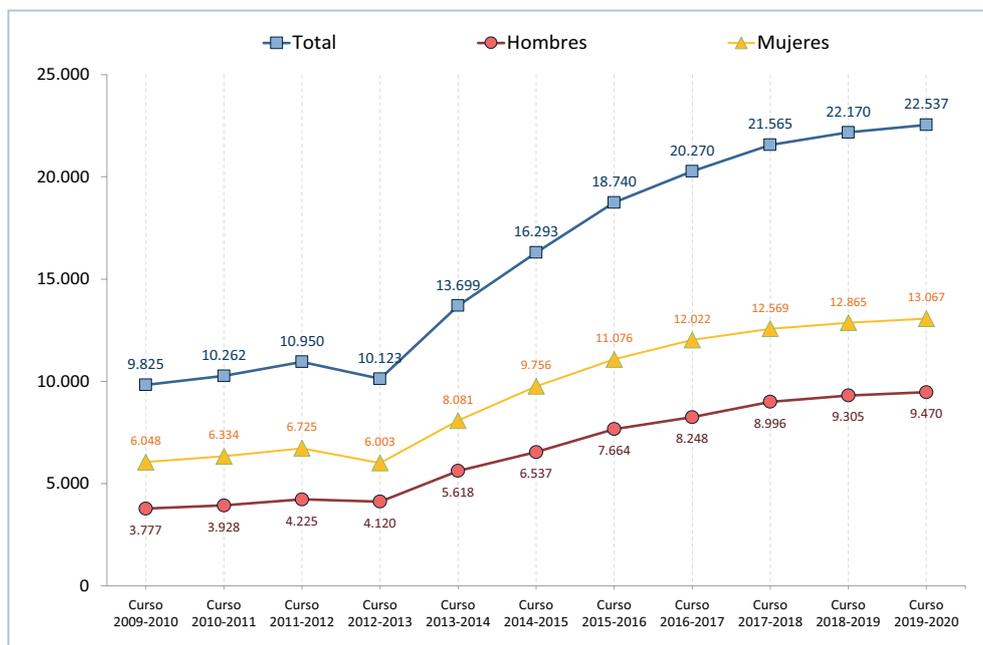


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c204.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integral de Información Universitaria.

A  
B  
C  
D  
E  
F

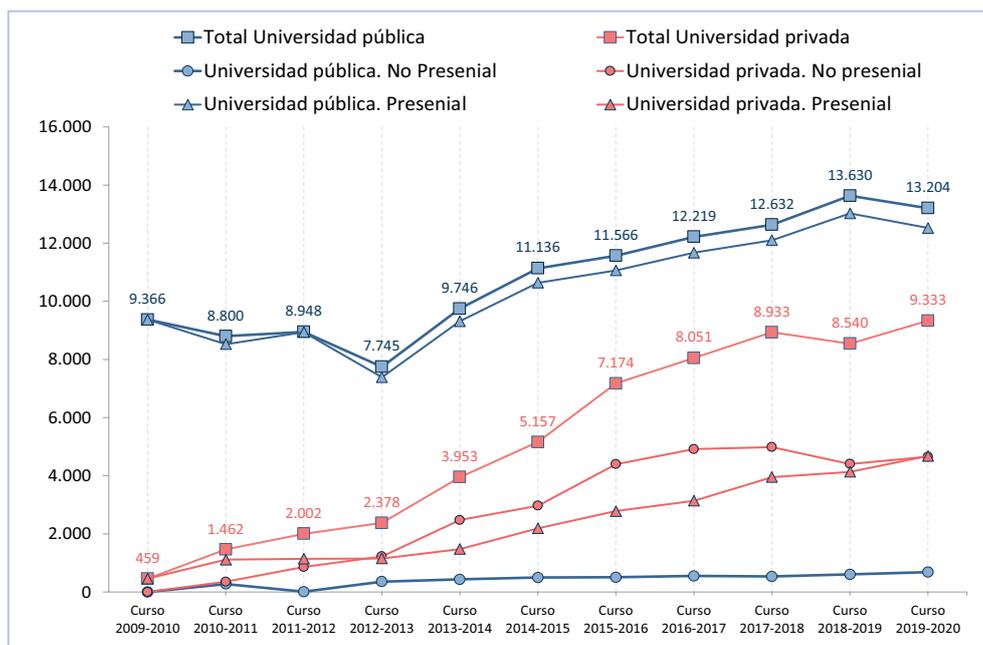
**Figura C2.5**  
Evolución del número de estudiantes egresados del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por sexo en España. Cursos 2009-2010 a 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c205.xlsx> >

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 2009-2010 a 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c206.xlsx> >

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.

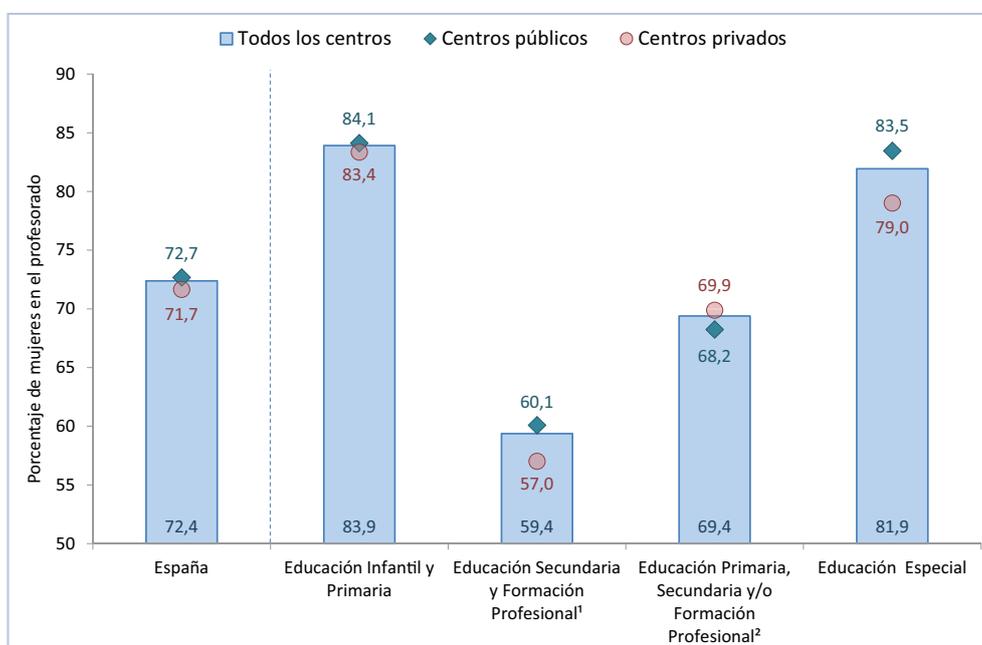
### La variable sexo en el profesorado

#### En las enseñanzas de régimen general

La presencia relativa de las mujeres en el profesorado que imparte Enseñanzas de Régimen General es mayor que la de los hombres, como se aprecia en la **figura C2.7**, sobre todo en los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial (83,9 % y 81,9 % respectivamente), 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 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c207.xlsx> >

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

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

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

En educación secundaria y Formación Profesional la proporción de mujeres es del 59,4 %. 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.

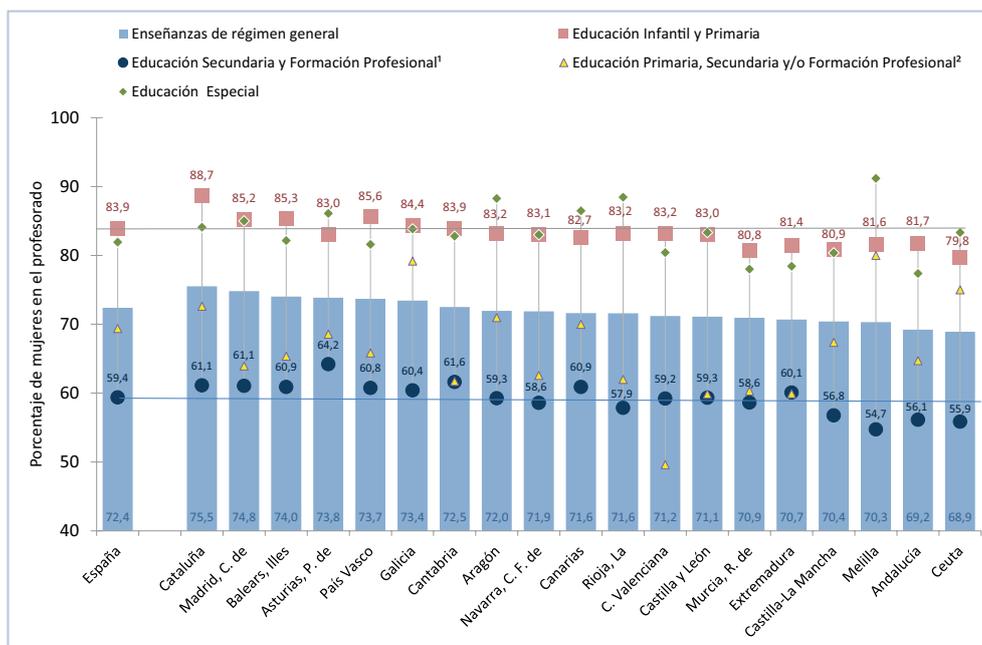
En el conjunto de las etapas educativas, como se observa en la **figura C2.8**, se presentan también ciertas disimilitudes por Comunidades Autónomas. Considerando el profesorado del conjunto de las Enseñanzas de Régimen General, Ceuta tiene una presencia relativa femenina de 68,9 % y Andalucía de 69,2 %, mientras que la de Cataluña es de 75,5 %. En el caso de las enseñanzas de Infantil y Primaria, Ceuta, un 79,8 % y Cataluña, un 88,7 %, representan la menor y la mayor presencia femenina.

Para las enseñanzas de ESO, Bachillerato y FP, la Ciudad Autónoma de Melilla, con un 54,7 % y Asturias con un 64,2 %, presentan la mayor diferencia.

Entre los centros que imparten todas las enseñanzas integradas, la Comunitat Valenciana, con un 49,6 %, tiene una menor presencia femenina frente a la Ciudad Autónoma de Ceuta (80,0 %). Finalmente, dentro de la educación especial, las mayores diferencias se dan entre Melilla (91,2 %) y Andalucía (77,4 %).

**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 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c208.xlsx> >

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

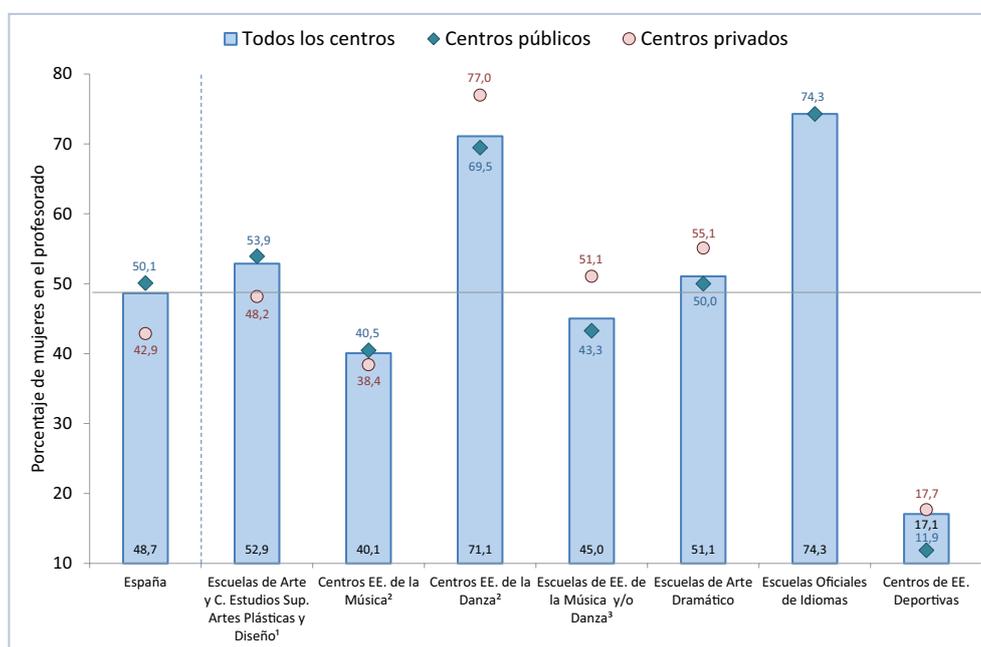
2. Se refiere al profesorado que compatibiliza la enseñanza en E. Infantil / E. Primaria y en E. Secundaria / Formación Profesional.

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

### En las Enseñanzas de Régimen Especial

En lo que respecta a las Enseñanzas de Régimen Especial, ver **figura C2.9**, el porcentaje de mujeres (48,7 %) es muy diferente al observado en las de Régimen General. En este caso, la feminización es un hecho en las Enseñanzas de Idiomas en las Escuelas Oficiales (74,3 %) y en los centros de Enseñanzas de Danza (71,1 %) y, por el contrario, su presencia es mínima en las Enseñanzas Deportivas (17,1 %), 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 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c209.xlsx> >

1. Se incluye el profesorado de Escuelas de Arte que imparte exclusivamente Bachillerato de Artes.
2. No se incluye el profesorado de los IES que imparten Música o Danza.
3. Escuelas que imparten enseñanzas no conducentes a títulos con validez académica o profesional, reguladas por las Administraciones Educativas.

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

La **figura C2.10** 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 están muy próximas a la media nacional (el 45,3 %), siendo Ceuta (55,0 %), Cantabria (54,5 %), Asturias (53,7 %), La Rioja (52,7 %), Castilla y León (52,3 %), País Vasco (51,7 %) y Canarias (51,0 %) las únicas que están por encima del valor del 50 %. Por debajo de la media, las que más se alejan son Navarra (39,5 %) y Galicia con un 41,4 %.

Las Escuelas Oficiales de Idiomas, que tienen un 74,3 % de mujeres entre su profesorado, presentan una proporción muy similar en los distintos territorios, destacando por su predominio femenino La Rioja (85,7 %) y el Principado de Asturias (84,9 %) como las únicas que se sitúan por encima del 80 %, y por su porcentaje por debajo del 70 %, Melilla (57,9 %), Castilla-La Mancha (69,8 %) e Illes Balears (69,5 %).

Hay que hacer mención especial a los bajos resultados de la presencia femenina en las Enseñanza Deportivas, tan solo 17,1 % en el total nacional, dándose el caso de que hay Comunidades Autónomas en las que, existiendo este tipo de enseñanzas, la presencia es nula (Castilla-La Mancha). No es el caso de Asturias, Illes Balears, Canarias, la Comunitat Valenciana, La Rioja, País Vasco y Ceuta, en las que no hay oferta para estos estudios.

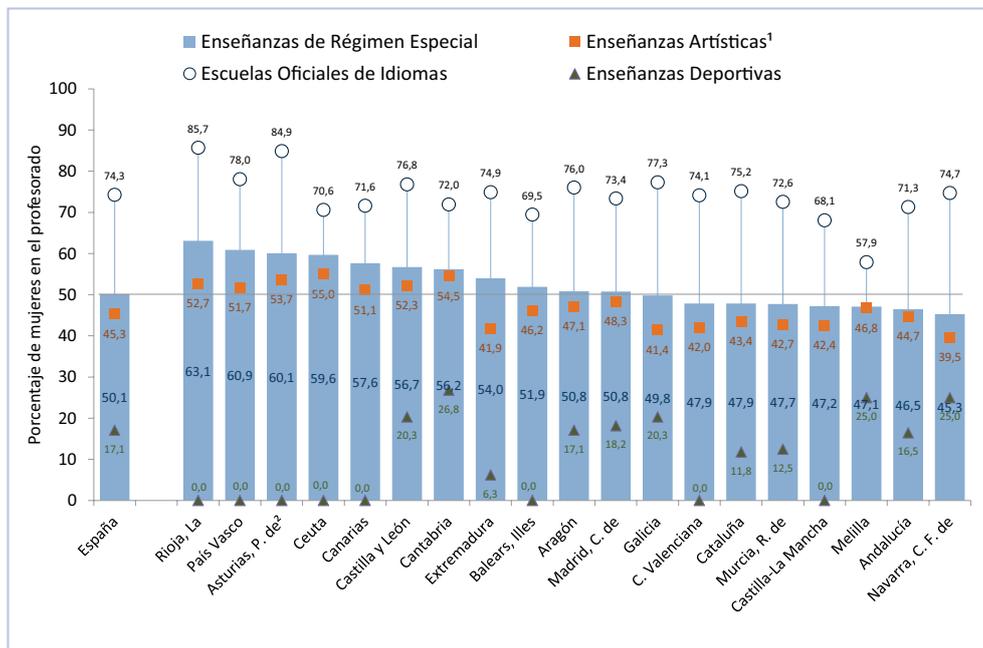
Aunque en España el grado de feminización de la profesión docente es alto, no alcanza los índices que se aprecian en el contexto europeo. La **figura C2.11** muestra la presencia relativa femenina en el profesorado para una serie de países de la Unión Europea, ordenados estos según el porcentaje de profesoras que imparten el nivel de secundaria superior. En ella se puede apreciar que en Educación Infantil (CINE 0) la presencia relativa de mujeres en todos los países de la Unión está por encima del 92,8 % que tiene España, a excepción de Países Bajos (88,0 %) y Francia (91,1 %).

En España, el 77,2 % del profesorado que impartió Educación Primaria (CINE 1) en 2019 fueron mujeres, cifra que sitúa nuestro país a 7,8 puntos por debajo de la media europea (85,0 %). En lo que se refiere al profesorado que impartió Educación Secundaria el porcentaje de mujeres, tanto en secundaria inferior (CINE 2) (60,8 %), como en secundaria superior (CINE 3) (55,9 %), situó a España en los últimos lugares de la clasificación de los países europeos por dicho parámetro.

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 2019-2020



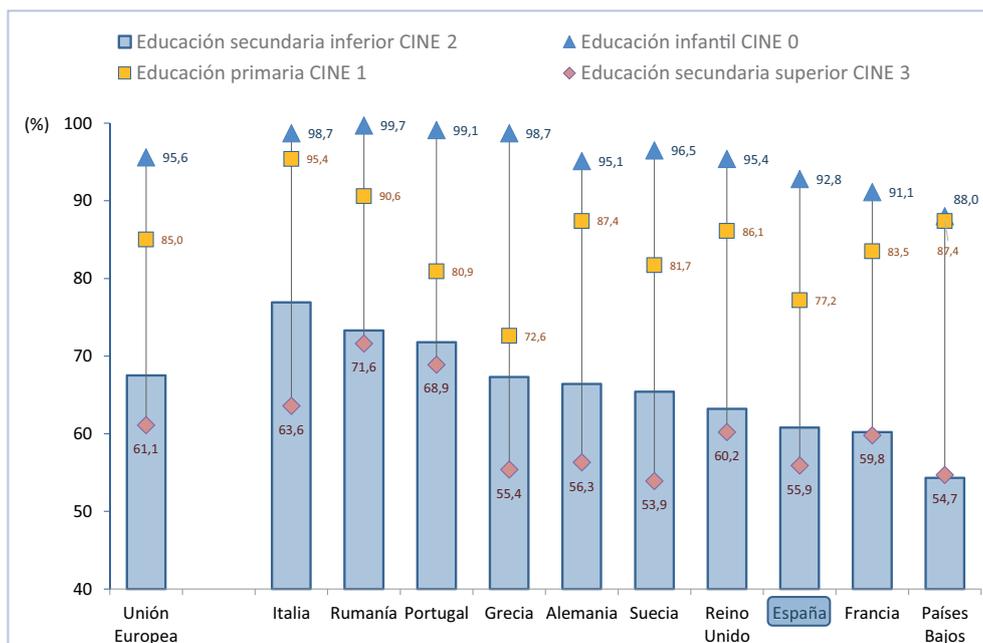
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c210.xlsx> >

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

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

Figura C2.11

Presencia relativa de mujeres en el profesorado en los países de la Unión Europea, según el nivel de enseñanza que imparten. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c211.xlsx> >

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

## El factor edad del profesorado

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

En el conjunto del territorio nacional, y atendiendo a los docentes que impartían Enseñanzas de Régimen General a lo largo del curso 2019-2020, el 7,8 % del profesorado tenía menos de 30 años, el 25,3 % del profesorado tenía edades comprendidas entre 30 y 40 años, el 33,1 % pertenecía al grupo de edad de 40 a 50 años y, finalmente, el 33,7 % tenía más de 50 años, como se observa en la **figura C2.12**. Este último dato advierte de que en la próxima década se tendrá que producir una renovación sustantiva en el cuerpo docente.

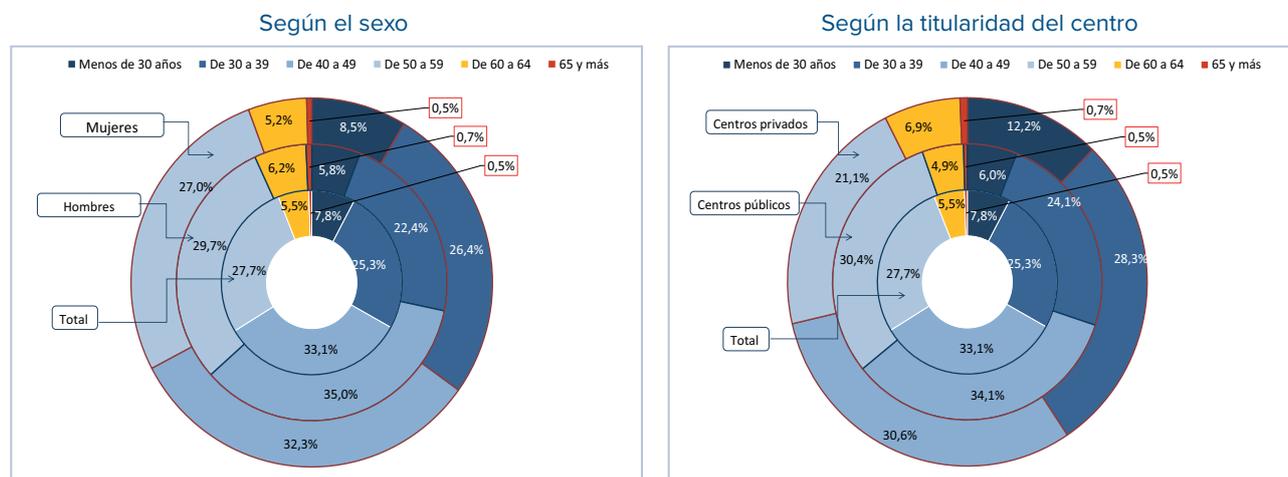
Esta **figura C2.12** muestra también la distribución, por tramos de edad, del profesorado de Enseñanzas de Régimen General que presta sus servicios en el contexto nacional, desagregados por sexo y por titularidad del centro. En ella se observa que la situación con respecto a la edad es similar, tanto 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 6,7 puntos porcentuales a la de las profesoras (28,2 % de los profesores son menores de 40 años, frente al 34,9 % de ellas). En el extremo opuesto, el 36,6 % de los profesores tienen 50 años o más, mientras que en el caso de las profesoras el porcentaje de mayores de 50 años es del 32,7 %. Esta situación es análoga a la que se presenta entre el profesorado de los centros públicos y privados.

Si contrastamos las cifras entre el profesorado de los centros públicos y los privados, el de los privados es más joven que el de los públicos. El 30,1 % de los profesores de centros públicos tienen menos de 40 años, frente al 40,5 % de los profesores de los centros privados. Por otro lado, el 35,8 % del profesorado de centros públicos tiene 50 años o más, mientras que en el caso de los centros privados el porcentaje del profesorado que es mayor de 50 años es el 28,6 %.

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 2019-2020



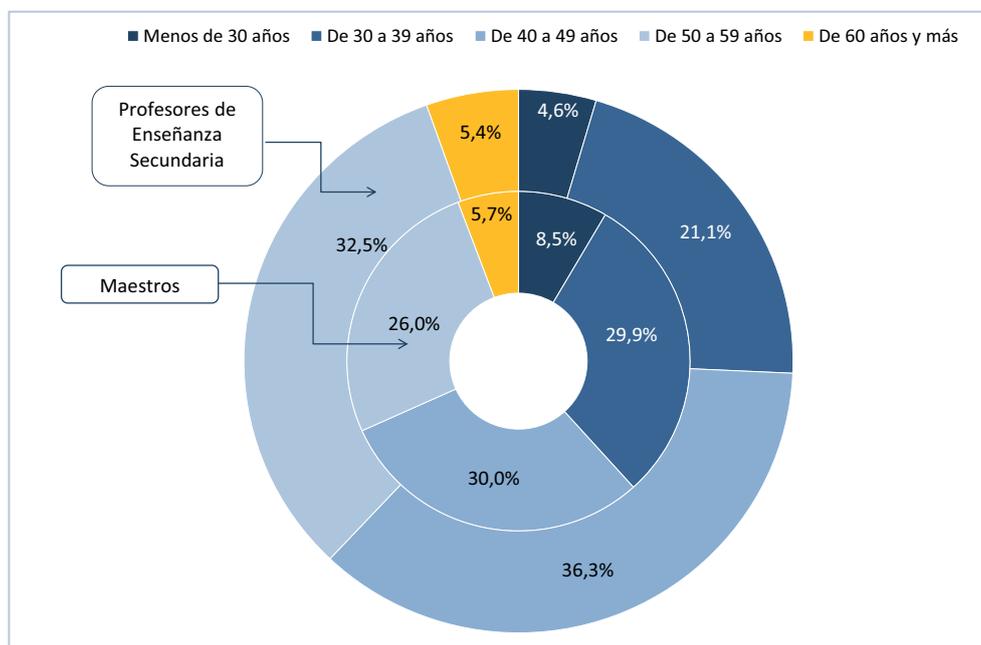
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c212.xlsx> >

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

En la **figura C2.13**, se observa que, en el caso del profesorado de enseñanza secundaria, su población máxima (el 36,3 %) está situada en el grupo central de edades (de 40 a 49 años) y con una reducida población en los grupos de edad extremos –menos de 30 años (4,6 %) y más de 60 (5,4 %)–.

Si se compara el cuerpo docente de los maestros con el de los profesores de enseñanza secundaria, se observa en el primero un mayor peso relativo de los docentes menores de 30 años, (8,5 %).

**Figura C2.13**  
**Distribución porcentual del profesorado de Enseñanzas de Régimen General en España según la edad y según el cuerpo docente. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c213.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. Edición 2021* de la Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

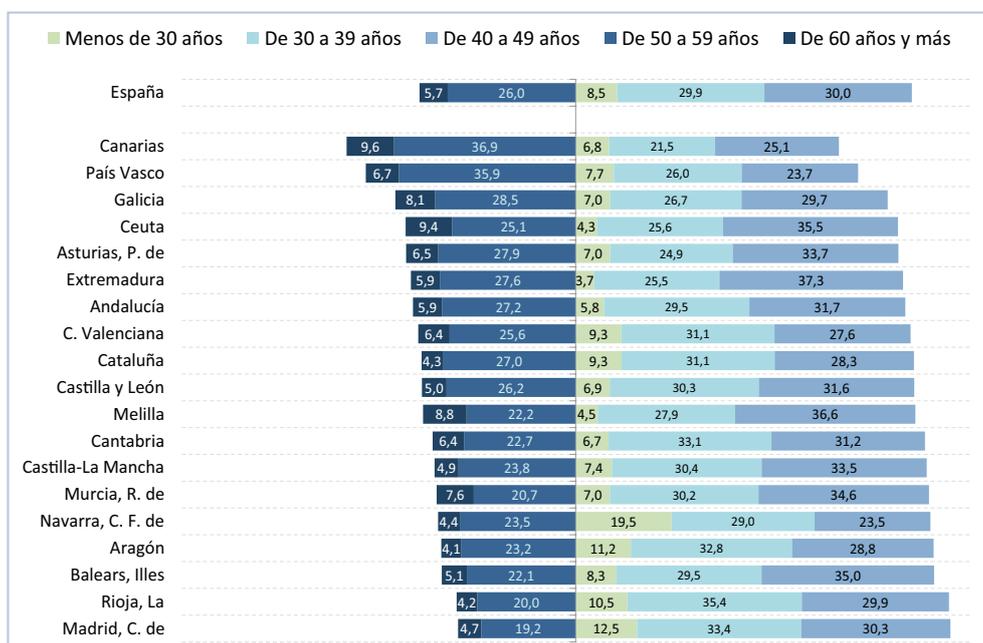
Al realizar el análisis del promedio de las edades de los maestros y maestras de las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas, en la **figura C2.14**, se observan diferencias notables. En el conjunto del Estado, el grupo más joven, con menos de 30 años, supone el 8,5 % del total. Con un porcentaje superior a la media nacional se sitúan Navarra (19,5 %), la Comunidad de Madrid (12,5 %), Aragón (11,2 %), La Rioja (10,5 %), Cataluña (9,3 %) y Comunitat Valenciana (9,3 %). Con porcentajes muy inferiores a la media española se sitúan Extremadura (3,7 %), Ceuta (4,3 %), Melilla (4,5 %) y Andalucía (5,8 %). En el otro extremo, los docentes con 60 años o más suponen el 5,7 % 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 Canarias (9,6 %), Ceuta (9,4 %), Melilla (8,8 %) y Galicia (8,1 %). Por debajo de esa media, con los valores más destacados, se sitúan Aragón (4,1 %), La Rioja (4,2 %) y Cataluña (4,3 %).

En lo que respecta a la distribución porcentual por edades del profesorado de enseñanza secundaria, el grupo con menos de 30 años supone el 4,6 % del total. Con un porcentaje superior a la media nacional de docentes de secundaria jóvenes, en uno o más puntos, se sitúan Navarra (7,3 %), País Vasco (6,4 %), Melilla (6,2 %), la Comunidad de Madrid (6,1 %) e Illes Balears (5,6 %). Con porcentajes inferiores a la media, en un punto o más, se sitúan Galicia (2,0 %), Murcia (3,2 %), Asturias (3,3 %), Canarias (3,4 %) y Extremadura (3,6 %). En el otro extremo de edad, el profesorado de enseñanza secundaria con 60 años o más supone el 5,4 % 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 (9,9 %), Melilla (8,5 %) y Galicia (8,3 %), en el extremo opuesto están Canarias (3,3 %) y Castilla-La Mancha (3,6 %). (Ver **figura C2.15**).

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 2019, era en España el 8,6 %, frente al 11,6 % de la media de la Unión Europea, destacando países como el Reino Unido con un 28,1 %.

Cuando se considera el grupo más maduro, con 50 años o más, el porcentaje en España era del 32,1 %, ligeramente por debajo de la media de la Unión Europea (33,6 %), siendo Italia el país que registraba el porcentaje más elevado de profesorado mayor de 50 años con un 58,1 %.

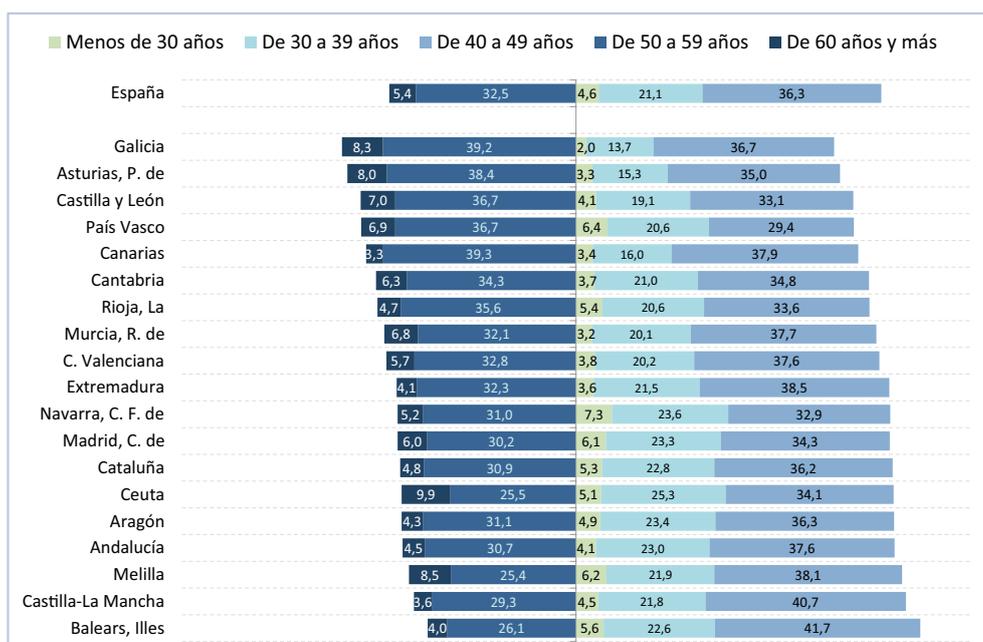
**Figura C2.14**  
Distribución porcentual de maestros según la edad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c214.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. Edición 2021* de la Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

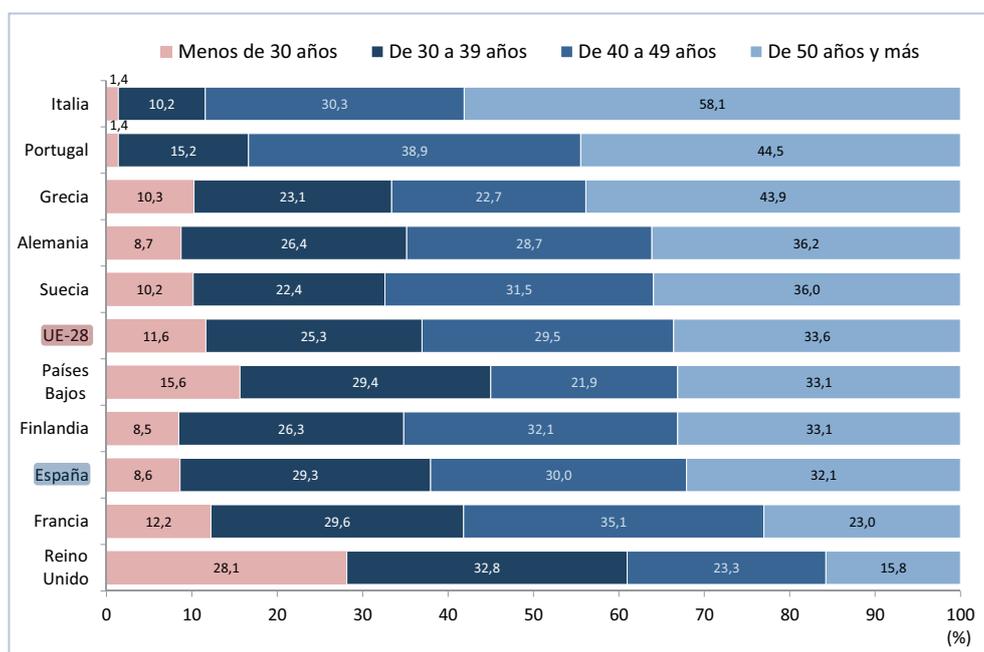
**Figura C2.15**  
Distribución porcentual del profesorado de Educación Secundaria según la edad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c215.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. Edición 2021* de la Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

**Figura C2.16**  
Distribución porcentual del profesorado de educación primaria (CINE 1) por tramos de edad en los países de la Unión Europea. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c216.xlsx> >

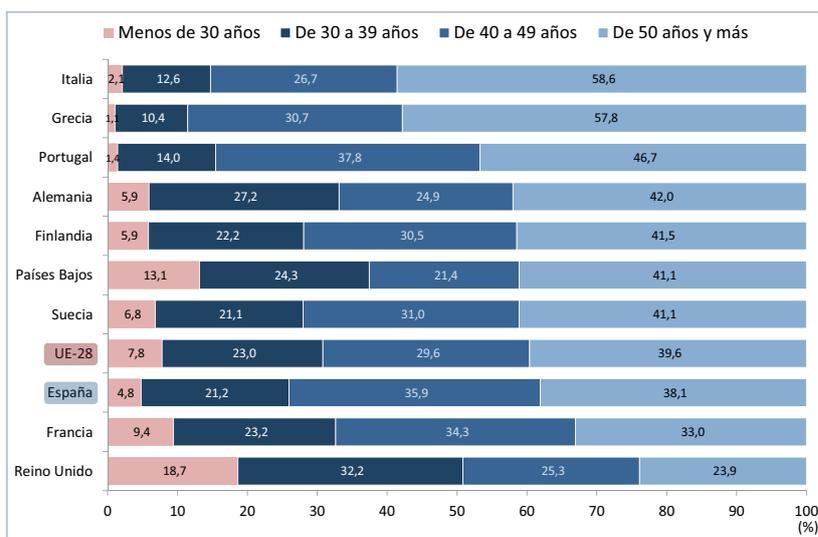
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

En lo que concierne a los grupos de edad del profesorado de enseñanza secundaria (CINE 2-3) de los países de la Unión Europea, como vemos en la **figura C2.17**, el comportamiento en el año 2019 fue prácticamente el mismo que el descrito para Educación Primaria. En ese nivel educativo en España solo un 4,8 % del profesorado contaba con menos de 30 años, por debajo de la media de la Unión Europea (7,8 %) y frente al Reino Unido con un 18,7 %. En relación al porcentaje de 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 (39,6 %), y lejos de países como Italia con el 58,6 %.

## C2.2. Profesorado en centros educativos

La **figura C2.18** muestra la distribución porcentual, por enseñanzas y titularidad del centro, del conjunto del profesorado del ámbito no universitario que durante el curso 2019-2020 desempeñó su función docente en España. Se aprecia en ella una mayor contribución del sector público (72,2 %) que del sector privado (27,8 %) a la cifra total de profesorado.

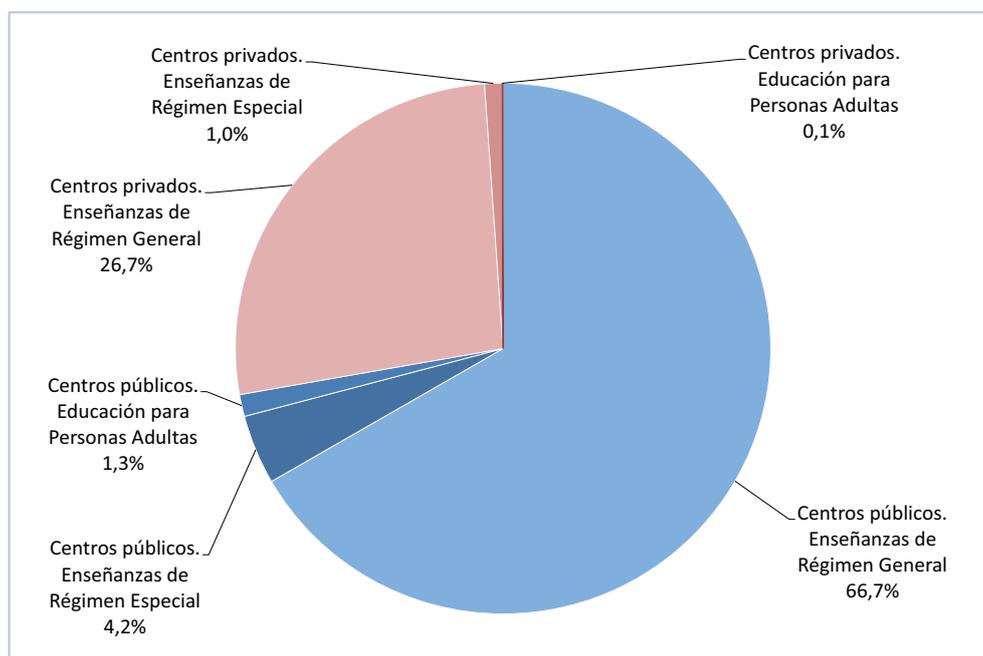
**Figura C2.17**  
Distribución porcentual del profesorado de educación secundaria (CINE 2-3) por tramos de edad, en los países de la Unión Europea. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c217.xlsx> >

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

**Figura C2.18**  
**Distribución del profesorado por enseñanza que imparten y titularidad del centro. Ámbito nacional.**  
**Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c218.xlsx> >

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

En cuanto al régimen de enseñanza, es el profesorado de las Enseñanzas de Régimen General el que tiene un mayor peso en el conjunto (93,3 %), muy por encima del correspondiente a las Enseñanzas de Régimen Especial (5,3 %) o a la Educación de Personas Adultas (1,4 %).

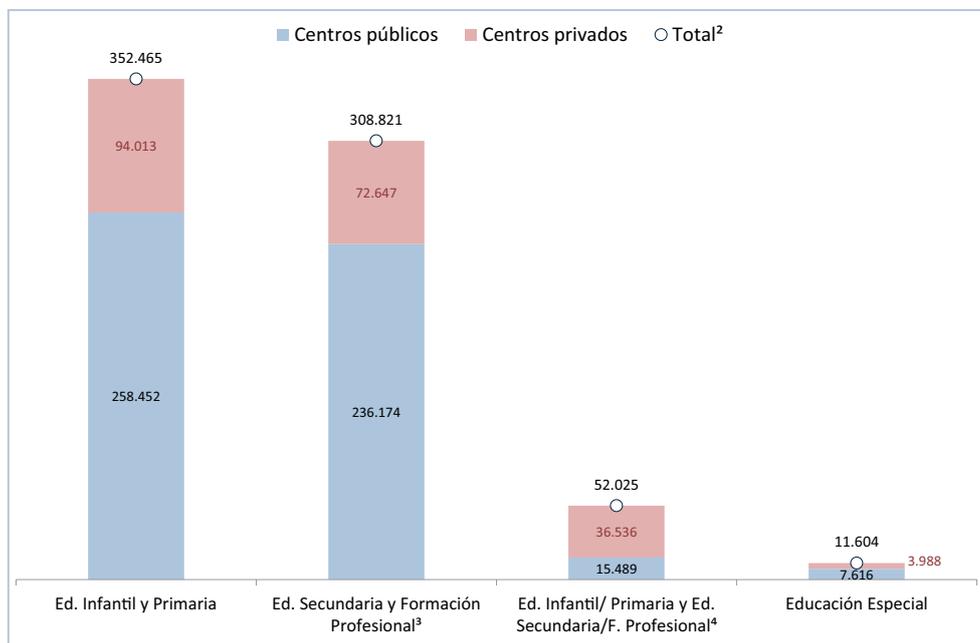
Con respecto al curso anterior ha habido un incremento en el número total de docentes de 7.771 personas, lo que representa un 1,0 % más. Este aumento se ha distribuido de manera desigual, en el Régimen General se ha incrementado en 7.994 docentes (+1,1 %), en el Régimen Especial se perdieron 278 docentes (- 0,7 %) y en la Educación de Personas Adultas el incremento fue de 55 (+0,5 %).

Si analizamos por sectores, en el público hubo 8.796 personas más, un 1,6 % de incremento, mientras que en el sector privado hubo una disminución de 1.025 docentes, un decremento del 0,5 %.

### **Profesorado en centros que imparten Enseñanzas de Régimen General**

El número de docentes que durante el curso 2019-2020 ejerció docencia directa en Enseñanzas de Régimen General fue de 724.915. De ellos, 517.731 (71,4 %) trabajaron en centros públicos y 207.184 (28,6 %) 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 imparte Educación Infantil y Primaria (352.465 docentes, un 48,6 % del total), seguido por el profesorado que imparte Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (308.821 docentes, el 42,6 %) –en esta última categoría se incluye el profesorado que desarrolla programas formativos específicos fuera de los centros docentes–. Un 7,2 % de docentes (52.025) imparte Educación Infantil y/o Primaria y, a un tiempo, Educación Secundaria o Formación Profesional, siendo su peso mayor en los centros privados (36.536; el 70,2 %) que en los públicos (15.489; 29,8 %). La Educación Especial ocupa a 11.604 docentes, que suponen el 1,6 % del total de los que trabajan en las enseñanzas no universitarias de Régimen General. Esta cifra comprende al profesorado tanto de centros específicos de Educación Especial como de aulas de Educación Especial en centros ordinarios.

**Figura C2.19<sup>1</sup>**  
**Profesorado de Régimen General en España, por tipo de enseñanza que imparte y titularidad del centro.**  
**Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c219.xls>>

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 adultos dentro de los propios centros de Régimen General.
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 E. Infantil/E. Primaria y en E. Secundaria/Formación Profesional.

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

La **figura C2.20** recoge la distribución del profesorado de Régimen General por Comunidades y Ciudades Autónomas, con referencia a las enseñanzas que imparte. Andalucía, con 132.659 docentes, y Cataluña, con 115.823 son las Comunidades con un mayor contingente de profesorado, seguidas por la Comunidad de Madrid, con 95.772 docentes.

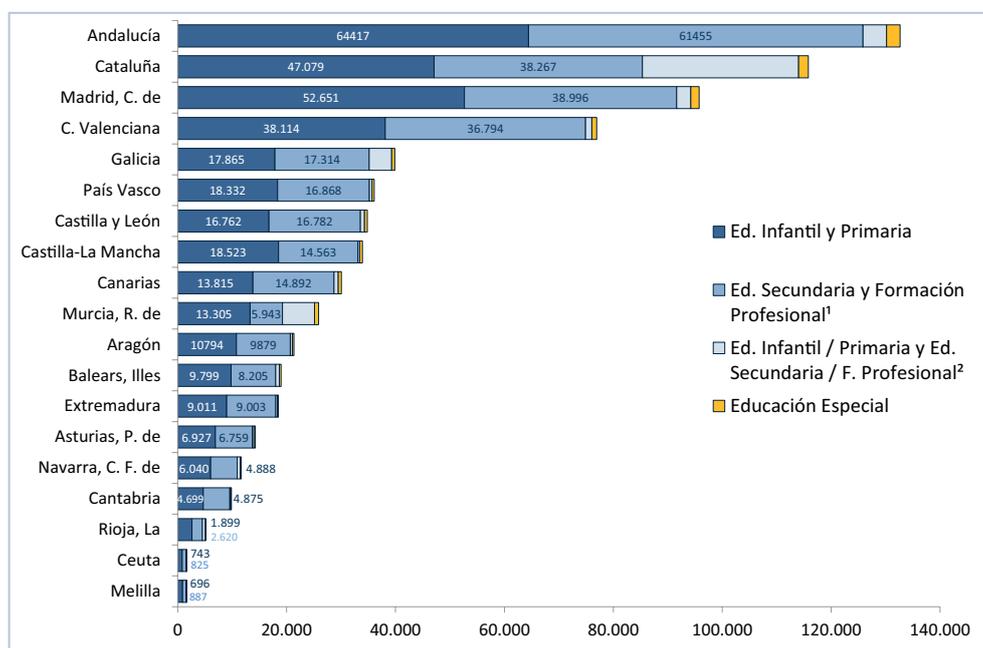
En las **figuras C2.21** y **C2.22** se detalla el número de docentes según el nivel educativo de las enseñanzas que imparten (CINE 0-1 y CINE 2-3, respectivamente) para las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas, desagregando los datos correspondientes según la titularidad del centro.

Si se tienen en cuenta los distintos niveles de enseñanza y la titularidad del centro, se aprecia que en el conjunto del territorio nacional el profesorado que imparte Educación Infantil y Educación Primaria en los centros públicos es mucho más numeroso (258.452; el 73,3 %) que el de centros privados (94.013; el 26,7 %).

Los 236.174 docentes del sector público que imparten Educación Secundaria (Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) y Formación Profesional en el curso de referencia, representan el 76,5 % de esos niveles; mientras que los 72.647 profesores y profesoras que trabajan en el sector privado suponen el 23,5 % restante.

En la **figura C2.23** se presenta el número de docentes que impartieron enseñanza en dos o más niveles educativos con relación al total del profesorado de cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Aunque lo más frecuente es que el profesorado realice su trabajo en un solo nivel educativo (CINE 0, CINE 1 o CINE 2), en el curso 2019-2020 fueron 52.025 docentes los que impartían enseñanzas en más de un nivel en los centros educativos del territorio nacional. En términos relativos, el 7,2 % del profesorado que impartía Enseñanzas de Régimen General lo hacía al mismo tiempo en niveles de Educación Infantil/Primaria y Educación Secundaria/Formación Profesional.

**Figura C2.20**  
**Profesorado de Régimen General según las enseñanzas que imparte, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



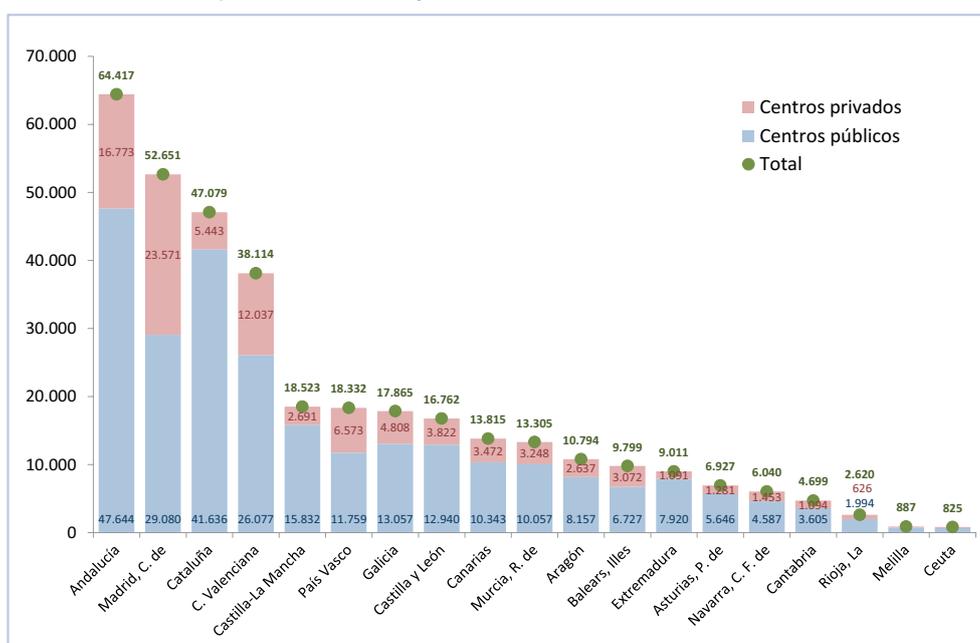
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c220.xlsx> >

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

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

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

**Figura C2.21¹**  
**Profesorado que imparte exclusivamente Educación Infantil y/o Educación Primaria (CINE 0-1), según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c221.xlsx> >

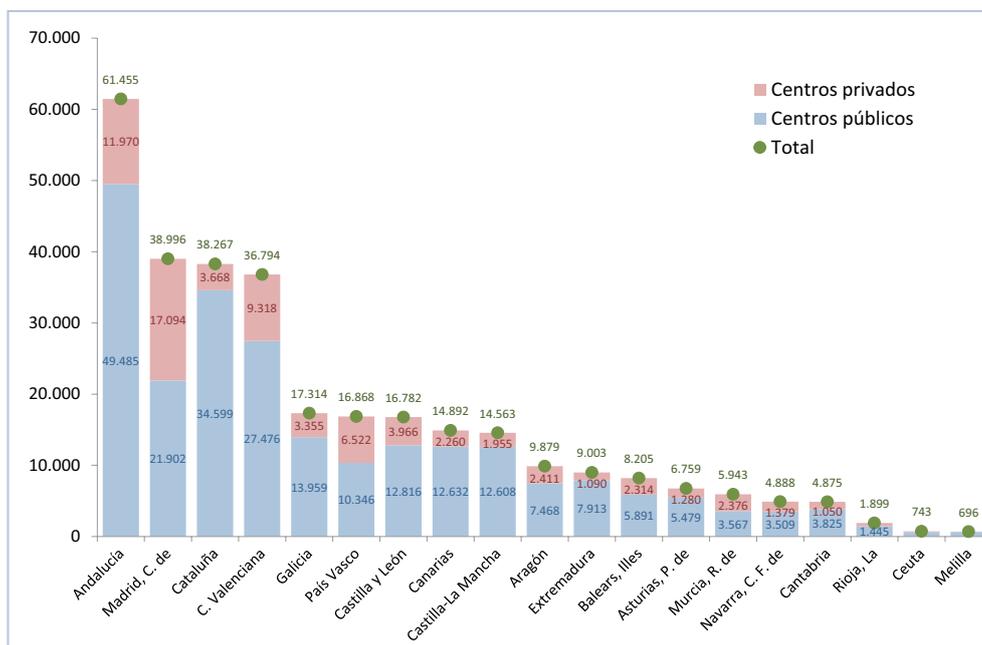
1. No se dispone de los datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.

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<sup>1, 2</sup>

**Profesorado que imparte exclusivamente Educación Secundaria y/o Formación Profesional (CINE 2-3), según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



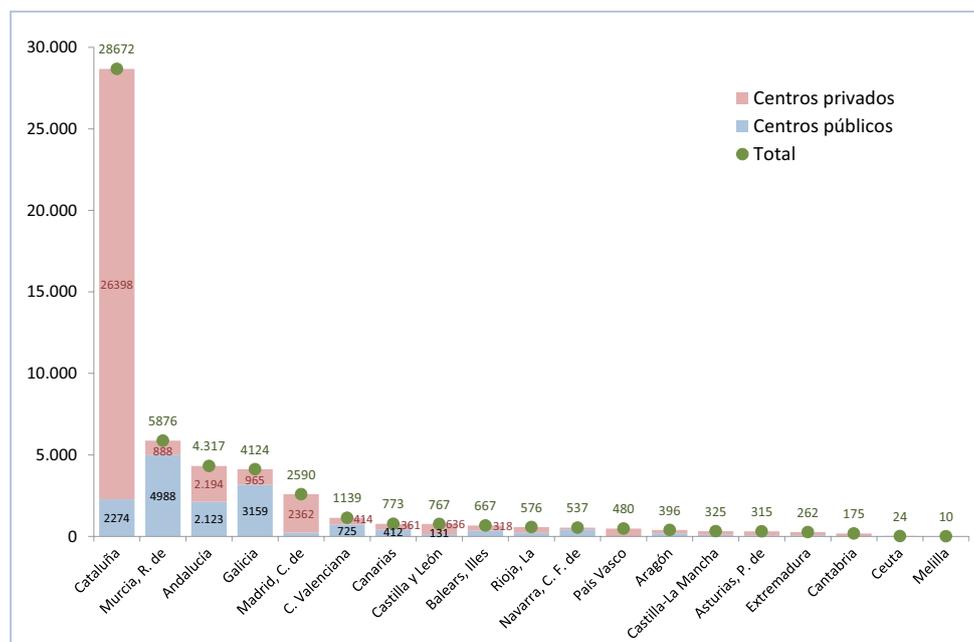
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c222.xlsx> >

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.

Figura C2.23<sup>1</sup>

**Profesorado de Régimen General que imparte enseñanza en dos o más niveles educativos, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c223.xlsx> >

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.

Los territorios que presentan un mayor porcentaje de profesorado impartiendo enseñanzas en los niveles CINE 1 y CINE 2 al mismo tiempo son: Cataluña con 28.672 (24,8 % del total de su profesorado), la Región de Murcia 5.876 (22,7 %), La Rioja 576 (11,1 %) y Galicia 4.124 (10,3 %); ninguna de las demás alcanza el 10,0 %.

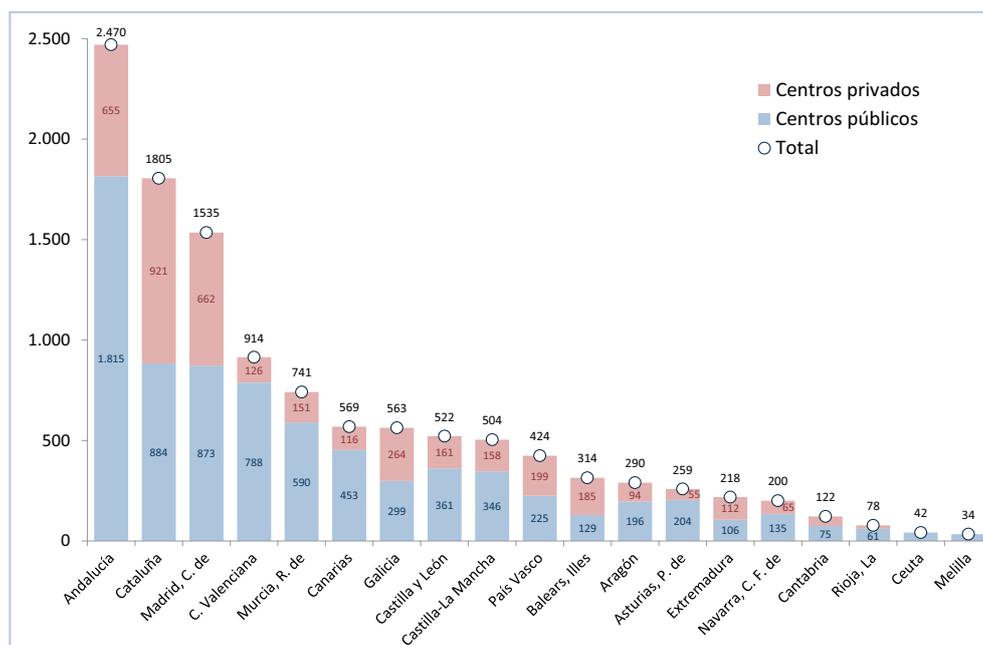
La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo requiere un profesorado también especializado. En el curso 2019-2020 fueron 11.604 los docentes que trabajaron en centros específicos de Educación Especial y en aulas de Educación Especial en centros ordinarios –cifra que representa el 1,6 % del total del profesorado que imparte Enseñanzas de Régimen General–; de ellos, 7.616 (65,6 %) lo hicieron en centros públicos y 3.988 (34,4 %) en centros de titularidad privada.

En la **figura C2.24** se muestra, según la titularidad del centro, el número de docentes que impartieron Educación Especial en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. En términos relativos la Región de Murcia con un 2,9 %, y las Ciudades Autónomas de Ceuta con un 2,6 % y de Melilla con un 2,1 %, son los territorios que presentan un mayor porcentaje de profesorado impartiendo Educación Especial.

En relación con la evolución del número de docentes experimentada a lo largo del periodo comprendido entre los cursos 2010-2011 y 2019-2020, cabe señalar que se ha producido un crecimiento de 43.005 profesionales en la década, lo que supone un aumento relativo del 6,3 %. Por tipo de centro, han aumentado 22.529 docentes en los centros públicos y 20.476 docentes en los centros privados, lo que representa un incremento relativo del 4,5 % y del 11,0 %, respectivamente.

Figura C2.24<sup>1</sup>

Profesorado que imparte Educación Especial, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c224.xls>>

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

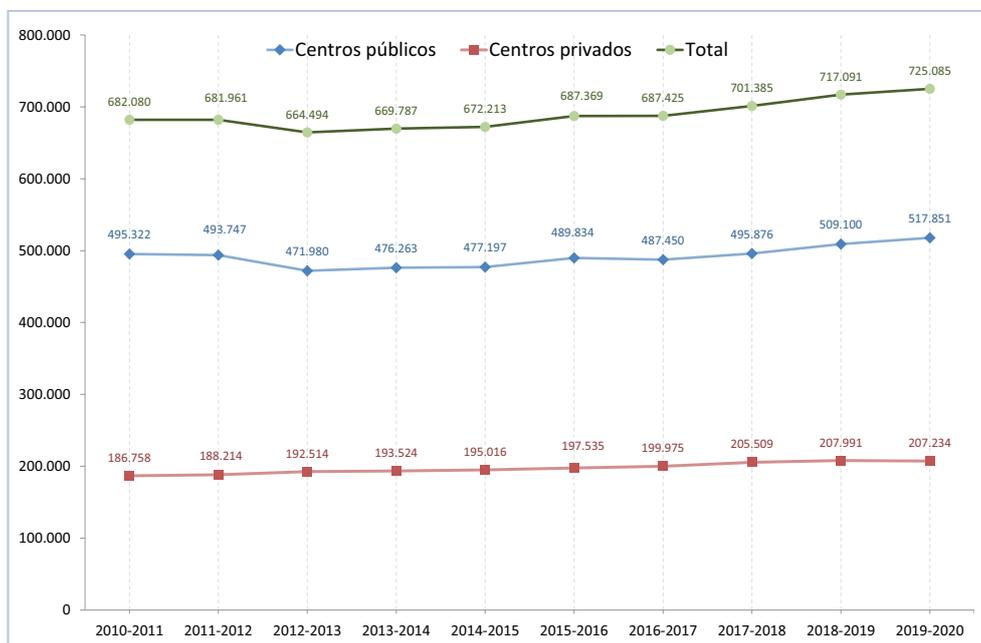
Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El análisis de los datos de la **figura C2.25** muestra una tendencia creciente e ininterrumpida en el número de profesores en la enseñanza privada hasta el último curso de la serie en el que sufre una ligera caída, no así en el profesorado de la pública, que mantuvo una tendencia creciente hasta el curso 2011-2012, para luego caer con fuerza en el curso 2012-2013 e iniciar una recuperación más pronunciada en los cursos actuales.

En la **figura C2.26** 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 2009-2010, diferenciándose en ella la titularidad del centro en el que desempeñan su función docente.

A  
B  
C  
D  
E  
F

**Figura C2.25<sup>1</sup>**  
Evolución del número de docentes que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020

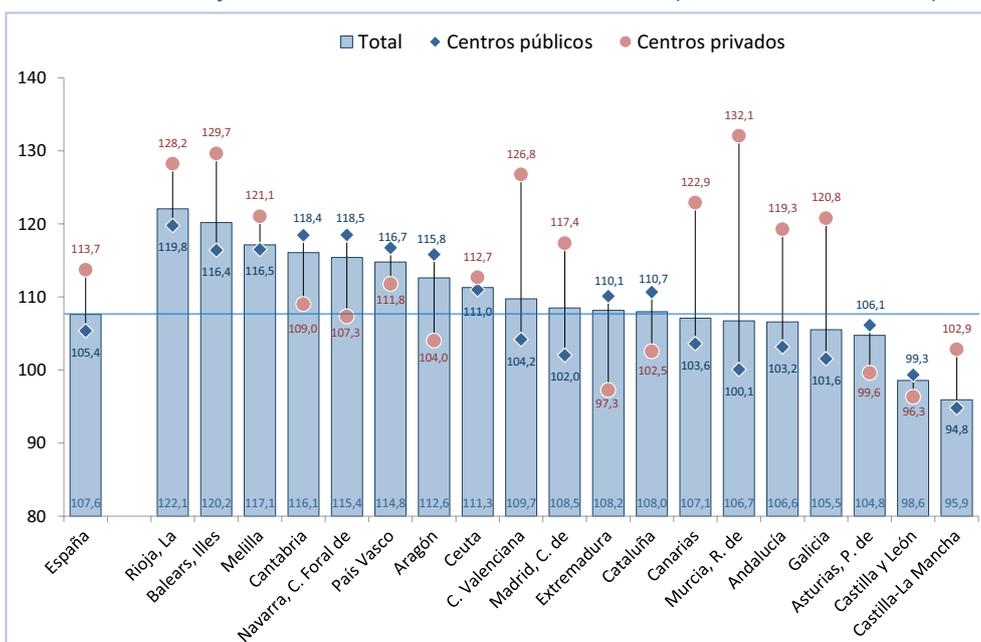


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c225.xls>>

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 C2.26<sup>1</sup>**  
Índice de variación del profesorado de Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 (Curso 2009-2010 = 100)



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c226.xls>>

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.

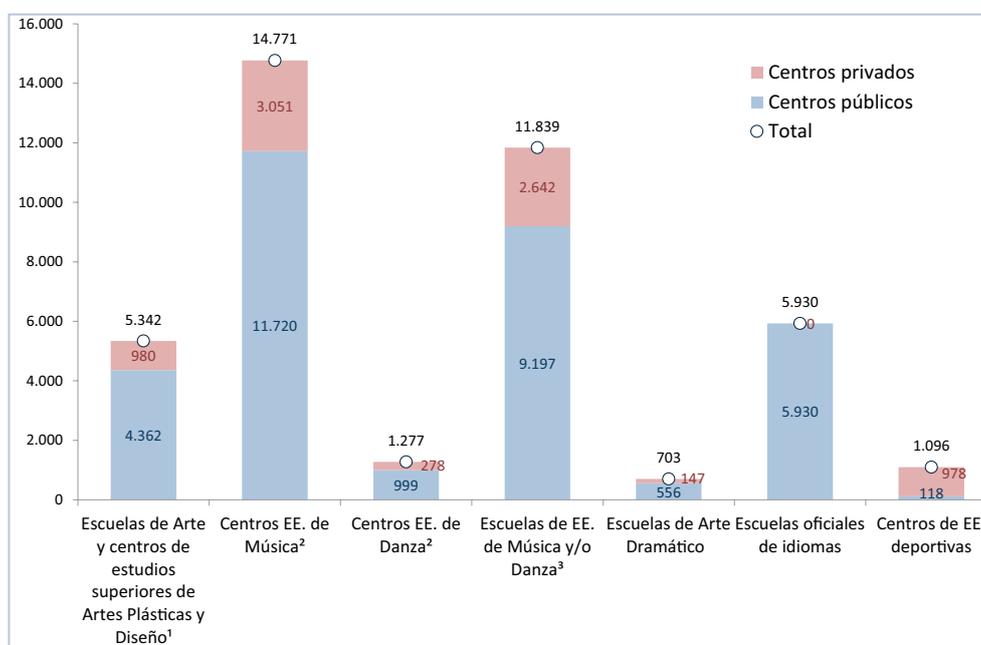
Las Comunidades o Ciudades Autónomas que experimentaron un mayor crecimiento relativo por encima del 20 % en el número de sus docentes en el intervalo de tiempo considerado son: La Rioja (22,1 %), Illes Balears (20,2 %) y Melilla (17,1 %). Con respecto al profesorado de los centros de titularidad privada destaca el aumento del número de docentes en la Región de Murcia (32,1 %), Illes Balears (29,7 %), La Rioja (28,2 %) y la Comunitat Valenciana (26,8 %) por encima del 25 %. En Castilla León (-3,7 %), Extremadura (-2,7 %) y Asturias (-0,4 %) el número de docentes se redujo. En la enseñanza pública hubo pérdida de profesorado en Castilla-La Mancha (-5,2 %) y Castilla y León (-3,7 %), siendo las que más crecieron La Rioja (19,8 %), Navarra (18,5 %) y Cantabria (18,4 %).

### 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 2019-2020 en el conjunto de estas enseñanzas impartieron docencia 40.958 profesores y profesoras, el mayor número corresponde a las Enseñanzas Artísticas (33.932 docentes, que representa el 82,8 % del total del profesorado del régimen especial), seguido por las Escuelas Oficiales de Idiomas (5.930 docentes; 14,5 %), y en último lugar se sitúan las Enseñanzas Deportivas (1.096 docentes; 2,7 %).

En el conjunto del profesorado que impartió Enseñanzas Artísticas presentó un peso muy importante el que impartió Enseñanzas de Música con 14.771 docentes (36,1 %) y enseñanzas no regladas de Música y Danza con 11.839 (28,9 %), enseñanzas estas últimas que, si bien no conducen a títulos con validez académica o profesional, están reguladas por las Administraciones educativas. Les siguieron: el profesorado de las Escuelas Oficiales de Idiomas con 5.930 (14,5 %), el colectivo que imparte las enseñanzas correspondientes a Artes Plásticas y Diseño 5.342 (13,0 %) y, muy por detrás, el profesorado que ejerció la docencia en centros de Enseñanzas de Danza 1.277 (3,1 %), de Enseñanzas Deportivas 1.096 (2,7 %) y de Escuelas de Arte Dramático 703 (1,7 %) (ver **figura C2.27**).

**Figura C2.27**  
Profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial en España según el tipo de enseñanza y la titularidad del centro.  
Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c227.xlsx> >

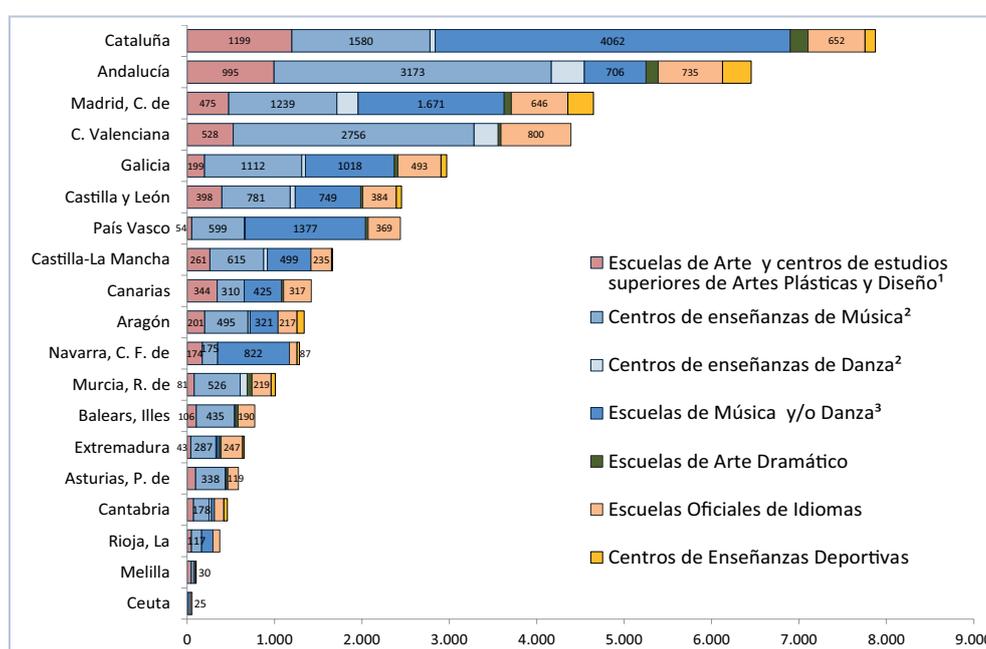
1. Se incluye el profesorado de Escuelas de Arte que imparte exclusivamente Bachillerato de Artes.
2. No se incluye el profesorado de los IES que imparten Música o Danza.
3. Escuelas que imparten enseñanzas no conducentes a títulos con validez académica o profesional, reguladas por las Administraciones Educativas.

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

Por otra parte, como se puede observar en la citada figura, la distribución global del profesorado en función de la titularidad del centro arroja las siguientes cifras: el 80,3 % impartió docencia en centros públicos (32.882 docentes) y el 19,7 % en centros privados (8.076 docentes). Además, mientras que el profesorado de las Escuelas Oficiales de Idiomas (100 %) y el que imparte Enseñanzas Artísticas (79,1 %) trabajó mayoritariamente en centros públicos, la situación se invierte con el profesorado que imparte Enseñanzas Deportivas, a favor de los que trabajaron en centros privados (89,2 %).

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 57,1 % se distribuye entre cuatro comunidades: Cataluña (19,2 %), Andalucía (15,8 %), la Comunidad de Madrid (11,3 %) y la Comunitat Valenciana (10,7 %).

**Figura C2.28**  
**Profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial según el tipo de centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c228.xlsx> >

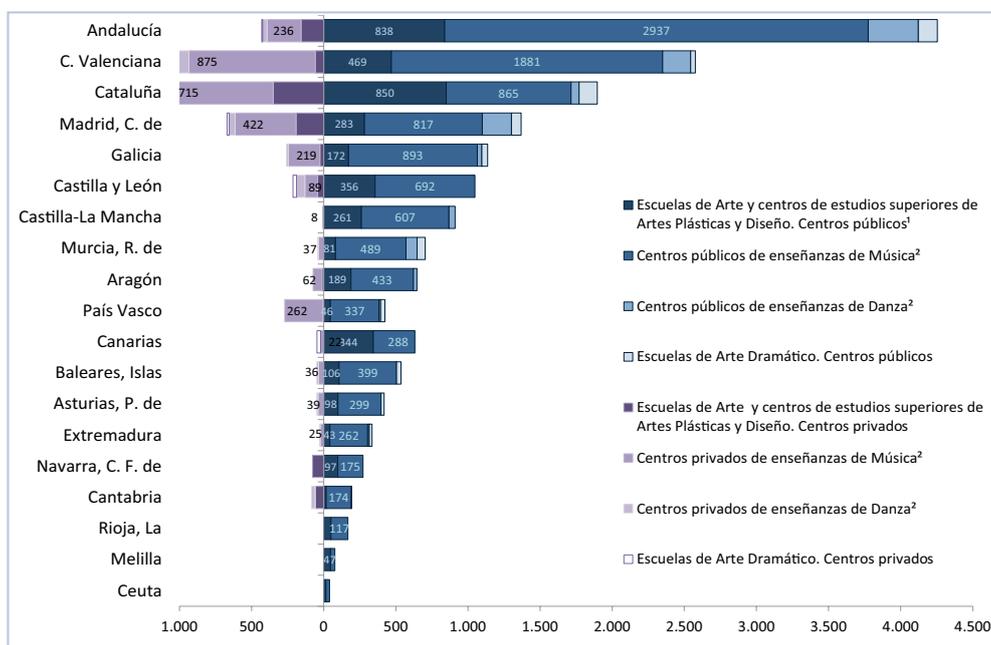
1. Se incluye el profesorado de Escuelas de Arte que imparte exclusivamente Bachillerato de Artes.
2. No se incluye el profesorado de los IES que imparten Música o Danza.
3. Escuelas que imparten enseñanzas no conducentes a títulos con validez académica o profesional, reguladas por las Administraciones Educativas.

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

En la **figura C2.29** se centra la atención únicamente en el profesorado de Enseñanzas Artísticas regladas y se presenta su distribución por Comunidades y Ciudades Autónomas, según el tipo de enseñanzas y la titularidad del centro. En el curso 2019-2020 alcanzó la cifra de 22.093 docentes. Esta cifra incluye al profesorado que impartía el Bachillerato de Artes. El porcentaje del profesorado de Enseñanzas Artísticas en centros públicos es del 79,8 % (17.637 docentes), frente al 20,2 % (4.456 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 (4.684 docentes), la Comunitat Valenciana (3.591 docentes), Cataluña (3.042 docentes) y la Comunidad de Madrid (2.039 docentes).

En cuanto al profesorado de Enseñanzas Deportivas cabe señalar que, como puede comprobarse en la **figura C2.30**, no está presente en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas (carecen de él: Asturias, Illes Balears, País Vasco, Comunitat Valenciana, La Rioja, la Ciudad Autónoma de Ceuta y Canarias) por no existir oferta de las correspondientes enseñanzas. Por otra parte, atendiendo a la titularidad del centro, en el curso 2019-2020, de los 1.096 docentes de Enseñanzas Deportivas, 118 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 2019-2020**

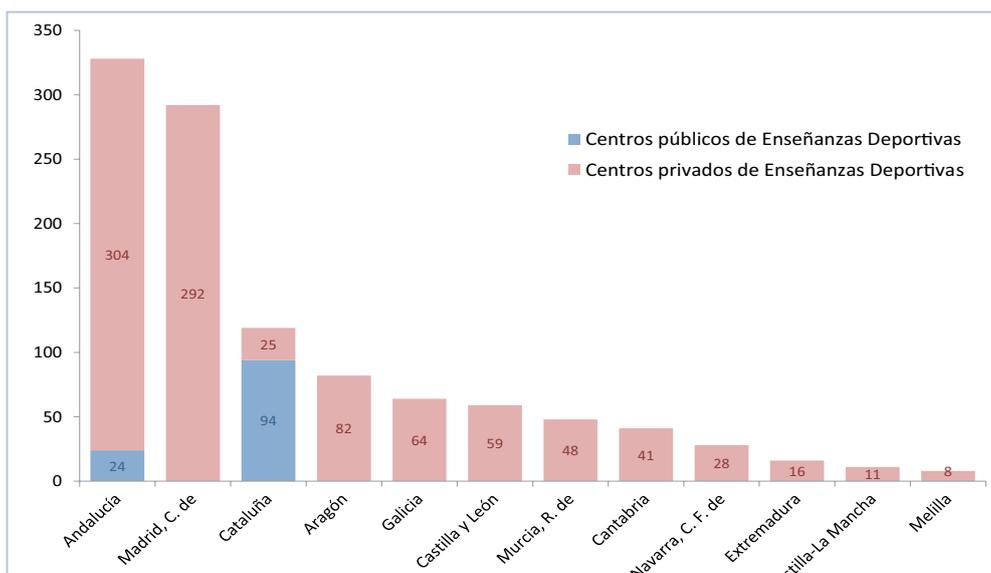


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c229.xlsx> >

1. Se incluye el profesorado de Escuelas de Arte que imparte exclusivamente Bachillerato de Artes.
2. No se incluye el profesorado de los IES que imparten Música o Danza.

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 C2.30**  
**Profesorado de Enseñanzas Deportivas según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c230.xlsx> >

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

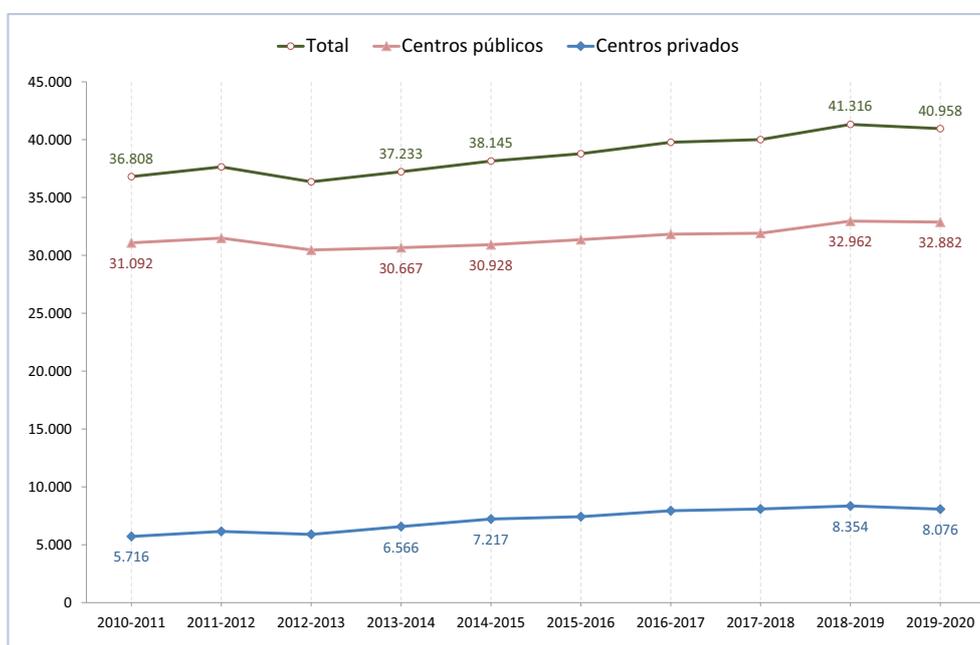
A  
B  
C  
D  
E  
F

(10,8 %) y 978 en centros privados (89,2 %). Destacan Andalucía con 328 (24 en públicos y 304 en privados), la Comunidad de Madrid con 292 profesores, todos en centros privados y Cataluña con 119 (94 en públicos y 25 en privados).

Haciendo un análisis sobre la evolución en el periodo comprendido entre el curso 2010-2011 y el curso 2019-2020, en relación con el profesorado del conjunto de las Enseñanzas de Régimen Especial, se constata en la **figura C2.31** que ha habido un aumento global de 4.150 docentes, de ellos 1.790 en centros públicos y 2.360 en centros privados. En cifras relativas, el aumento de profesores de Enseñanzas de Régimen Especial en dicho periodo fue del 11,3 % en el conjunto de los centros, el 5,8 % en centros públicos y el 41,3 % 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 del último curso, mientras que en el sector público el aumento es bastante menor, en términos generales.

**Figura C2.31**

**Evolución del número de docentes que imparten Enseñanzas de Régimen Especial en España según la titularidad del centro. Cursos 2010-2011 a 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c231.xlsx> >

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

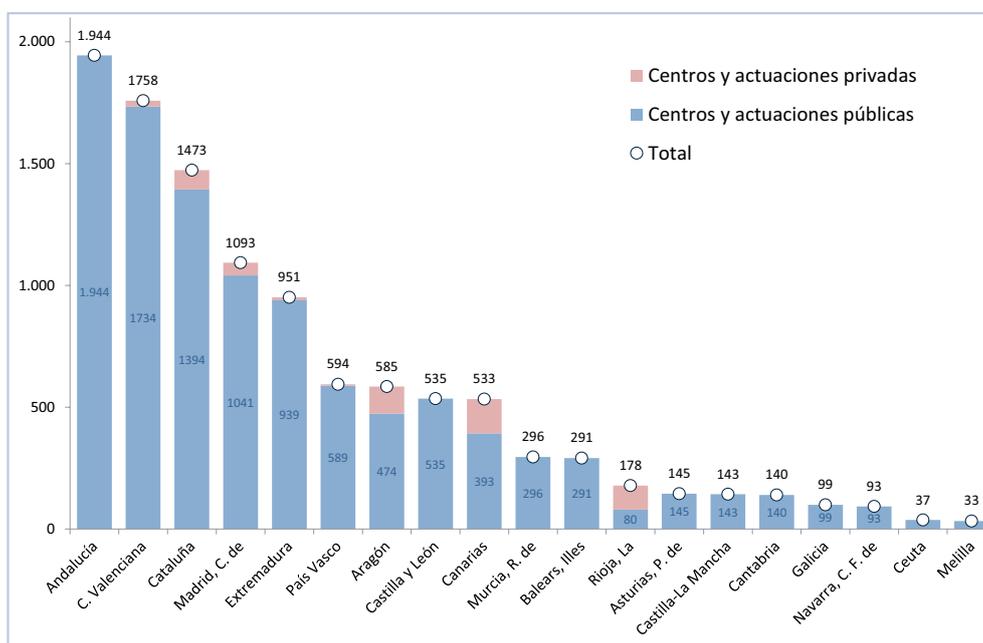
### **Profesorado en centros que imparten Educación para Personas Adultas**

En el curso 2019-2020, se ocuparon 10.921 los docentes de la Educación de Personas Adultas; de ellos, 10.400 (95,2 %) impartieron docencia en centros o en actuaciones de carácter público y 521 en centros o actuaciones de carácter privado (4,8 %). En algunos territorios únicamente existe 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 cuentan 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 2010-2011 y 2019-2020, se ha producido una variación neta de -2.155 docentes (1.388 docentes menos en centros públicos y 767 en centros privados). En la **figura C2.33** se puede apreciar en el curso 2018-2019 un incremento de un 1,4 % en el profesorado de este tipo de enseñanzas con respecto al curso anterior, (0,6 % en la enseñanza pública y 21,1 % en la privada).

**Figura C2.32<sup>1</sup>**  
**Profesorado que imparte Educación para Personas Adultas, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**

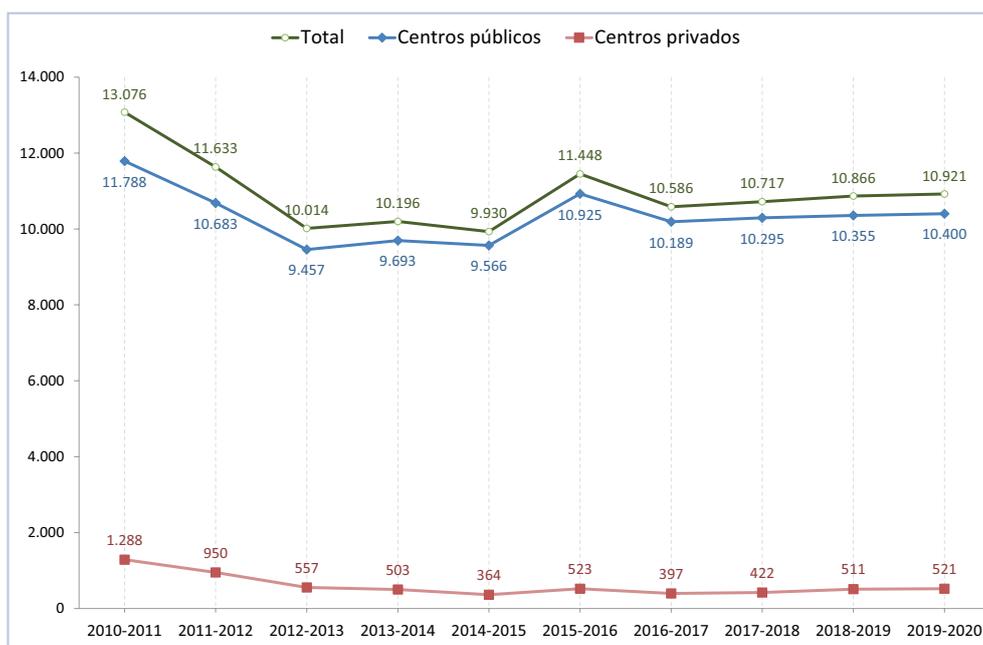


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c232.xlsx> >

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 para Personas Adultas en España según la titularidad del centro. Cursos 2010-2011 a 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c233.xlsx> >

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

## C2.3. La dirección escolar y la coordinación docente

### *La dirección escolar*

La LOE 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.

La nueva redacción de la Ley 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- y aborda las competencias de la dirección de los centros públicos, el procedimiento de selección de los directores y el reconocimiento de la función directiva.

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.

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 los candidatos, 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.

La última modificación de la LOE reestructura la distribución competencial en el gobierno de los centros entre el director o directora del centro educativo y el Consejo Escolar, realizándose una nueva asignación de competencias al Consejo Escolar del centro educativo y al titular de la dirección de este. La dirección de los centros educativos se identifica como factor clave para la calidad del sistema educativo y se apuesta por un modelo de dirección profesional en línea con determinadas recomendaciones europeas sobre esta figura.

Los requisitos para poder participar en el concurso de méritos son los siguientes: a) tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente; b) haber ejercido funciones docentes como 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; c) las Administraciones educativas pueden considerar como requisito la formación directiva prevista en la Ley; d) presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y su evaluación.

Las Administraciones educativas pueden eximir a los candidatos del cumplimiento de alguno de los requisitos antes mencionados, 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.

Se modifica la regulación de los procesos de selección y nombramiento del director o directora. La selección se realiza en el centro por una comisión constituida por representantes del centro correspondiente; de estos representantes en la comisión, un tercio será profesorado elegido por el Claustro y otro tercio será elegido por y entre los miembros que no son docentes del Consejo Escolar.

Las Administraciones educativas deben determinar el número total de vocales de las comisiones. Además, entre los miembros de la comisión 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.

La selección del director o directora debe tener en consideración 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.

Aquellos que hayan superado el procedimiento de selección tienen que superar un programa de formación sobre competencias para el desempeño de la función directiva, de manera previa a su nombramiento. Las características de esta formación serán establecidas por el Gobierno, en colaboración con las Administra-

ciones educativas y tienen validez en todo el Estado, pudiendo establecerse excepciones sobre este aspecto para los aspirantes que hayan realizado cursos de formación de estas características, antes de la presentación de su candidatura, o acrediten experiencia en el ejercicio de la función directiva con evaluación positiva de su trabajo.

El nombramiento del director o directora elegido lo realiza la Administración educativa competente por un periodo de cuatro años, tras la superación del curso de formación. El nombramiento de los directores o directoras puede renovarse, por periodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de estos, oído el Consejo Escolar.

Si hubiera ausencia de candidatos, o bien en el caso de centros de nueva creación, o cuando la comisión correspondiente no haya seleccionado a ningún aspirante, la Administración educativa, oído el Consejo Escolar, nombrará director o directora por un período máximo de cuatro años a un funcionario o funcionaria docente, que deberá superar el programa de formación sobre el desarrollo de la función directiva antes mencionado.

El cese del director se produce cuando finaliza el periodo para el que fue nombrado o, en su caso, de su prórroga. También se produce el cese por renuncia motivada, aceptada por la Administración educativa, por incapacidad física o psíquica sobrevenida y por revocación motivada por la Administración educativa competente, a iniciativa propia o a propuesta motivada del Consejo Escolar, por incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo de director. La resolución de revocación se emite tras la instrucción de un expediente contradictorio, previa audiencia al interesado y oído el Consejo Escolar.

### **La mujer en los equipos directivos de los centros**

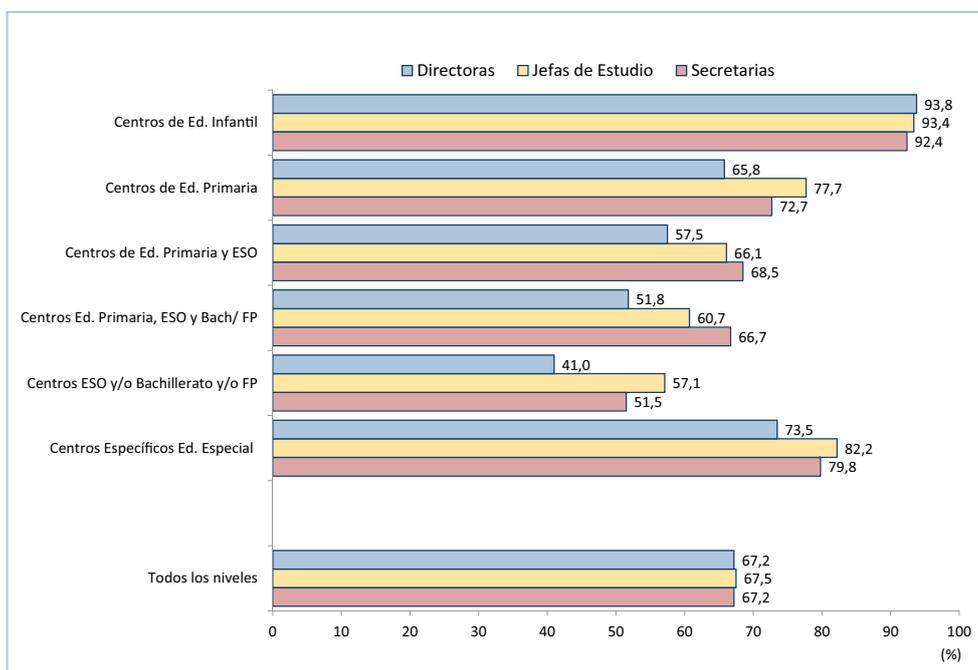
Durante el curso 2019-2020, el porcentaje de directoras en los centros educativos sobre el total de personas que ejercían la función directiva fue del 67,2 %, correspondiendo para el resto del personal que constituyen los equipos directivos de los centros unos porcentajes similares, el 67,2 % y el 67,5 % fueron secretarías y jefas de estudios, respectivamente.

Además, como en cursos anteriores, el porcentaje de cargos directivos de sexo femenino disminuye a medida que avanzan las etapas y los niveles del sistema educativo (ver **figura C2.34**); así, en los centros de Educación Infantil, el porcentaje de directoras fue del 93,8 %; del 65,8 % en los centros de Educación Primaria; del 57,5 % en los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO); del 51,8 % en los centros de Educación Primaria, ESO y Bachillerato y Formación Profesional; y del 41,0 % en los centros que imparten educación secundaria (ESO, Bachillerato y Formación Profesional). Asimismo, en los centros específicos de Educación Especial, el porcentaje de directoras fue del 73,5 %. La presencia femenina mayoritaria en cargos directivos de los centros que imparten Educación Infantil es congruente con la importante mayoría de profesorado femenino en la referida etapa. En la misma figura se observa también que para cualquier nivel de enseñanza los porcentajes de mujeres jefas de estudio y secretarías fueron superiores al porcentaje de directoras.

Como se muestra en la **figura C2.35**, 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 y Navarra, cuyo porcentaje de secretarías fue más elevado que el de profesoras; Illes Balears y País Vasco, donde fue más elevado el de secretarías y el de jefas de estudios; y Aragón, donde lo superó el porcentaje de directoras. Melilla es la Ciudad Autónoma que presentó un menor porcentaje de mujeres en la dirección (55,6 %), 14,7 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 73,5 % de directoras.

La evolución en España desde el curso 2011-2012 a 2019-2020 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 nueve cursos la presencia relativa de las mujeres en el conjunto del profesorado muestra una tendencia ligeramente creciente (70,7 % en 2011-2012, frente al 72,4 % en 2019-2020). Igualmente, en el periodo considerado, la presencia relativa de directoras en los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General muestra una tendencia creciente aunque más acusada, con una variación en los ocho años de 7,4 puntos (59,8 % en 2011-2012, y 67,2 % en 2019-2020). Un comportamiento similar se refleja en la evolución de la proporción de mujeres para el resto de cargos directivos, es decir, secretarías y jefas de estudio, con incrementos de 5,7 y 6,1 puntos porcentuales respectivamente.

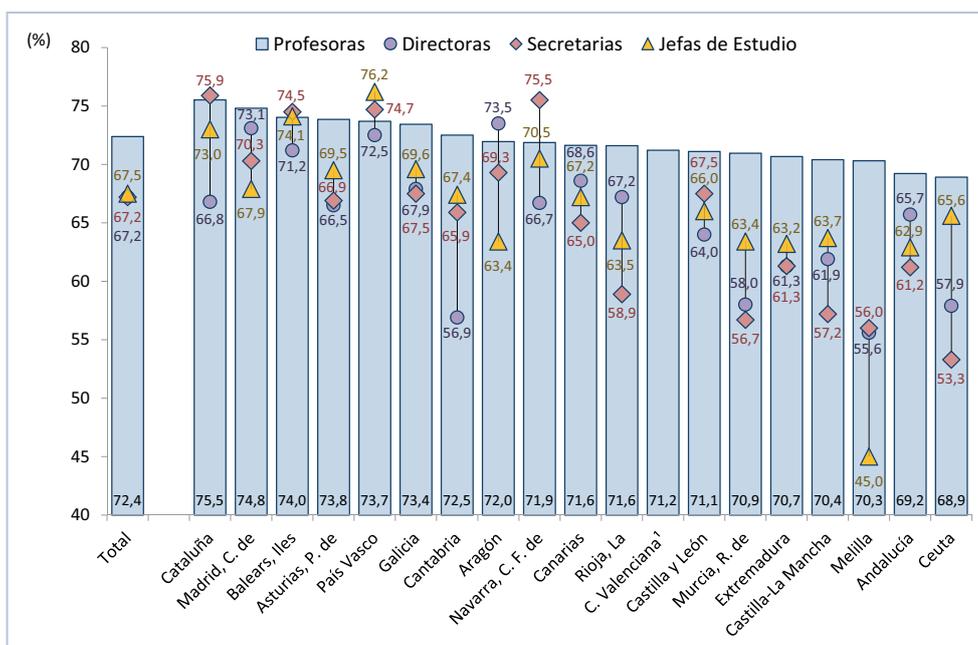
**Figura C2.34**  
**Presencia relativa de directoras, secretarías y jefas de estudio en centros escolares de España según el tipo de enseñanza. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c234.xlsx> >

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

**Figura C2.35**  
**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 2019-2020**



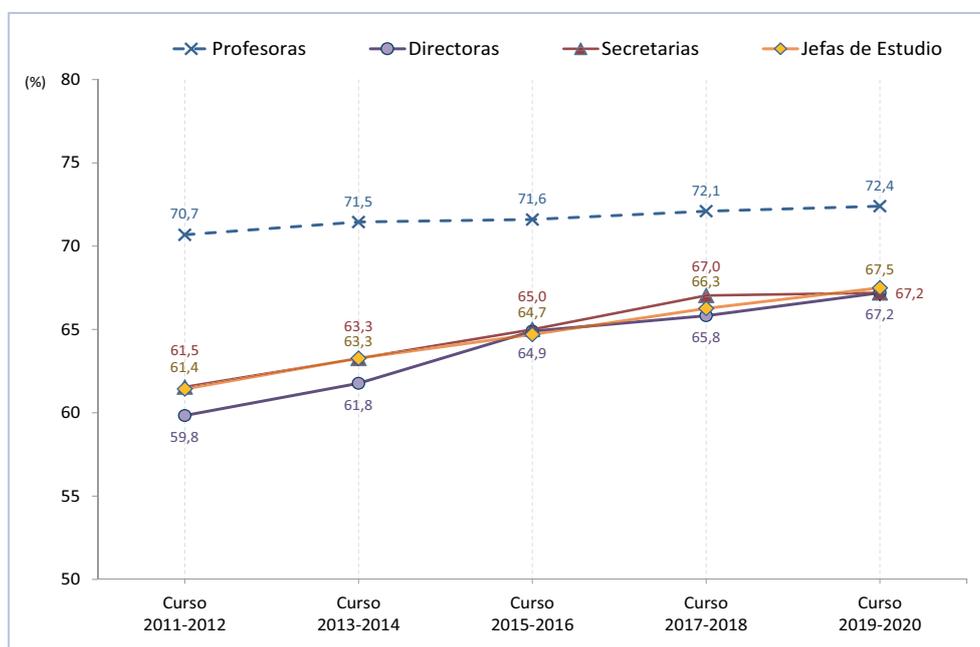
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c235.xlsx> >

1. No hay datos disponibles del porcentaje de directoras, secretarías y jefas de estudio de esta Comunidad Autónoma.

Fuente: Elaboración propia a partir de 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 2011-2012 a 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c236.xlsx> >

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

## Coordinación docente

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

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

Los equipos de ciclo, dirigidos por un coordinador, que agrupan a todos los maestros que impartan docencia en el ciclo, son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar, bajo la supervisión del jefe o jefa de estudios, las enseñanzas propias del ciclo. Son competencias del equipo de ciclo la formulación de propuestas al equipo directivo y al Claustro sobre la elaboración del Proyecto Educativo del Centro y la Programación General Anual, y a la Comisión de coordinación pedagógica sobre el desarrollo de los currículos, así como organizar las actividades complementarias y extraescolares.

En las escuelas de Educación Infantil y en los colegios de Educación Primaria existe una Comisión de coordinación pedagógica que está integrada por el director o directora, que será su presidente, el jefe o jefa de estudios, los coordinadores o coordinadoras de ciclo y, en su caso, el maestro o maestra orientador del centro o un miembro del equipo para la orientación e intervención educativa que corresponda al centro. Suele actuar como secretario el profesor de menor edad. Las competencias de la Comisión de coordinación pedagógica, se relacionan principalmente con el régimen de funcionamiento del centro y los aspectos relacionados con las directrices generales para la elaboración y revisión de los proyectos didácticos o de currículo y su coordinación con los antes citados proyectos, así como la elaboración de la propuesta de organización de la orientación educativa y del plan de acción tutorial y sus adaptaciones a los alumnos que lo necesiten.

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

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

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

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

El personal no docente que presta sus servicios en los centros docentes se puede agrupar en tres categorías, según las funciones que desempeña: de dirección y especializada sin función docente, de administración y personal subalterno y de servicios. Si se consideran las cifras absolutas, la categoría profesional más numerosa es la del personal subalterno y de servicios (63.604 personas, de las que el 75,1 % son mujeres), seguida por la del personal de dirección y especializado sin función docente (42.339 personas; el 82,7 % mujeres), siendo la menos numerosa la que corresponde al personal de administración (25.752 personas; el 77,7 % mujeres). En el curso 2019-2020 se produjeron variaciones porcentuales con respecto al curso anterior de -2,0; 4,5 y -9,2 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.

El personal de administración y servicios de los centros privados presenta diferentes clasificaciones y categorías profesionales, así como jornadas laborales y salarios, según convenio colectivo al que esté asignado su centro de trabajo.

**Tabla C2.1'**  
**Personal no docente en las Enseñanzas de Régimen General por función/categoría, sexo y titularidad de los centros.**  
**Ámbito nacional. Curso 2019-2020**

	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	28.906	87,5 %	13.433	76,3 %	42.339	82,7 %
Personal de administración	12.504	77,4 %	13.248	78,0 %	25.752	77,7 %
Personal subalterno y de servicios	45.272	76,0 %	18.332	73,0 %	63.604	75,1 %

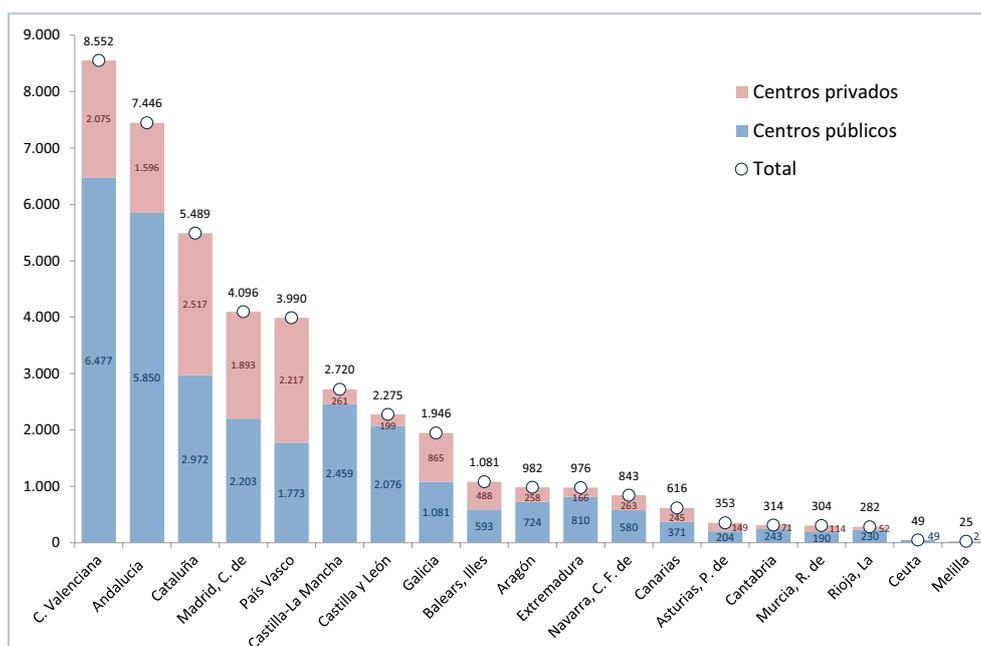
1. No se dispone de datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.

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

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 76,3 % de este personal se concentra en seis Comunidades Autónomas, destacando la Comunitat Valenciana con el 20,2 %, seguida de Andalucía (17,6 %), Cataluña (13,0 %), la Comunidad de Madrid (9,7 %), el País Vasco (9,4 %) y Castilla-La Mancha (6,4 %).

Figura C2.37<sup>1</sup>

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 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c237.xlsx> >

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, como se ve en la **figura C2.38**, más de la mitad del total nacional, el 58,8 %, se distribuye entre tres Comunidades: Cataluña (27,9 %), Comunidad de Madrid (16,8 %) y Andalucía (14,2 %). Finalmente, en cuanto al personal subalterno y de servicios, se puede apreciar en la **figura C2.39** que más de la mitad del total nacional, el 52,2 %, se distribuye de nuevo, entre cuatro Comunidades Autónomas con la siguiente ordenación: Comunidad de Madrid (19,5 %), Andalucía (16,9 %), Cataluña (8,4 %) y Galicia (7,4 %).

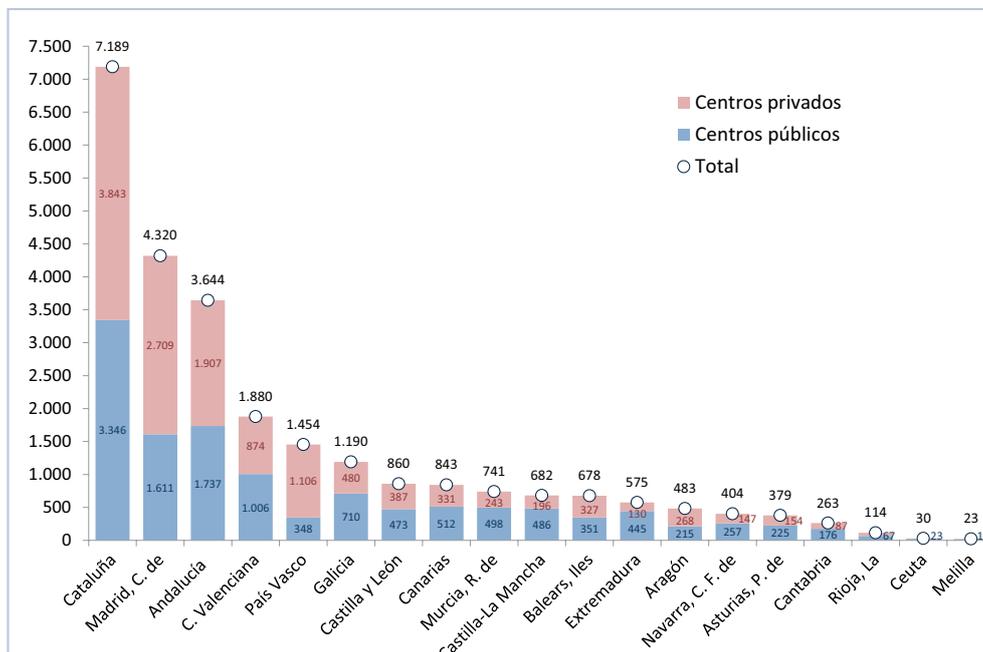
La evolución en el tiempo del personal no docente en las tres categorías antes definidas se muestra en la **figura C2.40**. Su análisis indica que, en el curso 2019-2020, el personal de dirección y especializado sin función docente, que prestaba servicio en los centros de enseñanza de Régimen General, había experimentado un incremento de 8.425 personas con respecto al curso 2010-2011, lo que supone un aumento global relativo del 24,8 %. El personal de administración aumentó en el periodo considerado en 4.694 personas, representando un incremento relativo del 22,3 %. Por último, el personal subalterno y de servicios aumentó en 2.143 personas, lo que equivale en cifras relativas a un incremento del 3,5 % a lo largo del periodo considerado.

Si se analiza la presencia relativa de mujeres con respecto al total de empleados, la evolución en los últimos 10 años queda reflejada en la **figura C2.41**. En términos relativos, la evolución de la presencia de las mujeres entre el personal de dirección y especializado sin función docente, disminuyó 0,3 puntos entre el curso 2010-2011 y el curso 2019-2020, pasando de un 83,0 % a un 82,7 %. El promedio de los nueve cursos anteriores fue del 82,2 %.

A  
B  
C  
D  
E  
F

Figura C2.38<sup>1</sup>

Personal de administración en los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



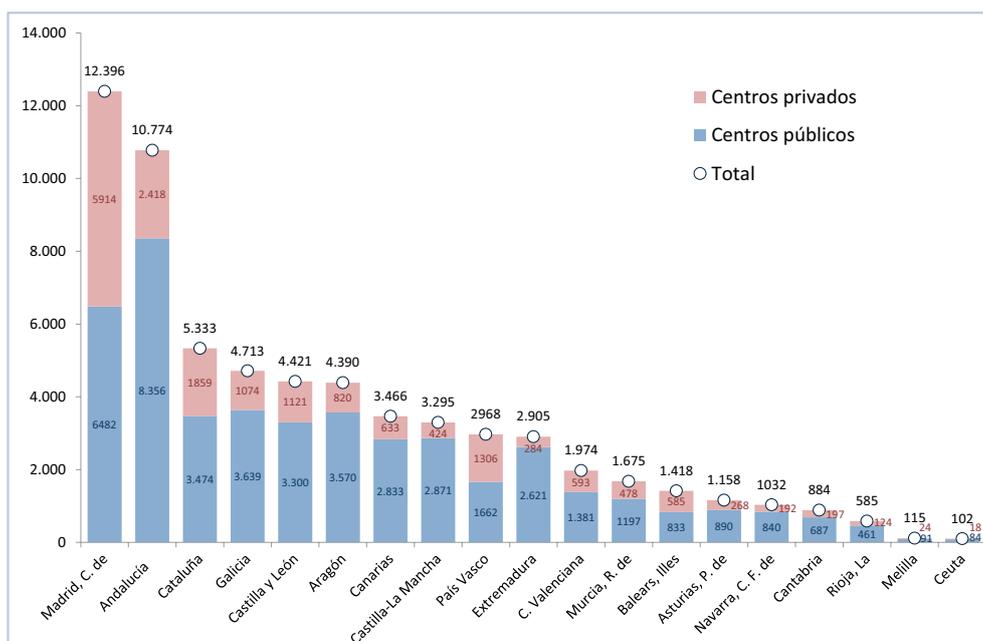
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c238.xlsx> >

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 C2.39<sup>1</sup>

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 2019-2020

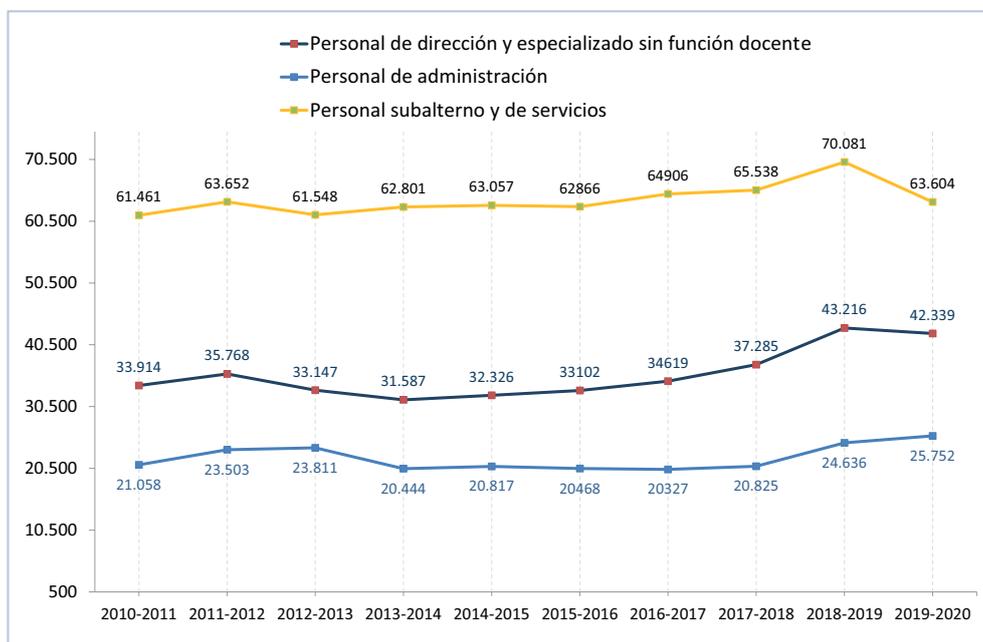


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c239.xlsx> >

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.

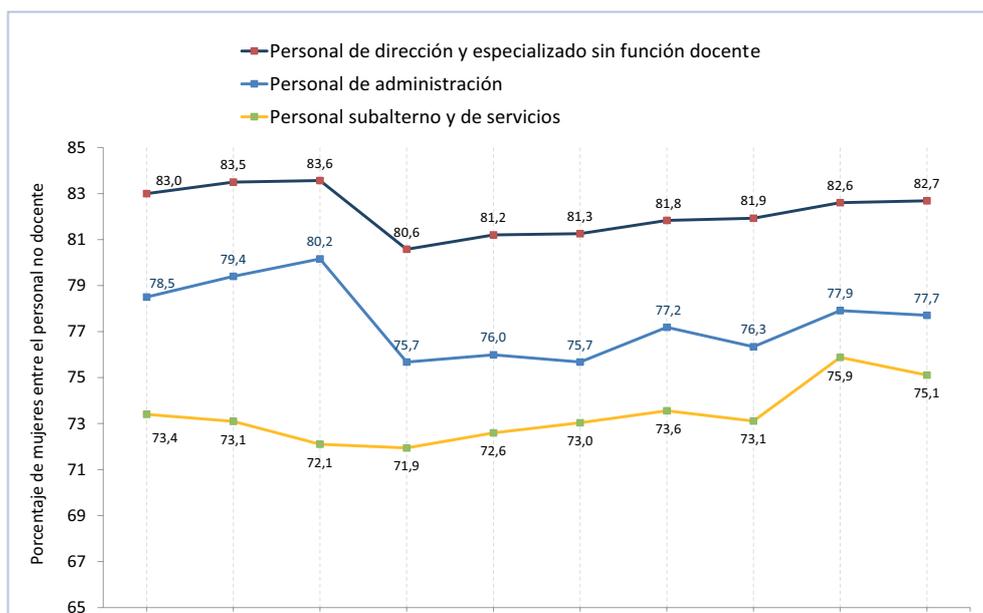
**Figura C2.40**  
Evolución del personal no docente en los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por función/categoría. Ámbito nacional. Cursos 2010-2011 a 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c240.xlsx> >

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

**Figura C2.41**  
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 2010-2011 a 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c241.xlsx> >

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

En el caso del personal de administración, la variación entre el curso 2010-2011 y el actual es de -0,8 puntos (78,5 % en el curso 2010-2011 frente al 77,7 % en el curso 2019-2020). En la comparación entre el promedio de los nueve cursos anteriores con el actual, la diferencia es en este caso positiva en 0,3 puntos en el curso que estamos analizando. Por otro lado, si comparamos el curso 2019-2020 con el anterior (que tuvo un 77,9 %), vemos que se ha producido una disminución de 0,2 puntos en el curso del presente INFORME.

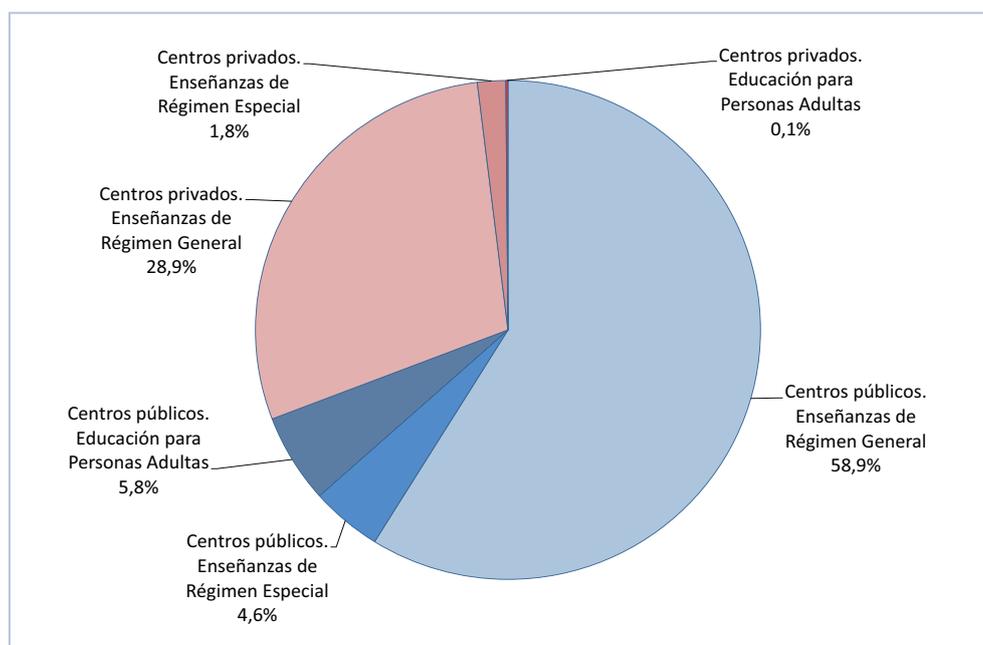
Si aplicamos el mismo análisis que venimos haciendo al personal subalterno y de servicios, la presencia de las mujeres ha evolucionado con una diferencia de 1,7 puntos en el curso 2019-2020 (75,1 %) con respecto al curso 2010-2011 (73,4 %). Comparando el promedio de los nueve cursos anteriores (que es de 73,2 %) con el del curso 2019-2020, la diferencia es de 1,9 puntos. Por último, comparando el curso 2019-2020 con el valor del curso anterior (que fue del 75,9 %), se percibe una disminución de 0,8 puntos.

### C3. Redes de centros

La red de centros educativos de enseñanzas no universitarias, en sus diferentes regímenes y titularidades, forma parte del conjunto de los recursos básicos del sistema de educación y formación. En el presente INFORME se hace referencia a todos los centros autorizados por las Administraciones educativas para impartir dichas enseñanzas, sean estas de Régimen General (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional), de Régimen Especial (Enseñanzas Artísticas, Deportivas y de Idiomas) o de Educación de Personas Adultas. Asimismo, se tomarán en cuenta tanto los centros públicos como los de titularidad privada, financiados o no con fondos públicos. Todos ellos contribuyen a los recursos del sistema, que terminan traduciéndose en resultados.

En la **figura C3.1** se muestra la distribución de los 32.533 centros, organizada en función del régimen de enseñanza que imparten y de su titularidad, en el conjunto de España, durante el curso 2019-2020. La red pública, con 22.510 centros, representa el 69,2 % del total de centros, frente a los 10.023 centros de titularidad privada que supone el 30,8 % restante.

**Figura C3.1**  
Distribución de los centros por enseñanza que imparten y titularidad. Nivel nacional. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c301.xlsx> >

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

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.

En la **tabla C3.1** observamos que en el curso 2019-2020 había en España 28.539 centros impartiendo Enseñanzas de Régimen General. De ellos, 19.149 eran públicos y 9.390 privados. Los más numerosos, un total de 10.288, eran los centros que impartían Educación Primaria.

**Tabla C3.1**  
Enseñanzas de Régimen General. Clasificación de los centros según el tipo de enseñanza que imparten. Ámbito nacional. Curso 2019-2020 y variación con respecto al curso 2010-2011

	Curso 2019-2020				Variación absoluta Curso 2019-2020-Curso 2010-2011			
	Centros públicos	Centros privados concertados <sup>4</sup>	Centros privados no concertados	Total	Centros públicos	Centros privados concertados <sup>4</sup>	Centros privados no concertados	Total
<b>Enseñanzas de Régimen General</b>								
Centros Educación Infantil <sup>1</sup>	4.538	1.608	2.969	9.115	695	357	460	1.512
Centros Educación Primaria <sup>2</sup>	9.794	363	131	10.288	5	-49	60	16
Centros E. Primaria y ESO <sup>2</sup>	527	1.451	70	2.048	-78	-110	10	-178
Centros E. Primaria, ESO y Bachillerato / FP <sup>2</sup>	5	1236	318	1.559	-1	143	28	170
Centros ESO y/o Bachillerato y/o FP <sup>3</sup>	4080	450	497	5.027	137	52	177	366
Centros específicos de Educación Especial	196	273	5	474	4	-11	-1	-8
Centros específicos de educación a distancia	9	0	19	28	6	0	16	22
<b>Total</b>	<b>19.149</b>	<b>5.381</b>	<b>4.009</b>	<b>28.539</b>	<b>768</b>	<b>382</b>	<b>750</b>	<b>1.900</b>

1. Imparten exclusivamente Educación Infantil y solo incluyen los centros autorizados por la Administración educativa.

2. También pueden impartir Educación Infantil.

3. Imparten una o varias de las siguientes enseñanzas: Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y/o Ciclos Formativos de Formación Profesional y/u Otros Programas Formativos. No se incluyen las actuaciones de Formación Profesional Básica ni de Otros Programas Formativos.

4. Los centros concertados con alumnos exclusivamente de FCT no se incluyen en esta tabla.

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

En lo que respecta a los 2.073 centros que en el curso 2019-2020 impartían Enseñanzas de Régimen Especial, se observa que 1.485 eran públicos y 588 privados, lo que supone que casi las tres cuartas partes de los centros de Enseñanzas de Régimen Especial eran públicos (71,6 %) y el resto privados (28,4 %). El número de centros específicos y actuaciones que en ese curso impartían Educación de Personas Adultas era de 1.921, 1.876 de titularidad pública y 45 de titularidad privada (ver **tabla C3.2**).

En cuanto a las variaciones netas con respecto al curso 2010-2011 y en relación con el número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen General, cabe señalar un balance positivo de 1.900 centros adicionales, de los cuales 768 eran públicos y 1.132 privados. Porcentualmente, el incremento fue superior en la red privada que en la pública –un 13,7 % y un 8,7 %, respectivamente–. Los centros que mayor impulso acusaron fueron los de Educación Infantil, con un incremento de 1.512; este aumento representa el 79,6 % 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 187 centros en el curso 2019-2020 respecto al curso 2010-2011. 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 840 centros y actuaciones, lo que supone una reducción del 30,4 %.

**Tabla C3.2**  
**Enseñanzas de Régimen Especial y Educación para Personas Adultas. Clasificación de los centros según el tipo de enseñanza que imparten. Ámbito nacional. Curso 2019-2020 y variación con respecto al curso 2010-2011**

	Curso 2019-2020			Variación absoluta Curso 2019-2020-Curso 2010-2011		
	Centros públicos	Centros privados	Total	Centros públicos	Centros privados	Total
<b>A. Enseñanzas de Régimen Especial</b>						
Escuelas de Arte y E. Sup. de Artes Plásticas y Diseño	100	31	131	-2	10	8
Centros EE. de Música <sup>1</sup>	294	166	460	16	30	46
Centros EE. de Danza	33	38	71	4	4	8
Escuelas de Música y Danza <sup>2,3</sup>	704	247	951	14	8	22
Centros de Arte Dramático	12	6	18	1	3	4
Escuelas Oficiales de Idiomas	337	0	337	28	0	28
Centros específicos de EE. Deportivas	5	100	105	-1	72	71
<b>Total A</b>	<b>1.485</b>	<b>588</b>	<b>2073</b>	<b>60</b>	<b>127</b>	<b>187</b>
<b>B. Educación para Personas Adultas<sup>4</sup></b>						
Centros específicos y actuaciones	1.876	45	1921	-660	-180	-840
<b>Total B</b>	<b>1.876</b>	<b>45</b>	<b>1921</b>	<b>-660</b>	<b>-180</b>	<b>-840</b>

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.

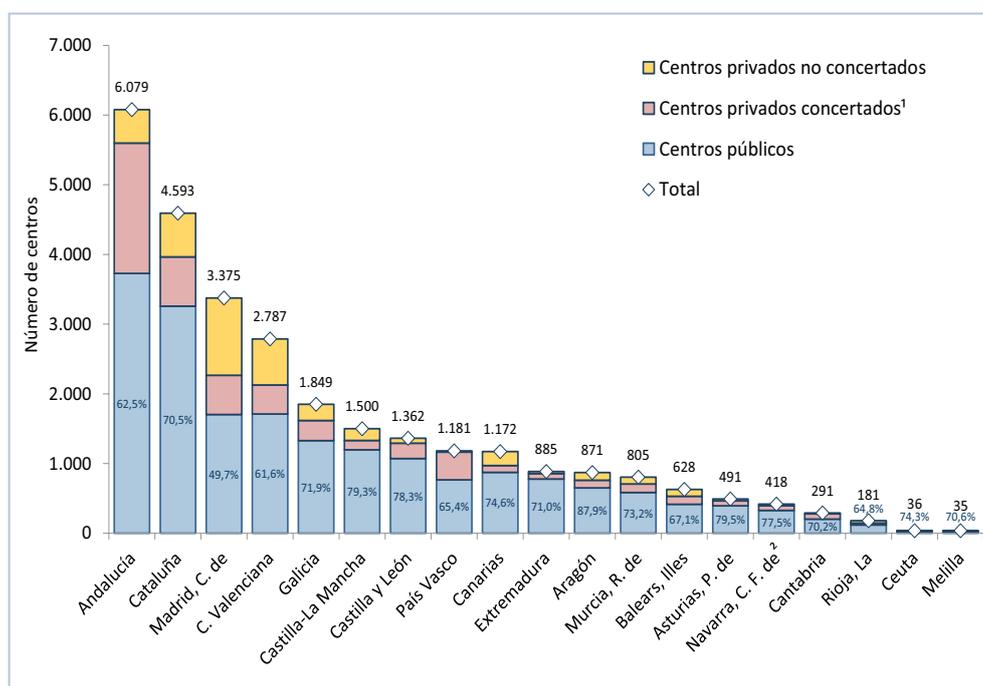
### C3.1. Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General

En el curso 2019-2020, los 28.539 centros que impartían Enseñanzas de Régimen General en el conjunto del territorio nacional se distribuyeron, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, de la forma siguiente: el 67,1 % eran centros públicos (19.149); el 18,9 %, centros privados con enseñanzas concertadas (5.298); y el 14,0 % restante, centros privados sin enseñanzas concertadas (4.009). 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 convenio<sup>320</sup>. En lo que se refiere a unidades o grupos concertados, se consideran todas las unidades/grupos en funcionamiento de centros privados con alguna unidad/grupo concertada o subvencionada en esa enseñanza o nivel.

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

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

**Figura C3.2**  
Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c302.xlsx> >

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

2. En la Comunidad Foral de Navarra, adicionalmente funcionan tres centros públicos de primer ciclo de Educación Infantil con 193 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.

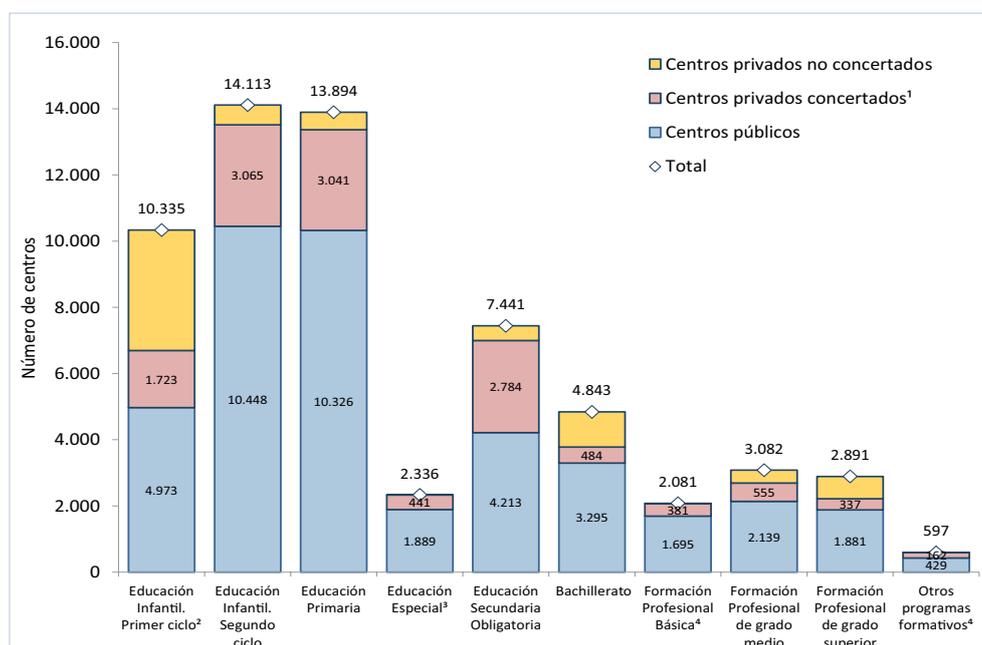
La **figura C3.3** muestra el número de centros del territorio nacional que, en el curso 2019-2020, impartieron cada una de las Enseñanzas de Régimen General, atendiendo a la titularidad del centro y a la financiación de las enseñanzas. De los 24.448 centros con enseñanzas de Educación Infantil, 10.335 centros impartieron el primer ciclo y 14.113 centros impartieron el segundo ciclo (se debe tener en cuenta que en la estadística de los centros que imparten el primer ciclo se incluyen únicamente aquellos centros que están autorizados por la Administración educativa). El número de centros que impartió Educación Primaria fue de 13.894 y 7.441 los que ofertaron Educación Secundaria Obligatoria.

En la enseñanza de Educación Especial se incluyen centros específicos de Educación Especial y unidades de Educación Especial en centros ordinarios. En otros programas formativos se incluyen los programas destinados a alumnado con necesidades educativas especiales, así como a otros colectivos con necesidades específicas, que pueden incluir módulos profesionales y otros de formación apropiados para la adaptación a sus necesidades, no conducentes directamente a la consecución de un título oficial del sistema educativo.

Con el fin de completar la visión sobre la red de centros que impartieron Enseñanzas de Régimen General y de su oferta educativa, la **tabla C3.3** presenta el número total de unidades<sup>321</sup> en cada nivel educativo, por titularidad de centro y financiación de las enseñanzas. Así, los centros educativos que en el curso de 2019-2020 impartieron Enseñanzas de Régimen General, acumularon un total de 384.830 unidades, lo que supuso 5.111 más que el curso anterior (crecimiento relativo del +1,3 %). Este incremento fue, en términos porcentuales, mayor en el número de unidades privadas. Respecto a la variación al número de unidades entre los cursos 2010-2011 y 2019-2020, la variación absoluta fue de 325.833 unidades en total, de las cuales 14.820 (57,4 %) fueron en centros públicos, 5.462 (21,1 %) en centros privados concertados y 5.551 (21,5 %) en centros privados sin unidades concertadas o subvencionadas.

321. 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 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c303.xlsx> >

1. No se incluyen los centros privados concertados con estudiantes exclusivamente de FCT.
2. Incluyen los centros autorizados por la Administración Educativa.
3. Incluyen centros específicos de Educación Especial y unidades sustitutorias en centros ordinarios.
4. Incluyen centros docentes y actuaciones.

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

**Tabla C3.3**  
**Enseñanzas de Régimen General. Unidades por enseñanza según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Ámbito nacional. Curso 2019-2020 y variación con respecto al curso 2010-2011**

	Curso 2019-2020				Variación absoluta Curso 2019-2020-Curso 2010-2011			
	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 <sup>1,2</sup>	19.473	6.110	12.330	38.249	4060	760	1.887	7.043
Educación Infantil. Segundo ciclo <sup>2</sup>	43.058	16.258	2.412	61.766	-4245	388	-425	-4.244
Educación Infantil - Mixtas ambos ciclos <sup>2</sup>	62.531	1	8	103	62479	-2	1	41
Educación Primaria	72	33.588	5.033	131.963	-91028	1.593	401	4.236
Mixtas Educación Infantil / Educación Primaria <sup>3</sup>	93.942	21	5	1.170	92455	15	1	-327
Educación Especial <sup>4</sup>	1.239	2.586	14	7.357	-2233	279	-2	1.562
Educación Secundaria Obligatoria	4.750	22.373	3.375	79.354	-44595	1.007	686	5.954
Bachillerato. Régimen ordinario	52.197	2.485	4.494	23.792	36360	50	353	1.379
Bachillerato. Régimen de adultos <sup>5</sup>	16.687	0	0	842	15589	-2	-6	-264

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 2019-2020 y variación con respecto al curso 2010-2011**

	Curso 2019-2020				Variación absoluta Curso 2019-2020-Curso 2010-2011			
	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 <sup>6,7</sup>	853	1.260	14	5.965	-3.399	125	-52	512
Formación Profesional de Grado Medio. Rég. ordinario	11.597	3.093	967	15.657	2.159	702	490	3.351
Formación Profesional de Grado Medio. Rég. de adultos <sup>5</sup>	311	5	2	318	66	-10	2	58
Formación Profesional de Grado Superior. Rég. ordinario	11.753	2.048	3.008	16.809	2.924	225	2.200	5.349
Formación Profesional de Grado Superior. Rég. de adultos <sup>5</sup>	283	18	10	311	5	-2	6	9
Otros programas formativos <sup>6</sup>	831	334	9	1.174	831	334	9	1.174
<b>Total</b>	<b>262.969</b>	<b>90.180</b>	<b>31.681</b>	<b>384.830</b>	<b>14.820</b>	<b>5.462</b>	<b>5.551</b>	<b>25.833</b>

1. Se incluyen solo las unidades en centros autorizados por la Administración Educativa.

2. Para el curso 2008-2009 no hay datos desagregados por primer y segundo ciclo.

3. Incluyen las unidades con alumnado de Educación Infantil y de Educación Primaria, y las unidades de Educación Primaria con alumnado de primer ciclo de ESO.

4. Se incluyen las unidades en centros específicos y las unidades de E. Especial en centros ordinarios.

5. Se incluyen dentro del Régimen Ordinario para la Comunidad Autónoma de Cataluña.

6. Se incluyen los grupos en centros docentes y en actuaciones.

7. Para el curso 2010-2011 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 2019-2020, impartían en España el primer ciclo de Educación Infantil 10.335 centros, de los cuales 4.973 eran de titularidad pública, 1.723 eran centros privados financiados con fondos públicos y 3.639 privados no concertados.

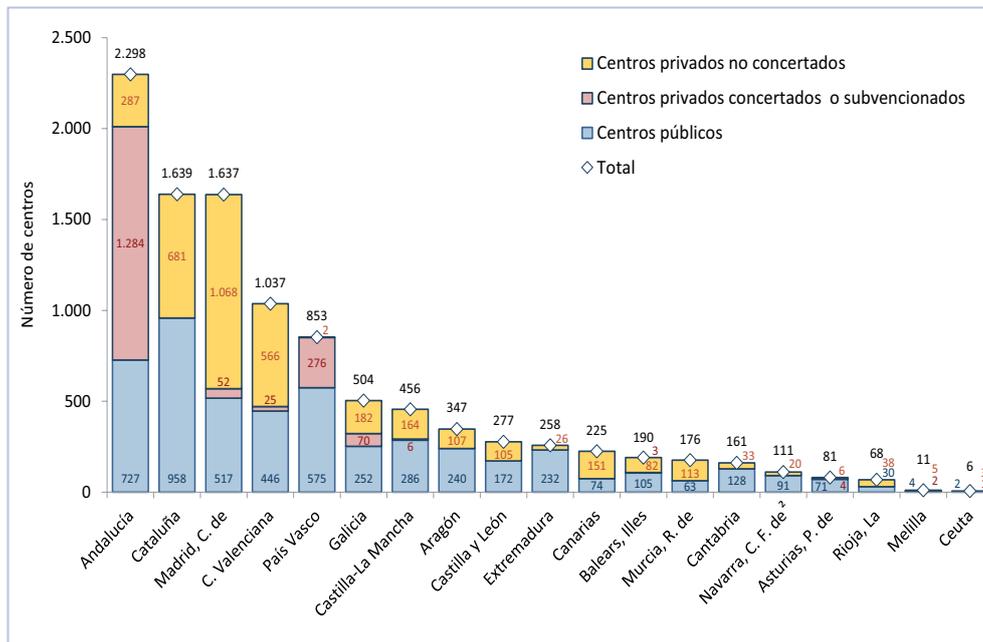
En la **figura C3.4** aparecen ordenadas, de mayor a menor, las Comunidades y Ciudades Autónomas según el número de centros en los que, durante el curso 2019-2020, se impartió el primer ciclo de Educación Infantil. Las Comunidades Autónomas con un número de centros mayor que 1.000 fueron Andalucía (2.298 centros, de los que el 31,6 % eran públicos, el 55,9 % privados concertados y el 12,5 % privados no concertados), Cataluña (1.639 centros, de los que el 58,5 % eran públicos, y el 41,5 % privados no concertados), la Comunidad de Madrid (1.637 centros, de los que el 31,6 % eran públicos, el 3,2 % privados concertados y el 65,2 % centros privados no concertados) y la Comunitat Valenciana (1.037 centros, de los que el 43,0 % eran públicos, el 2,4 % privados concertados y el 54,6 % centros privados no concertados). Las Ciudades Autónomas contaron con 17 centros autorizados por las administraciones educativas, distribuidos de la siguiente manera: 6 centros en la Ciudad Autónoma de Ceuta (3 centros privados no concertados, 1 centro privado concertado y 2 de titularidad pública), y 11 centros en la Ciudad Autónoma de Melilla (4 centros públicos, 2 privados concertados y 5 privados no concertados).

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 impartió el segundo ciclo de Educación Infantil en el curso 2019-2020. Las Comunidades Autónomas con el mayor número de centros fueron Andalucía (2.610 centros, de los que el 77,9 % eran públicos, el 17,4 % pri-



Figura C3.4<sup>1</sup>

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 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c304.xlsx> >

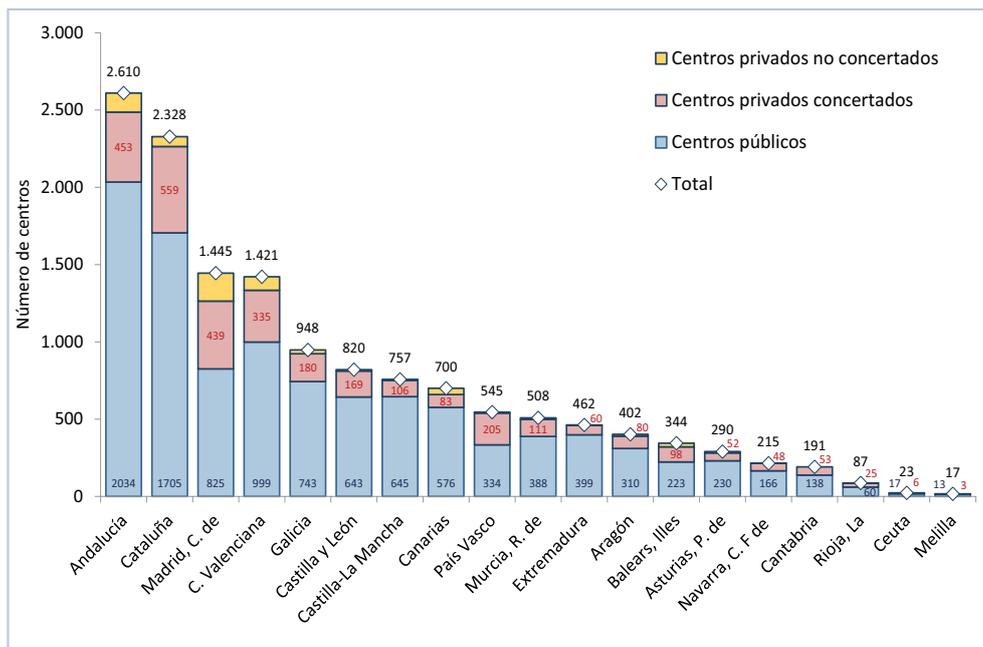
1. Solo se incluyen los centros autorizados por la Administración educativa.

2. En la Comunidad Foral de Navarra, adicionalmente funcionan 3 centros públicos de primer ciclo de Educación Infantil con 193 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 C3.5

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 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c305.xlsx> >

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

vados concertados y el 4,7 % privados no concertados) y Cataluña (2.328 centros, de los que el 73,2 % eran centros públicos, el 24,0 % privados concertados y el 2,7 % privados no concertados). Asimismo, las Ciudades Autónomas contaron 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 ascendió 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.

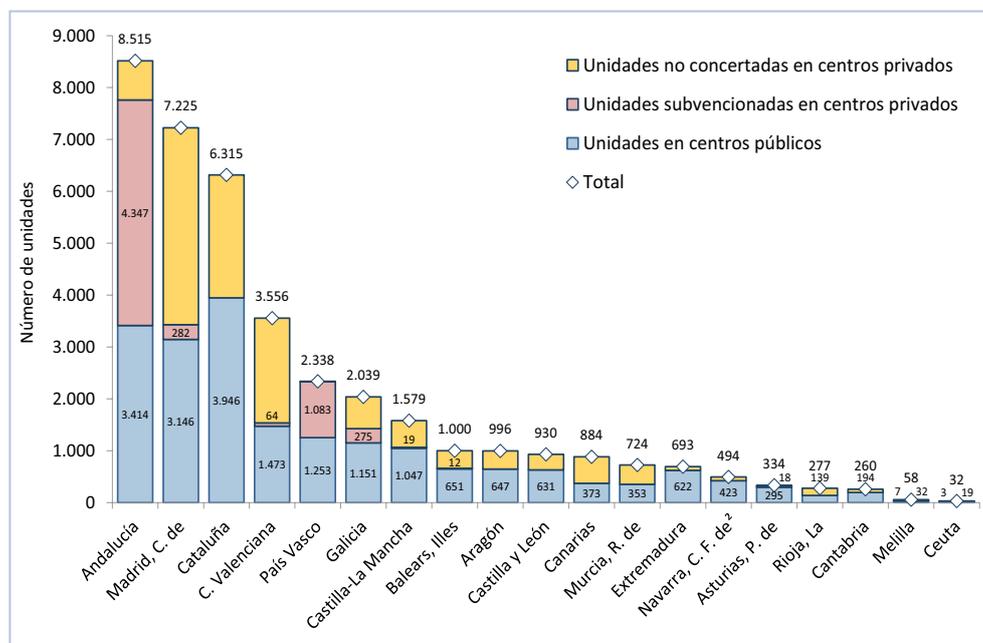
En el curso 2019-2020, el número de unidades del segundo ciclo (alumnado de 3, 4 y 5 años) superó al del primer ciclo (61.869 unidades en el segundo ciclo frente a las 38.249 unidades del primero). El número de unidades mixtas en el curso 2019-2020 alcanzó el valor de 103 unidades (en las figuras estas unidades se representan junto con las de segundo ciclo). Esta modalidad tuvo una presencia significativa en el País Vasco (61 unidades en centros públicos y 1 concertada en centros privados).

Cuando se analizan los datos según los ciclos de Educación Infantil, la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, se aprecia el predominio neto en el segundo ciclo de las unidades sostenidas con fondos públicos –como corresponde a su carácter gratuito–, que representaban el 96,1 % del total (43.096 unidades en centros públicos y 16.258 unidades subvencionadas en centros privados). El resto (2.412 unidades) correspondían a centros privados sin subvencionar. En el primer ciclo, sin embargo, la proporción de las unidades financiadas con fondos públicos desciende al 67,8 % (25.919). El 32,2 % restante correspondió a 12.330 centros sostenidos únicamente con fondos privados.

La **figura C3.8** muestra la evolución del número de unidades de Educación Infantil entre los cursos 2010-2011 y 2019-2020. Considerando todo tipo de centros, se advierte un aumento relativo del 2,9 % en el decenio considerado, lo que supone el 0,4 % en unidades de centros públicos, el 5,4 % de unidades concertadas de centros privados, y el 11,0 % en el caso de unidades de Educación Infantil no subvencionadas, en centros privados.

Figura C3.6<sup>1</sup>

Unidades de primer ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c306.xlsx> >

1. Solo se incluyen los centros autorizados por la Administración educativa.

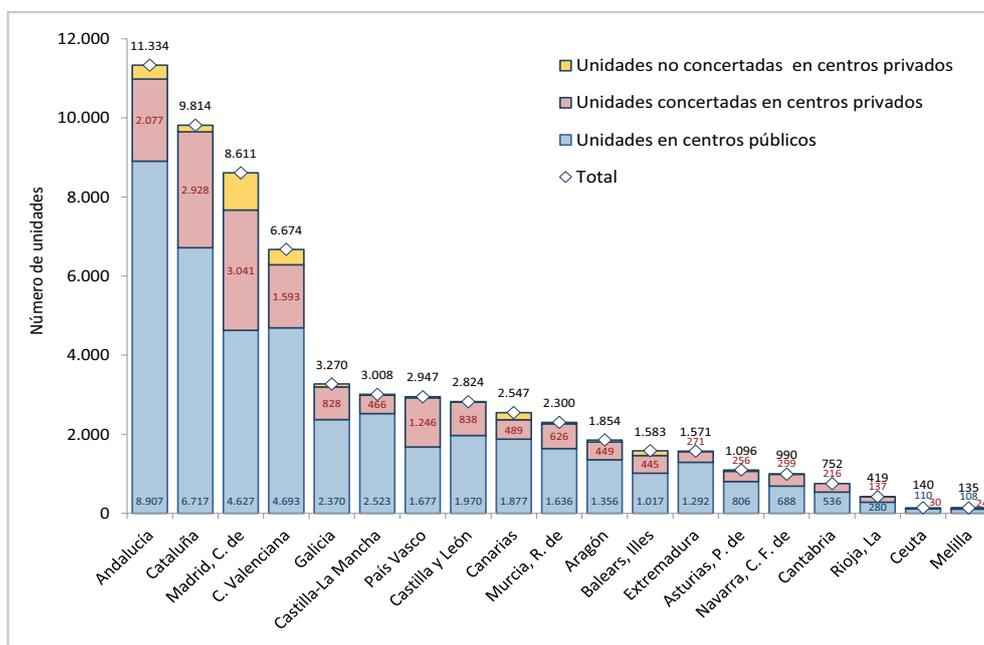
2. En la Comunidad Foral de Navarra, adicionalmente funcionan tres centros públicos de primer ciclo de Educación Infantil con 193 alumnos y alumnas en proceso de comprobación de requisitos por parte del Departamento de Educación.

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.

A  
B  
C  
D  
E  
F

Figura C3.7<sup>1</sup>

Unidades de segundo ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



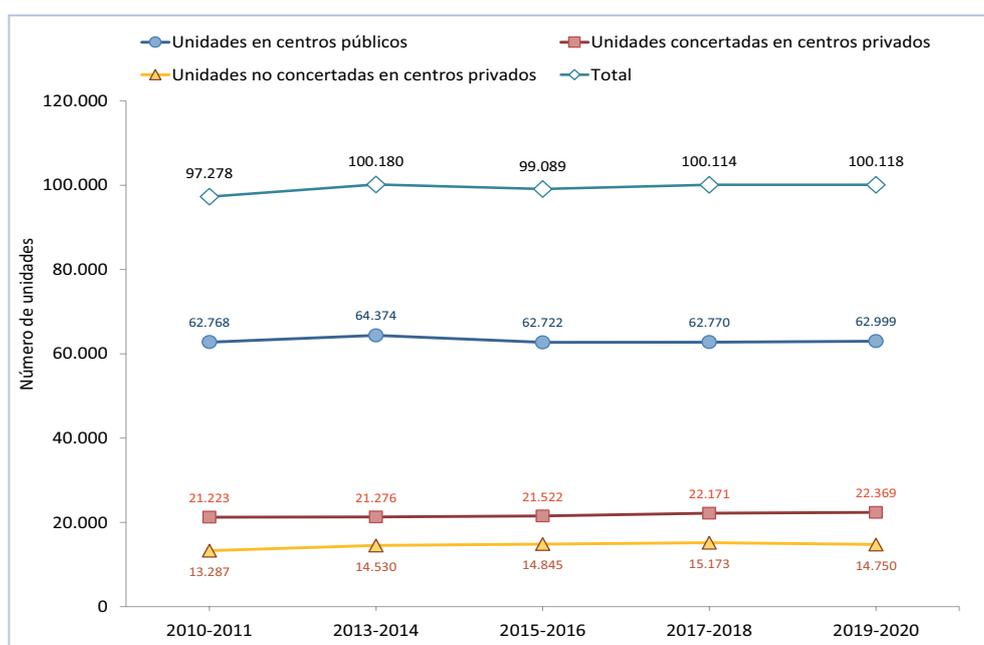
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c307.xlsx> >

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.

Figura C3.8<sup>1</sup>

Evolución del número de unidades de Educación Infantil por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c308.xlsx> >

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.

## Centros que imparten Educación Primaria

Durante el curso 2019-2020, impartieron Educación Primaria 13.894 centros en el conjunto del territorio nacional. En este nivel el porcentaje de la enseñanza pública, con 10.326 centros, fue del 74,3 %, muy superior al de la privada, que contó con 3.568 centros de los que 3.041 eran concertados, lo que representa el 21,9 % del total.

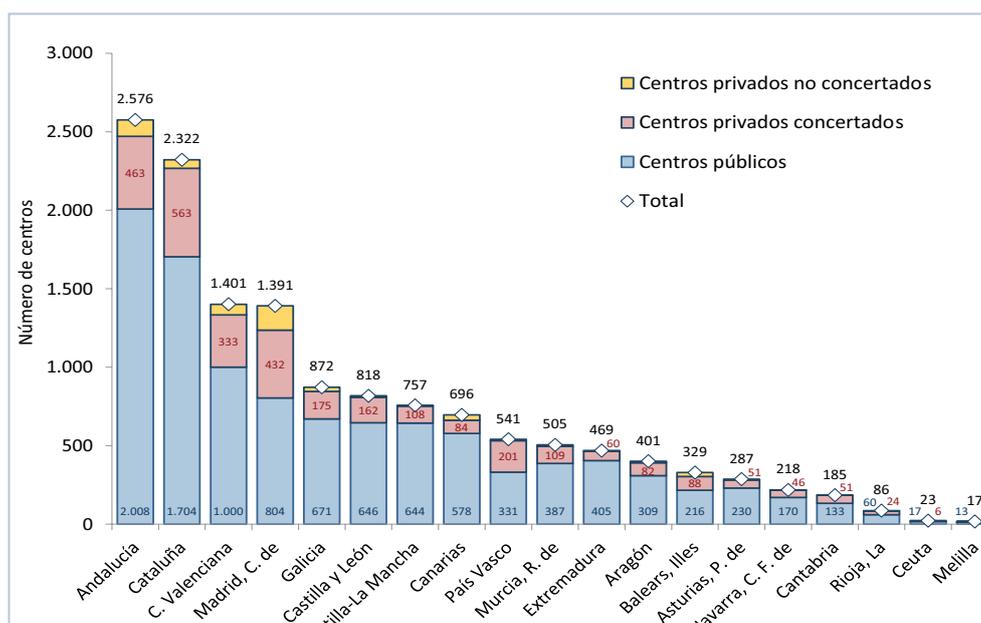
En la **figura C3.9** se detalla el número de centros que impartían Educación Primaria, distribuido por Comunidades y Ciudades Autónomas según la titularidad de centro y la financiación de las enseñanzas. Las Comunidades Autónomas con un mayor número de centros de Educación Primaria fueron: Andalucía (2.576 centros), Cataluña (2.322 centros), la Comunitat Valenciana (1.401) y la Comunidad de Madrid (1.391). En todos los territorios, los centros públicos con enseñanzas de esta etapa predominaron sobre los centros privados. Las dos Comunidades Autónomas que presentaron un mayor peso de centros privados que impartían enseñanzas de esta etapa fueron el País Vasco, donde el 61,2 % de los centros eran públicos, el 37,2 % privados concertados y el 1,7 % 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 2019-2020 fueron 133.133, de las cuales, 94.486 estaban en centros públicos (71,0 %), 33.609 fueron unidades concertadas en centros privados (25,2 %) y 5.038 pertenecían a centros privados sin concertar (3,8 %). La **figura C3.10** representa el número total de unidades de Educación Primaria distribuido por Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo a la titularidad del centro y al tipo de financiación de estas enseñanzas. Al analizarla se aprecia que, en todos los territorios se impartieron estas enseñanzas, en un porcentaje superior al 80 %, en centros financiados con fondos públicos. Illes Balears y la Comunidad de Madrid fueron los territorios donde la proporción de unidades privadas de Educación Primaria fue más elevado, con un 12,3 % y un 10,6 % respectivamente.

La **figura C3.11** refleja la evolución del número de centros que han impartido Enseñanza Primaria en el último decenio. El número total de centros experimentó un incremento relativo en el curso 2019-2020 del 0,1 % con respecto al curso 2010-2011, que en el caso los centros privados no concertados alcanzó el 20,9 % y en los centros privados concertados fue una reducción del 0,2 %. Aunque la variación relativa en el número de centros públicos fue de -0,7 %, en la figura se observa que la cantidad de centros públicos que impartieron estas enseñanzas, en cada uno de los diez cursos considerados, casi triplica el de los centros privados.

Figura C3.9

Centros en los que se imparte Educación Primaria, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020

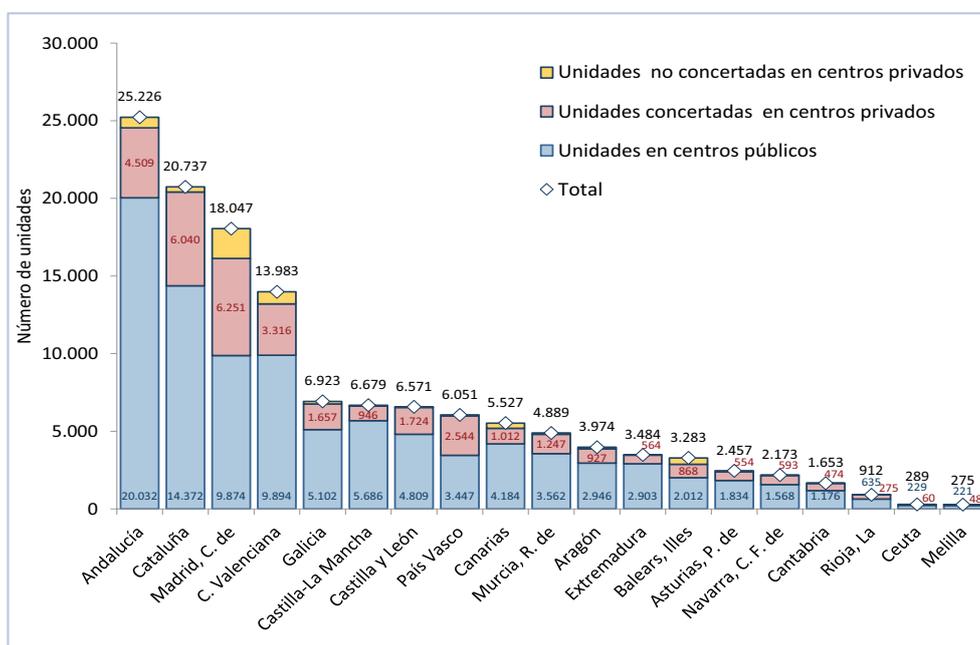


<http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c309.xlsx>

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



**Figura C3.10<sup>1</sup>**  
**Unidades de Educación Primaria, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**

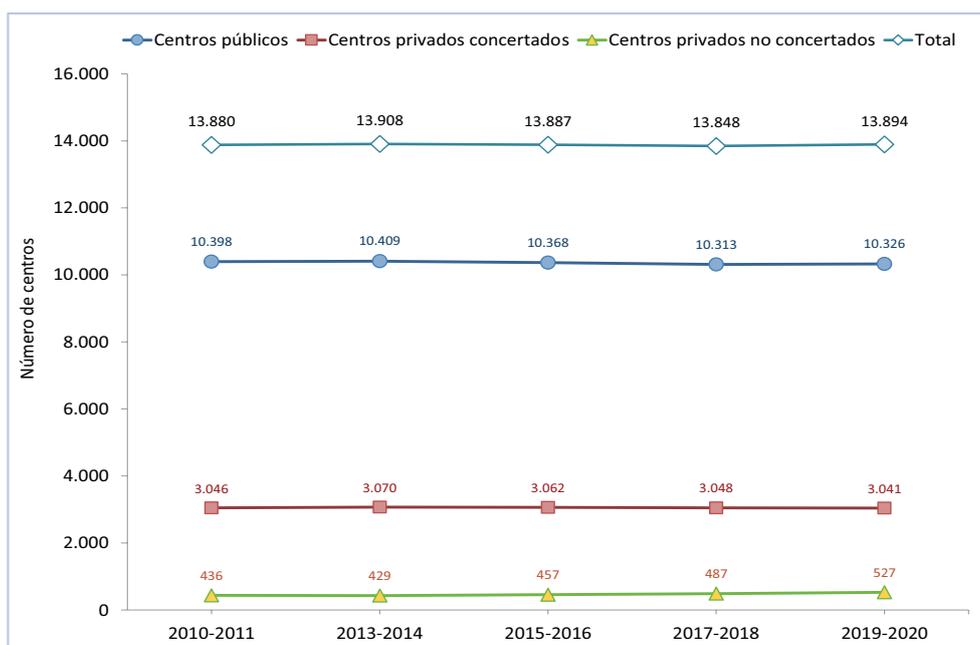


<http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c310.xlsx>

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.

**Figura C3.11**  
**Evolución del número de centros que imparten Educación Primaria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020**



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c311.xlsx>

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

Por su parte, la evolución del número de unidades o grupos de Educación Primaria entre los cursos 2010-2011 y 2019-2020 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 3.909 unidades de Educación Primaria en el curso de referencia con respecto al curso 2010-2011. Esto supone, en términos relativos, un incremento en el último decenio del 3,0 % (2,1 % en centros educativos públicos, 5,0 % en centros privados concertados y 8,7 % en centros de titularidad privada sin unidades concertadas).

**Tabla C3.4<sup>1</sup>**  
**Índice de variación del número de unidades de Educación Primaria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 (curso 2010-2011=100)**

	Curso 2011-2012	Curso 2013-2014	Curso 2015-2016	Curso 2017-2018	Curso 2019-2020
Unidades en centros públicos	100,69	101,03	102,76	103,20	102,05
Unidades concertadas en centros privados	101,87	103,29	104,65	104,66	105,02
Unidades no concertadas en centros privados	98,51	99,40	101,57	107,72	108,67
<b>Total</b>	<b>100,90</b>	<b>101,53</b>	<b>103,18</b>	<b>103,72</b>	<b>103,02</b>

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.

## Centros de Educación Especial

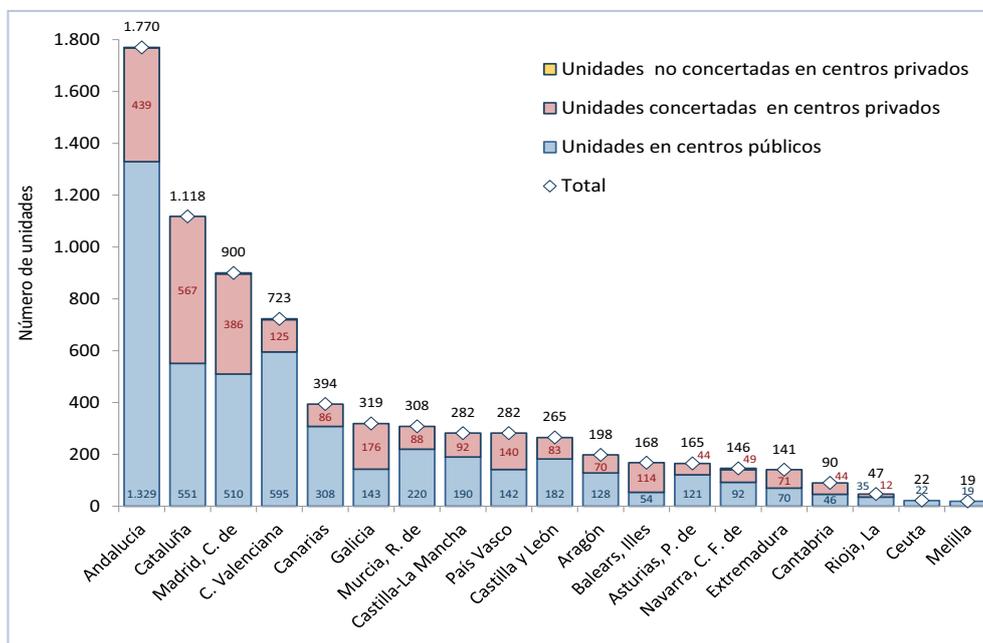
La atención del alumnado con necesidades educativas especiales se realiza principalmente en centros ordinarios, con objeto de favorecer la inclusión. No obstante, hay casos de alumnado con discapacidades psíquicas severas o profundas, plurideficiencias o trastornos del desarrollo graves que requiere una atención más especializada y no puede ser atendido 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 2019-2020 hubo 1.865 centros ordinarios con unidades de educación especial, de los cuales el 90,8 % (1.693 centros) fueron de titularidad pública, el 9,2 % (171 centros) fueron privados financiados con fondos públicos y el 0,1 % (1 centro) fueron de titularidad privada. En cuanto a los centros específicos hubo un total de 471 centros, de los cuales 196 fueron públicos (41,6 %), 270 fueron centros privados concertados (57,3 %) y 5 privados no concertados (1,1 %).

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 2019-2020. Las cifras incluyen las unidades de centros específicos de Educación Especial y las aulas de Educación Especial en centros ordinarios. En dicha figura aparecen ordenadas de mayor a menor las Comunidades y Ciudades Autónomas según el número de unidades de Educación Especial que, en el conjunto del territorio nacional, alcanzó la cifra de 7.357 –4.757 en centros públicos, 2.586 en centros privados concertados y 14 unidades no concertadas en centros privados—. Las Comunidades Autónomas con un número mayor de estas unidades escolares fueron Andalucía (1.770 unidades; 24,1 % del total nacional), Cataluña (1.118 unidades; 15,2 %) y la Comunidad de Madrid (900 unidades; 12,2 %).

Entre los cursos 2010-2011 y 2019-2020, 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 27,0 % en el último decenio. Las unidades aumentaron de forma más acusada en los centros públicos (37,0 %) que las unidades concertadas de los centros privados (12,1 %). La variación del número de unidades de Educación Especial en centros privados no concertados experimentó una reducción del 12,5 %, pasando de 16 unidades en el curso 2010-2011 a 14 unidades en el curso 2019-2020.

A  
B  
C  
D  
E  
F

**Figura C3.12<sup>1</sup>**  
**Unidades de Educación Especial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**

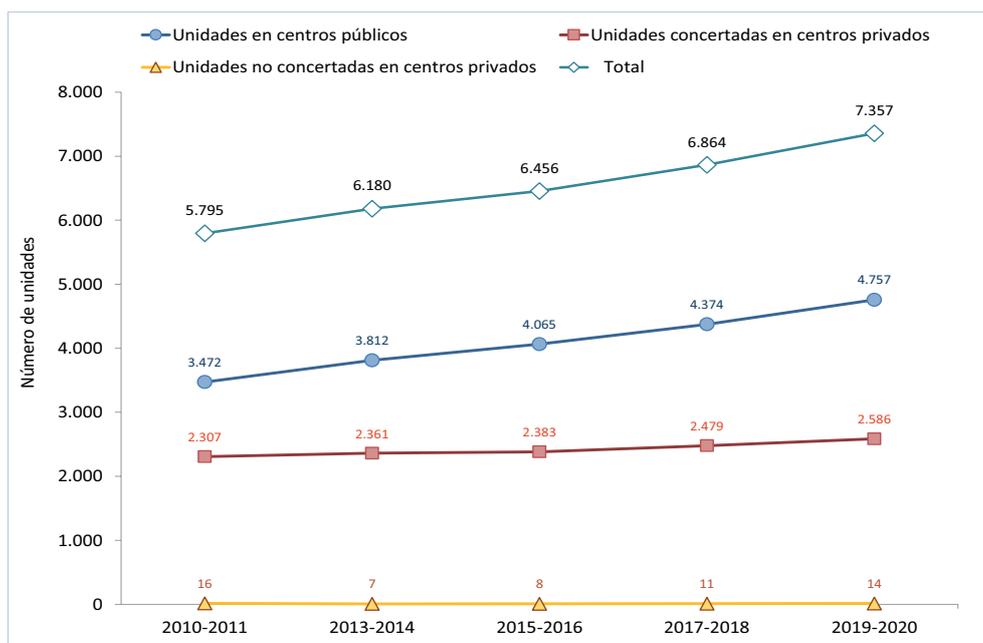


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c312.xlsx> >

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<sup>1</sup>**  
**Evolución del número de unidades de Educación Especial por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c313.xlsx> >

1. Se incluyen las unidades en centros específicos y las unidades de Educación Especial en centros ordinarios.

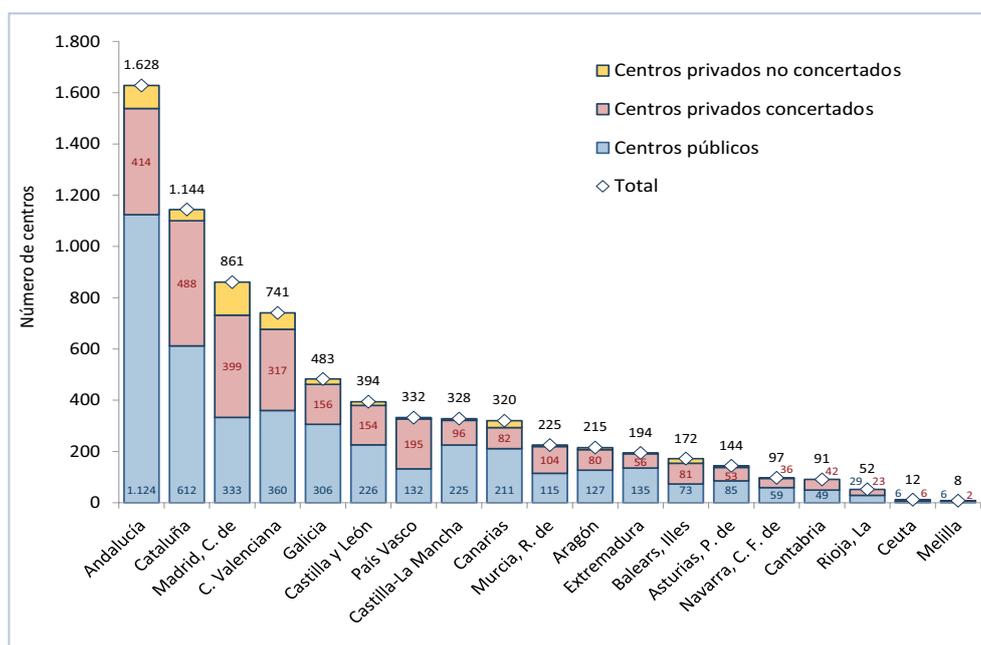
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

## Centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria

Durante el curso de referencia de este INFORME, 7.441 centros españoles impartieron Educación Secundaria Obligatoria. De ellos, 4.213 eran públicos (56,6 %), 2.784 privados concertados (37,4 %) y 444 privados no concertados (6,0 %). Los centros que impartieron Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2019-2020 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 fueron Andalucía (1.628 centros; 21,9 % del total nacional), Cataluña (1.144 centros; 15,4 % del total nacional), la Comunidad de Madrid (861 centros; 11,6 % del total nacional) y la Comunitat Valenciana (741 centros; 10,0 % del total nacional).

El número de centros privados superó al número de centros públicos en cuatro Comunidades Autónomas: la Comunidad de Madrid, donde el 38,7 % de los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria eran centros públicos, el 46,3 % eran centros privados concertados y el 15,0 % eran centros privados no concertados; el País Vasco con un 39,8 % de centros públicos, un 58,7 % de centros privados concertados y un 1,5 % de centros privados no concertados; Illes Balears con un 42,4 % de centros públicos, un 47,1 % de centros privados concertados y un 10,5 % de centros privados; y, por último, la Comunitat Valenciana, en la que el 48,6 % eran centros públicos, el 42,8 % privados concertados y el 8,6 % privados. En la Ciudad Autónoma de Ceuta, el número de centros públicos y de privados fue el mismo –6 centros públicos y 6 centros privados concertados–, mientras que en la Ciudad Autónoma de Melilla el número de centros públicos fue 6 frente a 2 centros de titularidad privada con enseñanzas concertadas, no existiendo centros privados no concertados que impartieran este nivel.

**Figura C3.14**  
Centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020

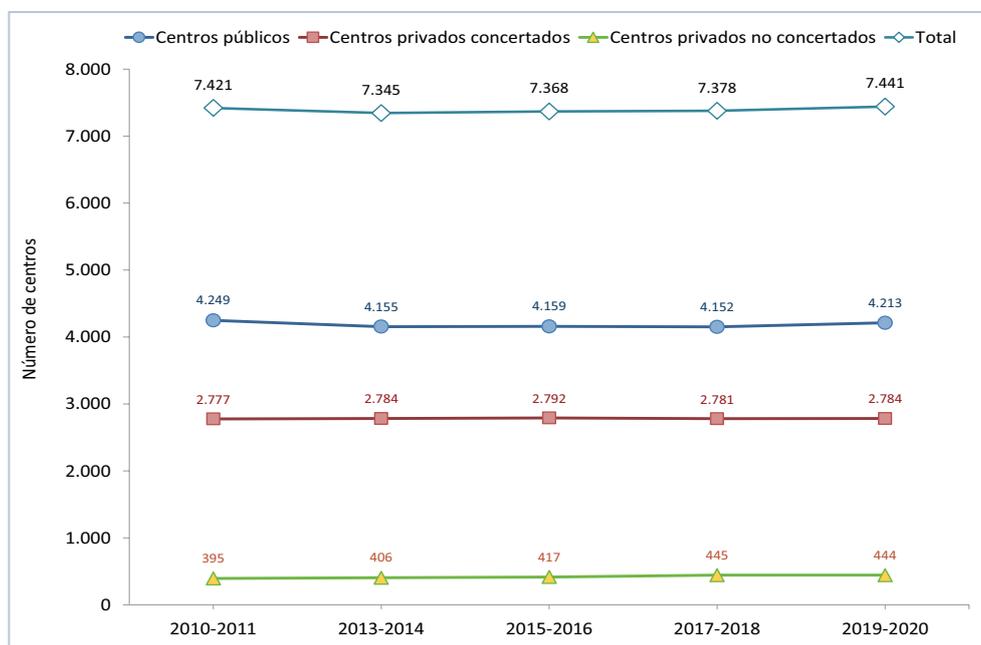


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c314.xlsx> >

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

El análisis de la evolución del número de centros que impartían Educación Secundaria Obligatoria entre los cursos 2010-2011 y 2019-2020 (**figura C3.15**) revela que, si bien seguía predominando la titularidad pública entre los centros que impartían Educación Secundaria Obligatoria, en el periodo considerado se produjo un aumento en el número de centros privados concertados y en el número de centros privados no concertados (incremento del 0,3 % y del 12,4 %, respectivamente); sin embargo, el número de centros públicos experimentó una reducción de 36 (-0,8 %) con respecto al curso 2010-2011.

**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 2010-2011 a 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c315.xlsx> >

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

La **figura C3.16** muestra la distribución del número total de unidades de Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo tanto a la titularidad del centro como al tipo de financiación de estas enseñanzas. Excepto en la Comunidad de Madrid y en Illes Balears, donde la proporción de unidades no concertadas en centros privados de Educación Secundaria Obligatoria superó el 10 % (11,5 % y 12,4 % respectivamente), estas enseñanzas se impartieron casi exclusivamente en centros financiados con fondos públicos, como corresponde al carácter gratuito de la etapa.

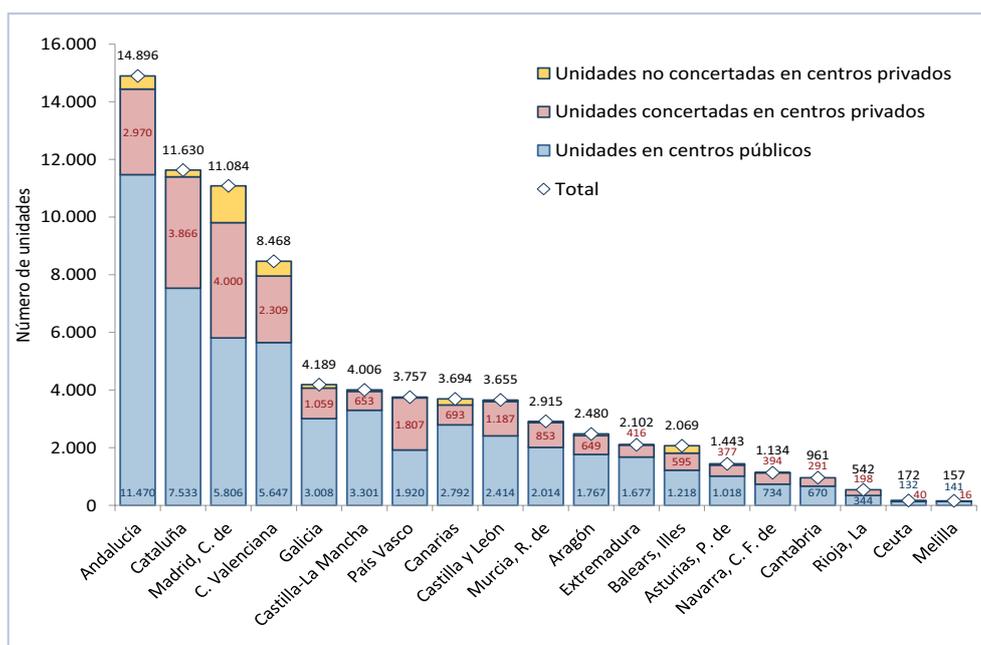
La **tabla C3.5** ofrece la evolución del número de unidades o grupos de Educación Secundaria Obligatoria entre los cursos 2010-2011 y 2019-2020, en el conjunto de los centros educativos españoles, según su titularidad. En el curso 2019-2020 el número de unidades de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria fueron 79.354 –53.606 grupos en centros públicos (67,6 %), 22.373 en centros privados concertados (28,2 %) y 3.375 en centros privados no concertados (4,3 %)–, experimentando el número total de unidades una variación relativa del 8,1 % con respecto al curso 2010-2011. Se produjeron los siguientes porcentajes de aumento del número de unidades: el 8,6 % en los centros públicos, el 4,7 % en los centros de titularidad privada con enseñanzas concertadas y el 25,5 % en centros privados no concertados.

### Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica

En el curso 2014-2015 empezó la implantación de los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica. Durante el curso 2019-2020, impartieron los diferentes Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica 2.081 centros docentes en España, de los que el 81,5 % eran públicos (1.695 centros), el 18,3 % eran privados concertados (381 centros) y el 0,2 % eran privados no concertados (5 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 489 centros (23,5 % del total nacional) y la Comunitat Valenciana con 320 centros (15,4 %), seguidos de la Comunidad de Madrid con 169 centros (8,1 %) y Castilla-La Mancha con 155 centros (7,4 %), sumando entre estas cuatro Comunidades Autónomas el 54,4 % del total del Estado.

En cuanto al régimen de titularidad que imparten estas enseñanzas se observa que todas las Comunidades Autónomas se situaron por encima del 60 % de centros públicos, excepto el País Vasco (35,7 %) y Navarra (56,0 %).

**Figura C3.16**  
Unidades de Educación Secundaria Obligatoria según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c316.xlsx> >

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

**Tabla C3.5**  
Índice de variación del número de unidades de Educación Secundaria Obligatoria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 (curso 2010-2011=100)

	Curso 2011-2012	Curso 2013-2014	Curso 2015-2016	Curso 2017-2018	Curso 2019-2020
Unidades en centros públicos	99,2	97,8	99,2	102,7	108,6
Unidades concertadas en centros privados	100,4	100,4	101,7	103,1	104,7
Unidades no concertadas en centros privados	99,0	99,2	107,9	119,8	125,5
<b>Total</b>	<b>99,5</b>	<b>98,6</b>	<b>100,3</b>	<b>103,5</b>	<b>108,1</b>

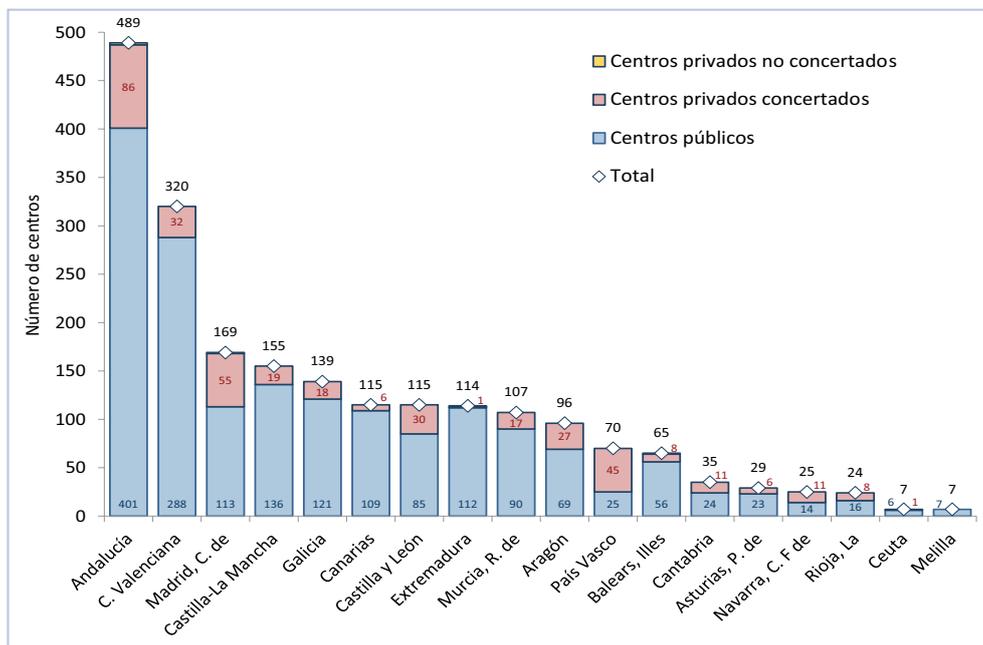
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La **figura C3.18** presenta una serie de datos de los centros que ofertaron los Programas de Cualificación Profesional Inicial desde el curso 2011-2012 hasta el curso 2014-2015 y de los que han pasado a ofrecer la Formación Profesional Básica desde el curso 2015-2016.

La evolución del número de centros en el periodo reflejado muestra un balance negativo del 25,7 % pasando, de 2.767 centros en el curso 2011-2012 a 2.081 en el curso 2019-2020, de los cuales 1.695 correspondían a centros públicos (81,5 %), 381 a centros privados concertados (18,3 %) y 5 a centros privados no concertados



**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 2019-2020

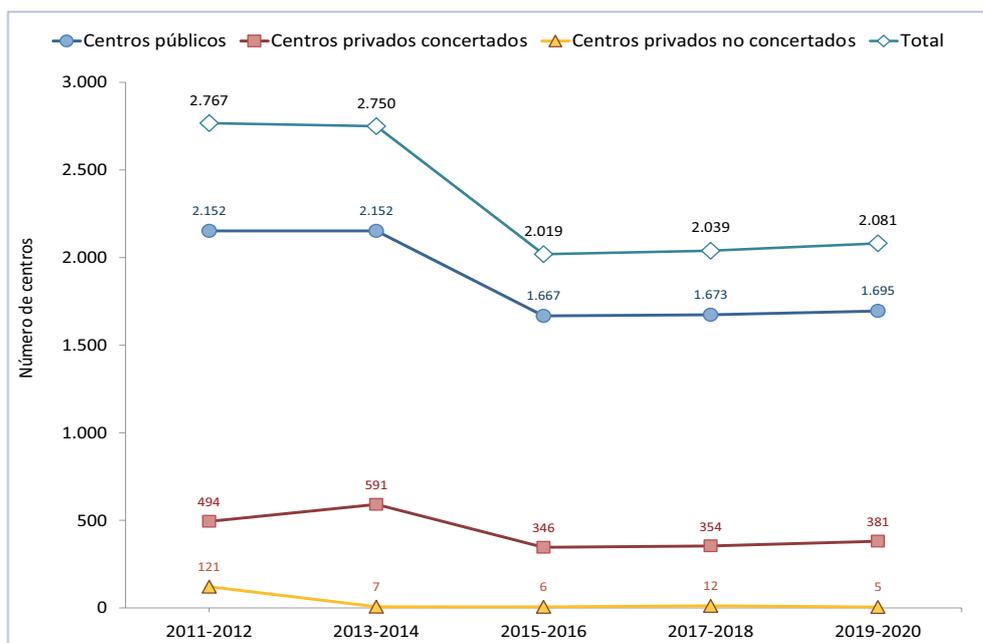


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c317.xlsx> >

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 en España, por titularidad y financiación de las enseñanzas, que han impartido Programas de Cualificación Profesional Inicial, entre los cursos 2011-2012 a 2014-2015 y Formación Profesional Básica entre los cursos 2015-2016 a 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c318.xlsx> >

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

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

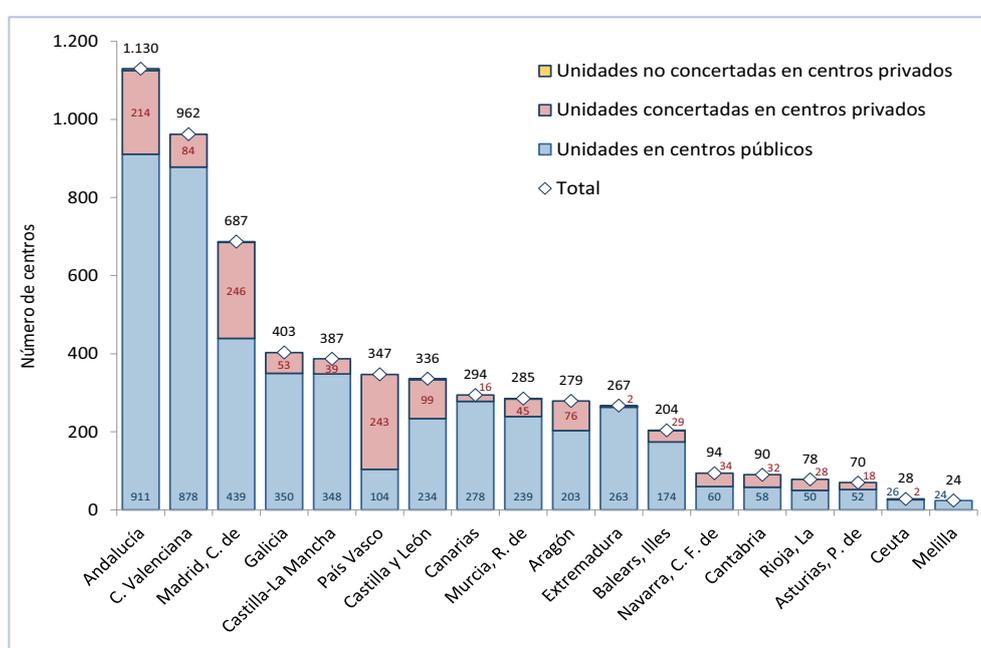
(0,2 %). Al comparar los datos del curso 2019-2020 con los del 2015-2016, se observa que había 62 centros más, lo que supuso un aumento relativo del 3,1 %. Este incremento correspondió a 28 centros públicos (+1,7 %), 35 centros más en el sector privado concertado (+10,1 %) y 1 centro menos en el sector privado sin enseñanzas concertadas (-16,7 %).

En cuanto al cómputo por unidades, durante el curso 2019-2020 funcionaron 5.965 unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica. La mayoría de las unidades correspondieron a centros públicos, 4.691 (78,6 %), a los centros privados concertados 1.260 unidades (21,1 %) y tan solo 14 unidades no concertadas a centros privados (0,2 %).

La **figura C3.19** muestra la distribución de los grupos de los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica en los centros educativos entre las Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo a la titularidad de los centros y a la financiación de estas enseñanzas. En ella se observa que en todos los territorios prácticamente la totalidad de las unidades de Formación Profesional Básica se encontraban en centros sostenidos con fondos públicos.

Figura C3.19<sup>1</sup>

Unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c319.xlsx> >

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 **tabla C3.6** presenta los índices de variación de las unidades de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (de 2011-2012 a 2014-2015) y las de Formación Profesional Básica (de 2015-2016 a 2019-2020).

Las unidades de los Programas de Cualificación Profesional Inicial pasaron de 5.718 en el curso 2011-2012 a 6.016 en el curso 2013-2014, con un incremento del 5,2 %.

Las unidades de los Programas de Formación Profesional Básica pasaron de 5.420 en el curso 2015-2016 a 5.965 en el curso 2019-2020, con un incremento del 9,6 %. Si se considera la evolución de ambos programas conjuntamente entre 2011-2012 y 2019-2020, las unidades de centros públicos crecieron un 2,8 %, las de centros privados concertados crecieron un 11,3 % y los no concertados un -39,1 %. El incremento total de unidades en ese mismo periodo fue del 4,3 %.

**Tabla C3.6<sup>1</sup>**  
**Índice de variación del número de unidades de Programas de Cualificación Profesional Inicial, entre los cursos 2011-2012 a 2014-2015 y Formación Profesional Básica entre los cursos 2015-2016 a 2019-2020, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2011-2012 a 2019-2020 (curso 2011-2012=100)**

	Curso 2012-2013	Curso 2014-2015	Curso 2016-2017	Curso 2019-2020
Unidades en centros públicos	98,5	39,7	96,9	102,8
Unidades concertadas en centros privados	100,2	27,2	107,0	111,3
Unidades no concertadas en centros privados	69,6	21,7	73,9	60,9
<b>Total</b>	<b>98,7</b>	<b>37,1</b>	<b>98,8</b>	<b>104,3</b>

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.

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 2019-2020, simultáneamente a la Formación Profesional Básica, se impartieron otros programas formativos de Formación Profesional en 597 centros (429 centros públicos, 162 centros concertados y 6 centros privados no concertados). Se impartieron en todas las Comunidades Autónomas excepto en Castilla y León y País Vasco. El 71,9 % de los centros donde se impartieron estos programas eran de titularidad pública, mientras que el 27,1 % correspondía a centros privados concertados y el 1,0 % restante a centros privados no concertados.

La distribución de los centros entre las Comunidades y Ciudades Autónomas con enseñanzas relativas a los programas formativos mencionados se muestra en la **figura C3.20**. Como se observa, Cataluña con 276 centros, lo que representa el 46,2 % del total nacional, fue la Comunidad Autónoma con mayor número, con 193 centros públicos, 77 concertados y 6 privados no concertados. Le siguen a gran distancia la Comunidad de Madrid (46 centros), la Comunitat Valenciana (43), Andalucía (42), la Región de Murcia (30 centros), Canarias (28 centros) y Navarra (25 centros). El resto de las Comunidades y Ciudades Autónomas tuvieron un número total de centros inferior a 20.

En cuanto al estudio por unidades en los centros educativos referido a esta opción formativa, se puede decir que en el periodo académico 2019-2020 funcionaron 1.174 unidades en España: 831 en centros públicos (70,8 %), 334 unidades concertadas en centros privados (28,4 %) y 9 en centros privados no concertados (0,8 %). La **figura C3.21** muestra la distribución de los grupos educativos de estas enseñanzas entre las Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo a la titularidad de los centros y a la financiación de las enseñanzas.

## Centros que imparten Bachillerato

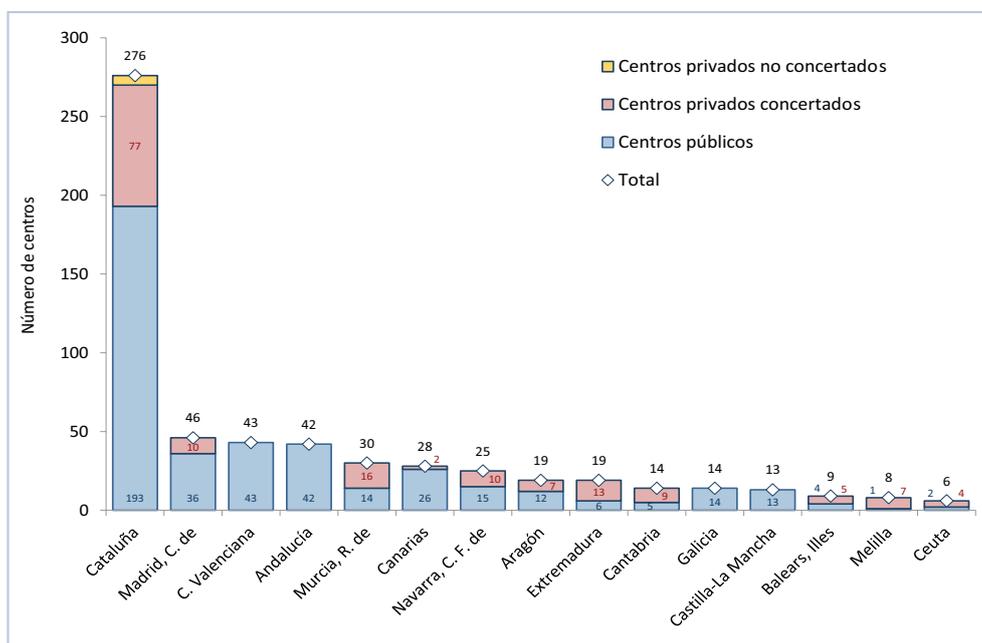
### Según la modalidad de Bachillerato

Las modalidades de Bachillerato que con mayor frecuencia se impartieron en los centros del territorio nacional (**figura C3.22**) fueron la de Humanidades y Ciencias Sociales, así como la de Ciencias y Tecnología. En el curso 2019-2020 la modalidad de Ciencias y Tecnología se impartió en 4.498 centros del conjunto del territorio nacional, seguida de Humanidades y Ciencias Sociales, que fue impartida en 4.491 centros. Por su parte, la modalidad de Bachillerato de Artes se impartió en 546 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 fueron similares a las correspondientes a la

Figura C3.20<sup>1</sup>

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 2019-2020



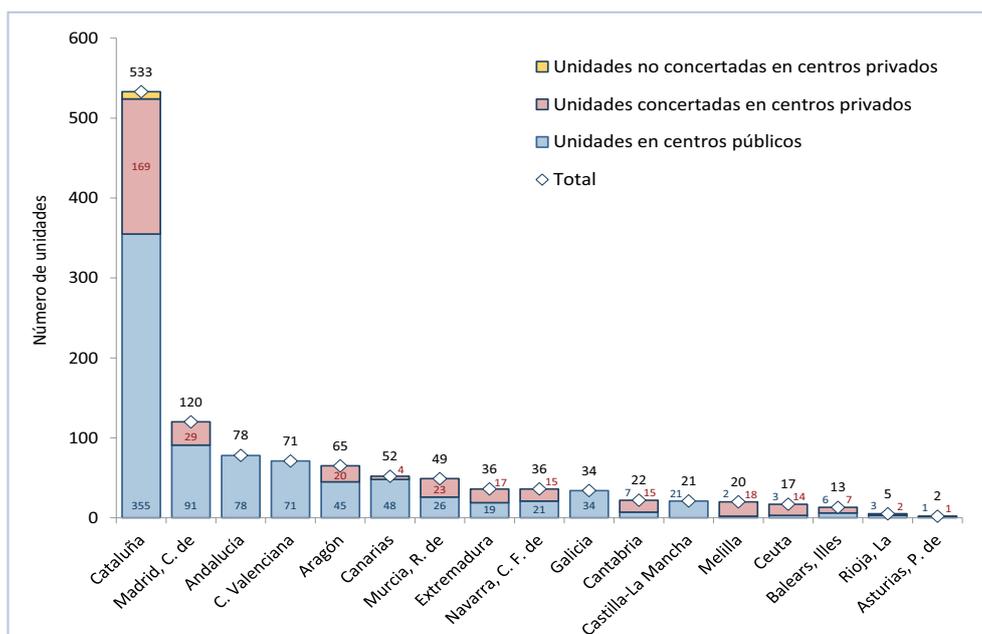
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c320.xlsx> >

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 C3.21<sup>1,2</sup>

Unidades de «Otros programas formativos de Formación Profesional» según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



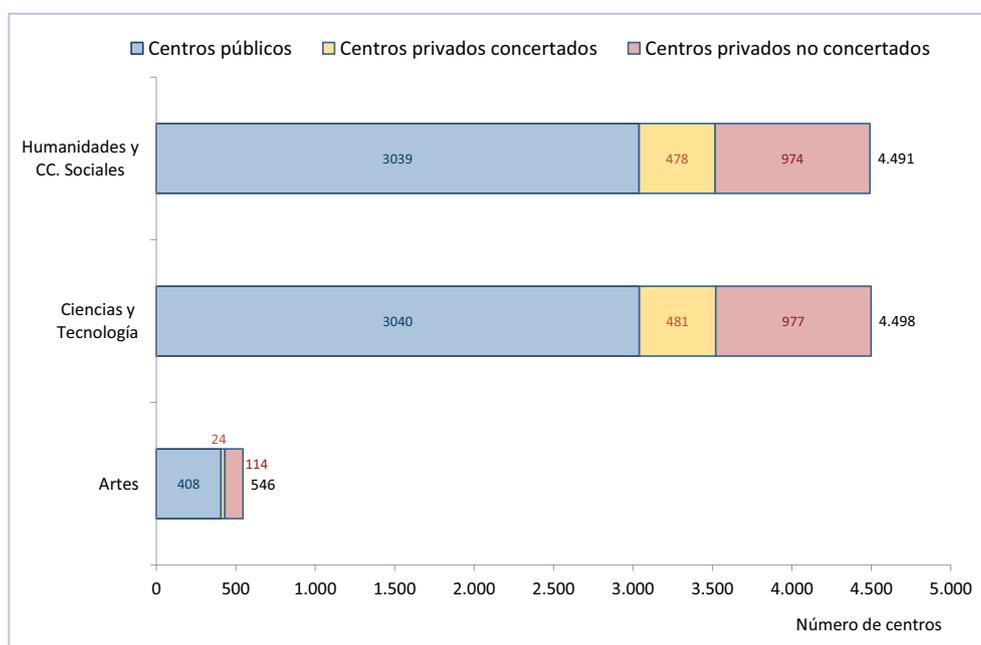
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c321.xlsx> >

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.

**Figura C3.22<sup>1</sup>**  
**Centros que imparten Bachillerato según la modalidad, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c322.xlsx> >

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.

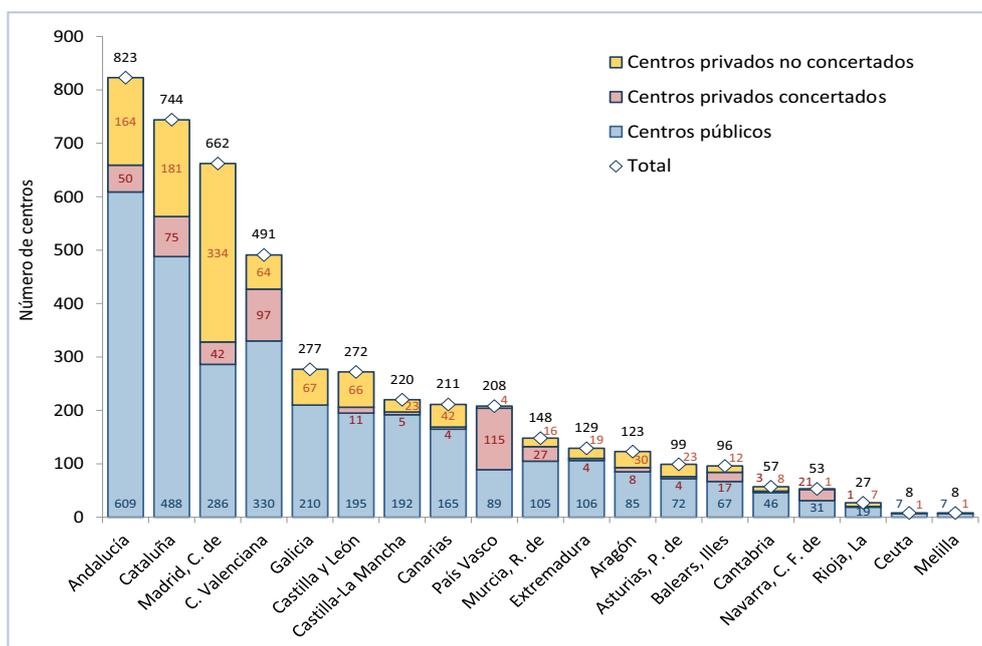
modalidad de Ciencias y Tecnología (el 67,6 % en centros públicos, el 10,7 % en centros privados concertados y el 21,7 % en centros privados no concertados). Sin embargo, para la modalidad de Artes, la presencia del sector público fue superior: el 74,7 % en los centros públicos, el 4,4 % en centros privados con enseñanzas concertadas y el 20,9 % en los centros privados no concertados.

### En modo presencial

En la **figura C3.23** se reseña el número de centros que impartieron Bachillerato en modo presencial, por titularidad de centro, financiación de estas enseñanzas y con detalle territorial. En el curso 2019-2020 el Bachillerato presencial se impartió en 4.656 centros españoles, de los que 3.109 eran públicos (66,8 %), 484 privados concertados (10,4 %) y 1.063 privados no concertados (22,8 %). En todas las Comunidades y Ciudades Autónomas predominaron los centros públicos sobre los privados, con la excepción del País Vasco y de la Comunidad de Madrid, que contaron con más centros de titularidad privada impartiendo Bachillerato. Sin embargo, la distribución en estas dos Comunidades Autónomas de los centros de titularidad privada, atendiendo a la financiación de las enseñanzas, fue diferente en el curso de referencia; así, mientras en el País Vasco de los 119 centros de titularidad privada, 115 tenían estas enseñanzas financiadas con fondos públicos, en la Comunidad de Madrid de los 376 centros de titularidad privada que impartieron Bachillerato en el curso 2019-2020, 334 correspondieron a centros privados no concertados.

El análisis de la evolución del número de centros que impartieron Bachillerato de forma presencial a lo largo de los últimos diez cursos en el conjunto del territorio español (**figura C3.24**) indica que se experimentó un aumento sostenido en dicho periodo, con un incremento relativo del 4,4 %, que es algo más acusado en el caso de los centros privados no concertados (6,9 %), frente a los centros públicos (3,5 %) y privados concertados (4,8 %).

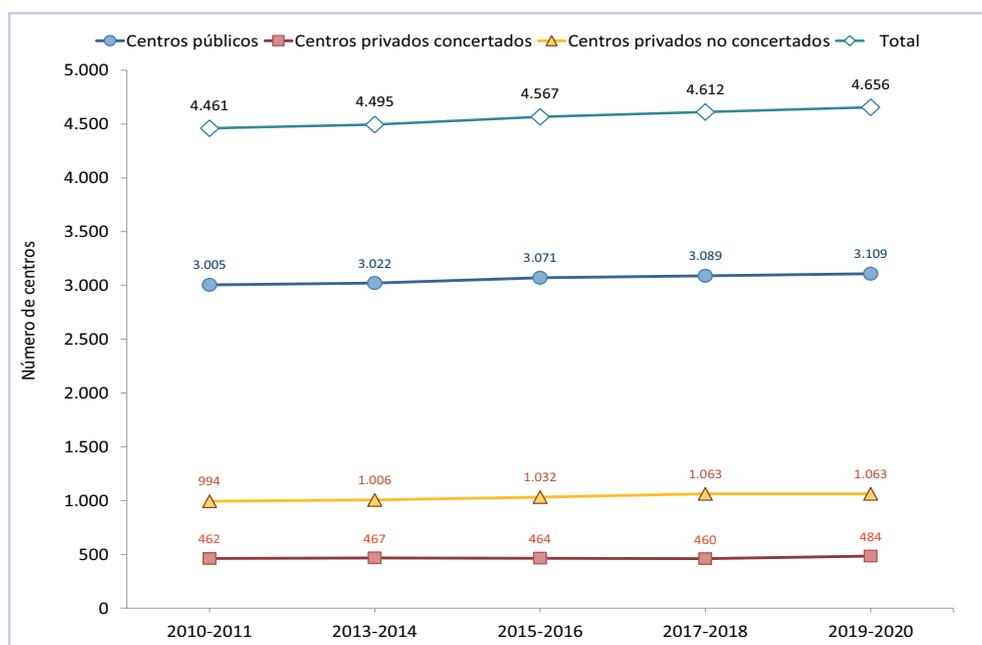
**Figura C3.23**  
Centros que imparten Bachillerato en régimen presencial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c323.xlsx> >

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

**Figura C3.24**  
Evolución del número de centros que imparten Bachillerato presencial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020



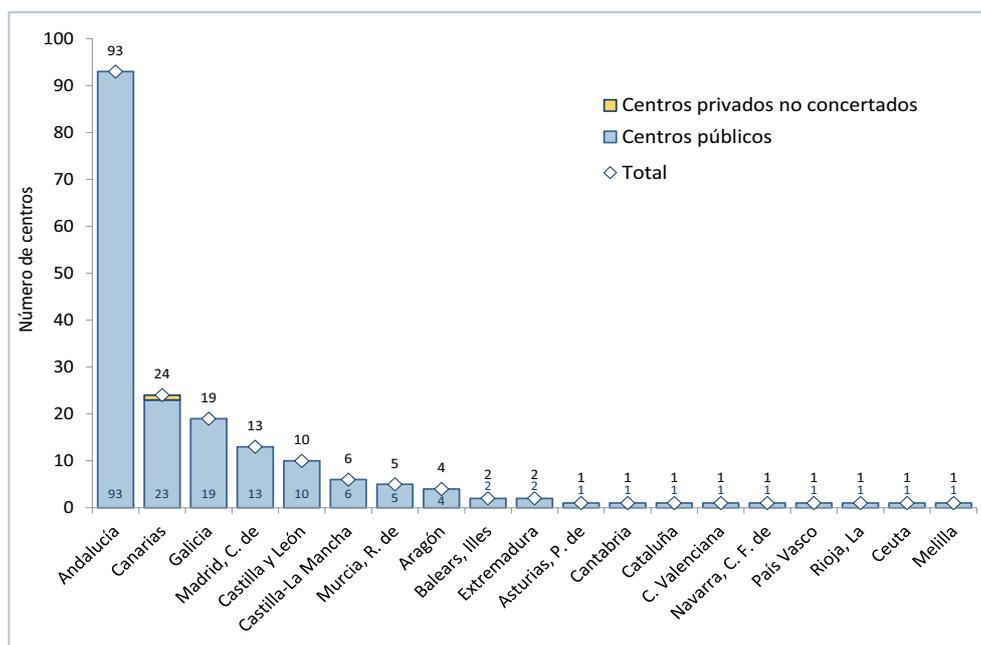
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c324.xlsx> >

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

## A distancia

El Bachillerato a distancia fue impartido en el curso 2019-2020 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 contó con el mayor número de centros en los que se impartió el Bachillerato a distancia (93 centros). Le siguen en número Canarias (24 centros), Galicia (19 centros), la Comunidad de Madrid (13 centros) y Castilla y León (10 centros), (véase la **figura C3.25**).

**Figura C3.25<sup>1</sup>**  
Centros que imparten Bachillerato a distancia según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c325.xlsx> >

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.

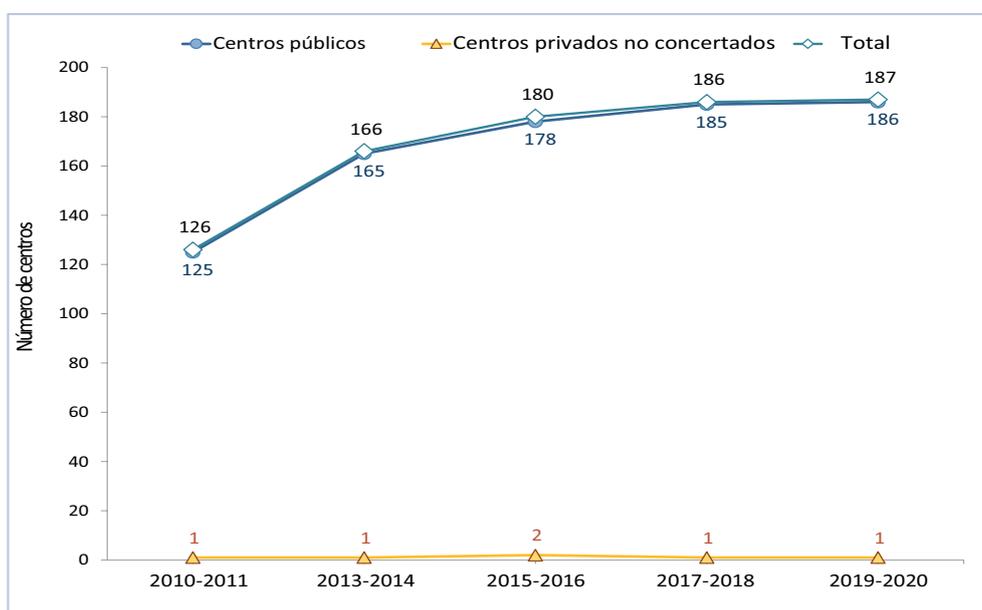
Asimismo, el número de centros que impartieron Bachillerato a distancia en el conjunto del territorio nacional experimentó un crecimiento del 48,4 % con respecto al curso 2010-2011 (126 centros en el curso 2010-2011, frente a 187 centros en 2019-2020), produciéndose el mayor crecimiento durante el decenio considerado entre los cursos 2010-2011 y 2011-2012, por la incorporación de 31 centros públicos (véase la **figura C3.26**).

## Unidades en régimen ordinario

Cuando se desciende a la unidad escolar como base de análisis, se advierte que en el curso 2019-2020 funcionaron 23.792 unidades de Bachillerato en régimen ordinario, de las que 16.813 eran de centros públicos (71,7 %), 2.485 (10,4 %) estaban financiadas con fondos públicos en centros privados y 4.494 (18,9 %) se encontraban en centros privados sin concierto o subvención.

La distribución de estos grupos de Bachillerato por Comunidades y Ciudades Autónomas se muestra en la **figura C3.27**, 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 superaron el 50 % y estaban por encima del 80 % en seis Comunidades y las dos Ciudades Autónomas: Castilla-La Mancha (88,6 %), Extremadura (85,5 %), Cantabria (84,2 %), Murcia (82,6 %), Canarias (81,7 %), Galicia (81,4 %), Melilla (91,8 %) y Ceuta (91,1 %). En cuatro Comunidades Autónomas las unidades en centros privados no concertados superaron el 20 %: la Comunidad de Madrid (42,0 %), La Rioja (28,0 %), Cataluña (22,1 %) y Principado de Asturias (21,1 %).

**Figura C3.26**  
Evolución del número de centros que imparten Bachillerato a distancia, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020

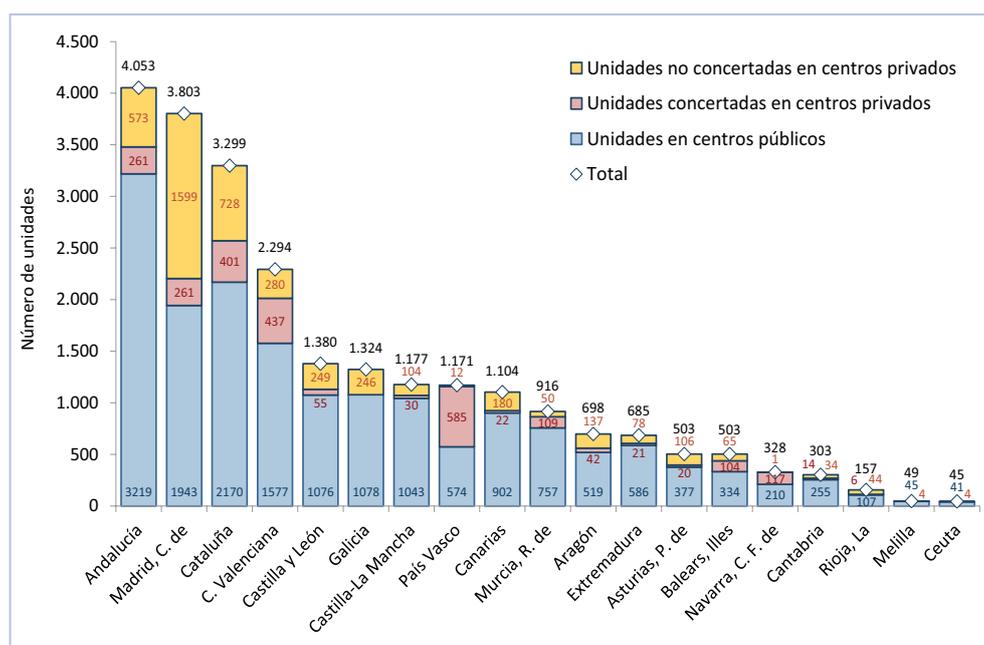


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c326.xlsx> >

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 C3.27**  
Unidades de Bachillerato en régimen ordinario según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c327.xlsx> >

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

El análisis de la evolución del número de unidades de Bachillerato a lo largo de los diez últimos cursos se refleja en la **tabla C3.7**. El número de unidades en centros públicos varió porcentualmente poco entre 2010-2011 y 2014-2015, curso a partir del cual la variación aumentó hasta alcanzar en 2019-2020 con respecto a 2010-2011 el 6,2 %. La misma evolución que en los centros públicos se produjo en los privados no concertados, experimentando una variación positiva del 8,5 % en el decenio analizado. Las unidades en centros privados concertados aumentaron en menor medida en un 2,1 %.

**Tabla C3.7**  
**Índice de variación del número de unidades de Bachillerato en régimen ordinario por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 (curso 2010-2011=100)**

	Curso 2011-2012	Curso 2013-2014	Curso 2015-2016	Curso 2017-2018	Curso 2019-2020
Unidades en centros públicos	102,1	101,7	103,3	105,2	106,2
Unidades concertadas en centros privados	99,0	96,8	96,7	96,8	102,1
Unidades no concertadas en centros privados	100,6	99,0	101,4	105,0	108,5
<b>Total</b>	101,5	100,7	102,3	104,3	106,2

Fuente: Elaboración propia a partir 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 2019-2020 se impartieron en España 7.034 Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio. Las familias profesionales de estos Ciclos más impartidas en todos los centros fueron: Administración y Gestión (1.008 ciclos); Sanidad (884); Electricidad y Electrónica (707 ciclos); Informática y Comunicaciones (588 ciclos); y Transporte y Mantenimiento de Vehículos (562 ciclos).

La **figura C3.28** muestra el número de centros docentes de todo el territorio nacional que ofrecieron los diferentes Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en el curso 2019-2020, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas.

En la citada figura se aprecia que todas las familias profesionales se ofertaron mayoritariamente en el sector público. También se observa que el número de ciclos que se impartieron 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 cursaron más en los centros privados no concertados que en los concertados fueron Actividades Físicas y Deportivas, Imagen Personal e Imagen y Sonido.

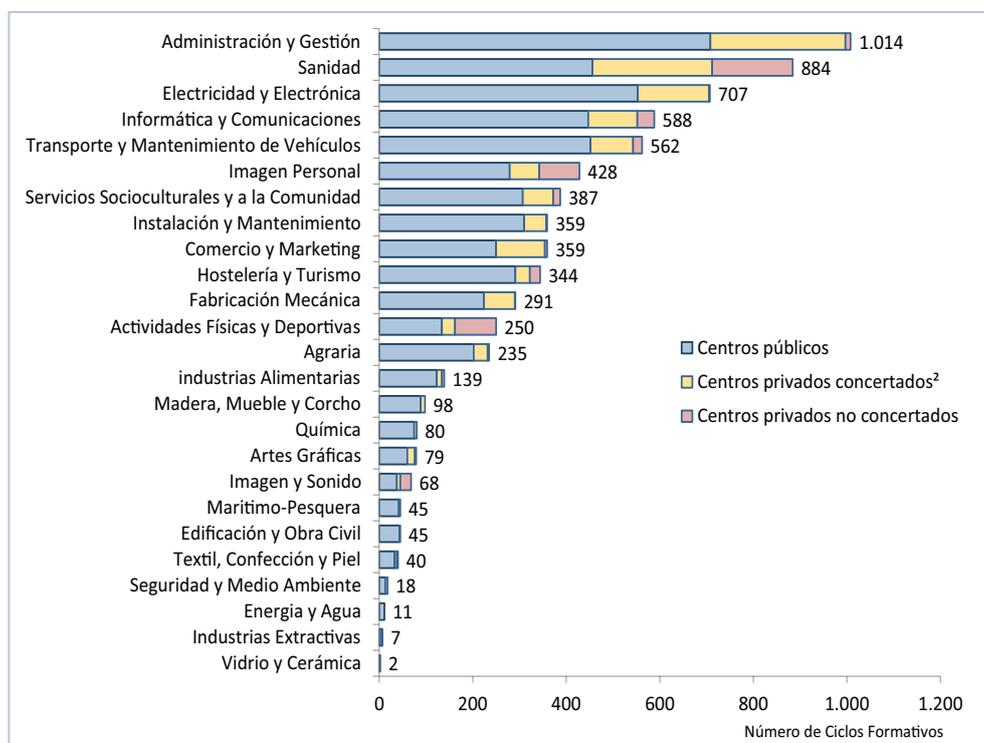
### En modo presencial

Durante el curso 2019-2020, impartieron Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en modo presencial 2.870 centros: 2.003 públicos (69,8 %), 555 privados concertados (19,3 %) y 312 privados no concertados (10,9 %).

La **figura C3.29** presenta los centros que en el curso 2019-2020 impartieron Ciclos Formativos de Grado Medio en modo presencial, en las Comunidades y Ciudades Autónomas, desagregados por titularidad de centro y tipo de financiación de las enseñanzas. Como se observa, en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas el peso de la enseñanza pública siguió siendo mayor que la privada, salvo en la Comunidad de Madrid, donde la pública tuvo un 48,5 %. Asimismo, se aprecia que más del 50 % de los centros que impartieron Formación Profesional de Grado Medio en España se distribuyeron entre cuatro Comunidades Autónomas: Andalucía (625 centros), Cataluña (404 centros), la Comunitat Valenciana (320 centros) y la Comunidad de Madrid (235 centros).

Figura C3.28<sup>1</sup>

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 2019-2020



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c328.xlsx>

1. Cada Ciclo Formativo aparece contabilizado tantas veces como centros lo imparten.

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

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

Por otra parte, como se observa en la **figura C3.30**, en el periodo comprendido entre el curso 2010-2011 y el 2019-2020 el número de centros que impartieron Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en la modalidad presencial aumentó en 273 centros, lo que en cifras relativas representa una variación de +10,5 %. En el caso de los centros públicos y de los centros privados concertados, en este periodo de diez cursos académicos, ambos experimentaron incrementos de 94 centros (4,9 %) y 37 centros (7,1 %), respectivamente; los centros privados no concertados que impartieron estas enseñanzas profesionales experimentaron un crecimiento superior (+142 centros, lo que en términos relativos supuso un incremento del 83,5 %).

### A distancia

Durante el curso 2019-2020, 212 centros en España impartieron Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio a distancia, de los que 136 fueron centros públicos (64,2 %) y 76 centros privados no concertados (35,8 %).

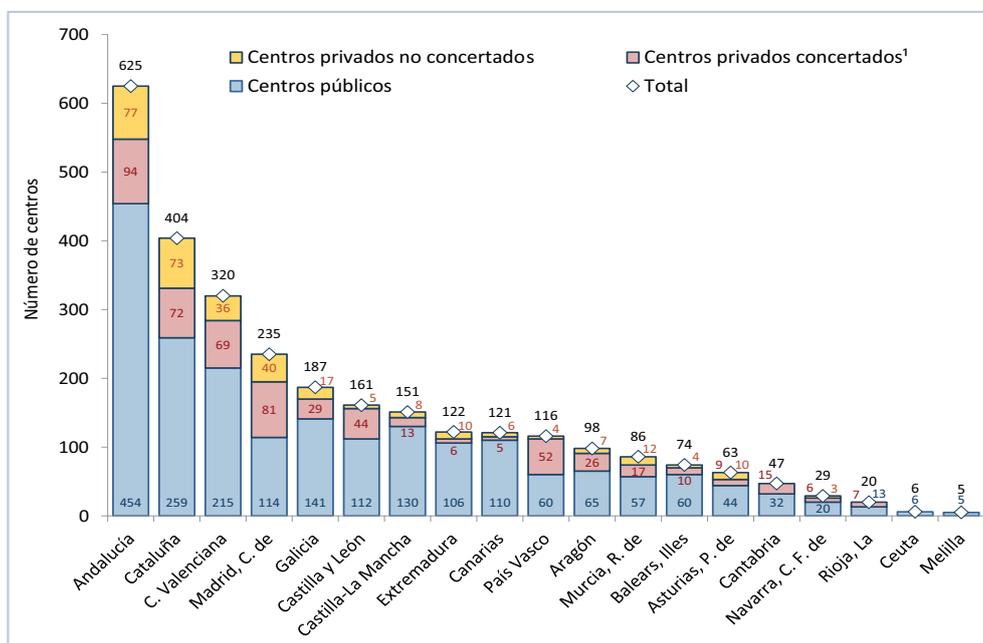
La **figura C3.31** presenta el número de centros que en el curso 2019-2020 impartieron Ciclos Formativos de Grado Medio a distancia en las distintas Comunidades Autónomas, desagregado por titularidad de centro y tipo de financiación de las enseñanzas. Se puede observar que, excepto en Canarias, Madrid, Andalucía, Cataluña, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Galicia, Aragón, la Región de Murcia, e Illes Balears, todos los centros que impartieron estas enseñanzas fueron públicos. Asimismo, en la citada figura se aprecia que casi las tres cuartas partes (75,5 %) de los centros que ofertaron Formación Profesional de Grado Medio a distancia se distribuyeron entre siete Comunidades Autónomas: Canarias, la Comunidad de Madrid, Andalucía, Cataluña, Castilla-La Mancha, Castilla y León y Galicia.

El número de centros que ofrecieron esta modalidad de enseñanza de Formación Profesional aumentó de forma muy notable y sostenida entre 2010-2011 y 2013-2014, para seguir creciendo de forma más moderada, (véase la **figura C3.32**). Como ya se ha indicado, esta modalidad se imparte mayoritariamente en centros de

A  
B  
C  
D  
E  
F

Figura C3.29<sup>1</sup>

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 2019-2020



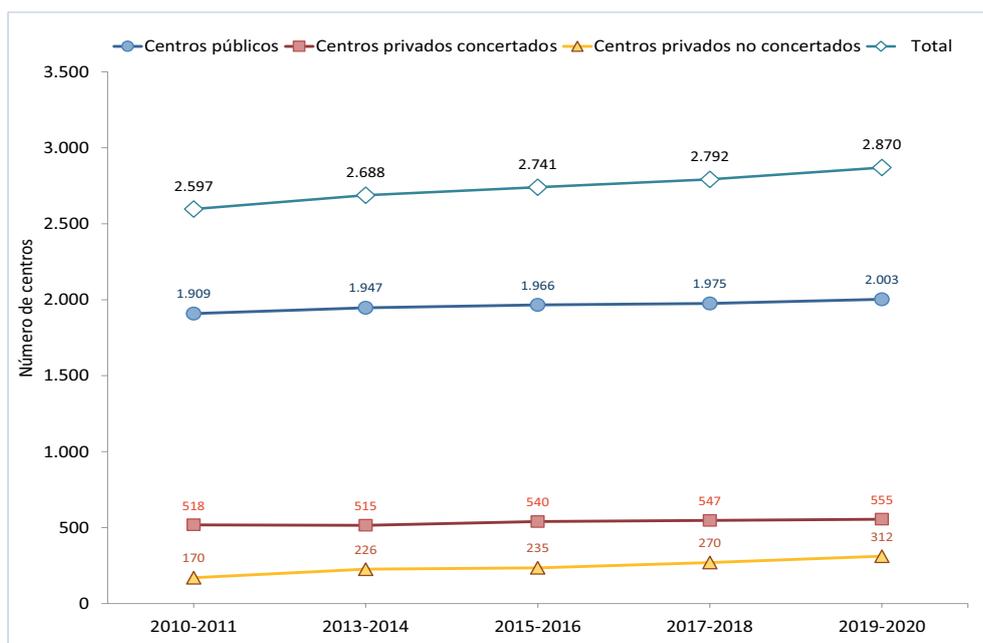
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c329.xlsx> >

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

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

Figura C3.30

Evolución del número de centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en modo presencial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020

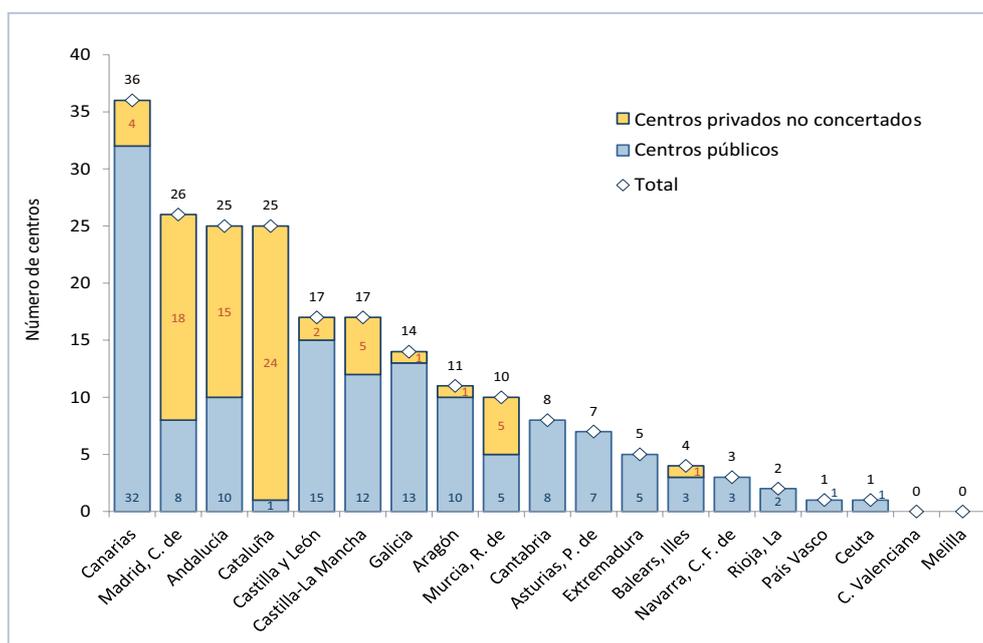


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c330.xlsx> >

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

Figura C3.31<sup>1</sup>

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 2019-2020



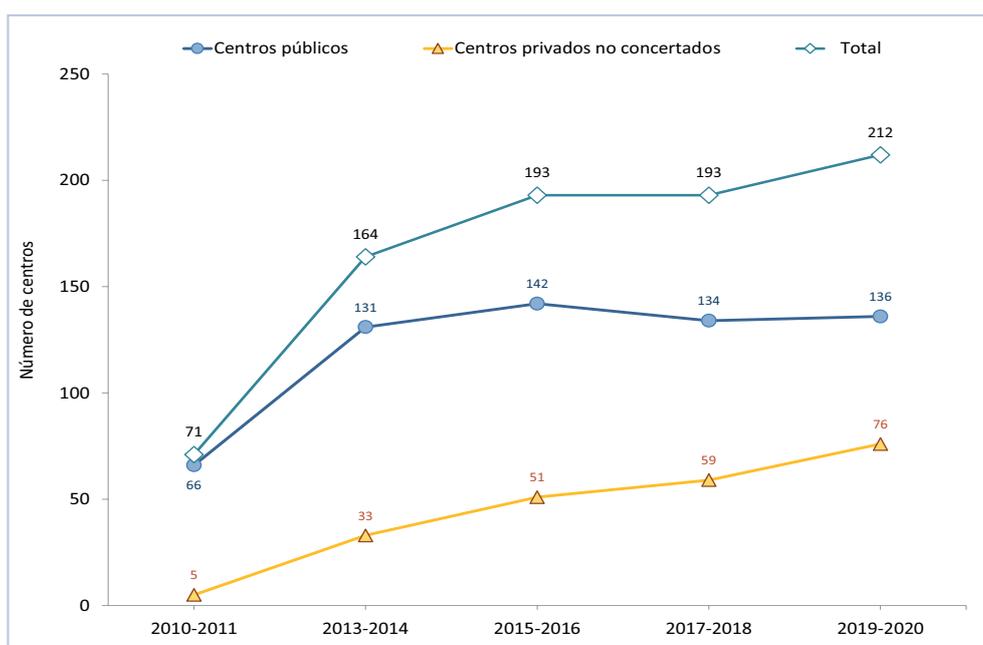
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c331.xlsx> >

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 C3.32<sup>1</sup>

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 2010-2011 a 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c332.xlsx> >

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

titularidad pública –no existen enseñanzas concertadas–, siendo escaso el número de centros privados con enseñanza no concertada; no obstante, pasó de 5 centros en el curso 2010-2011 a 76 centros en el curso de referencia de este INFORME. Globalmente, la variación relativa en el periodo considerado fue del +198,6 %, variando de 71 centros en el curso 2010-2011 a 212 centros en el curso 2019-2020.

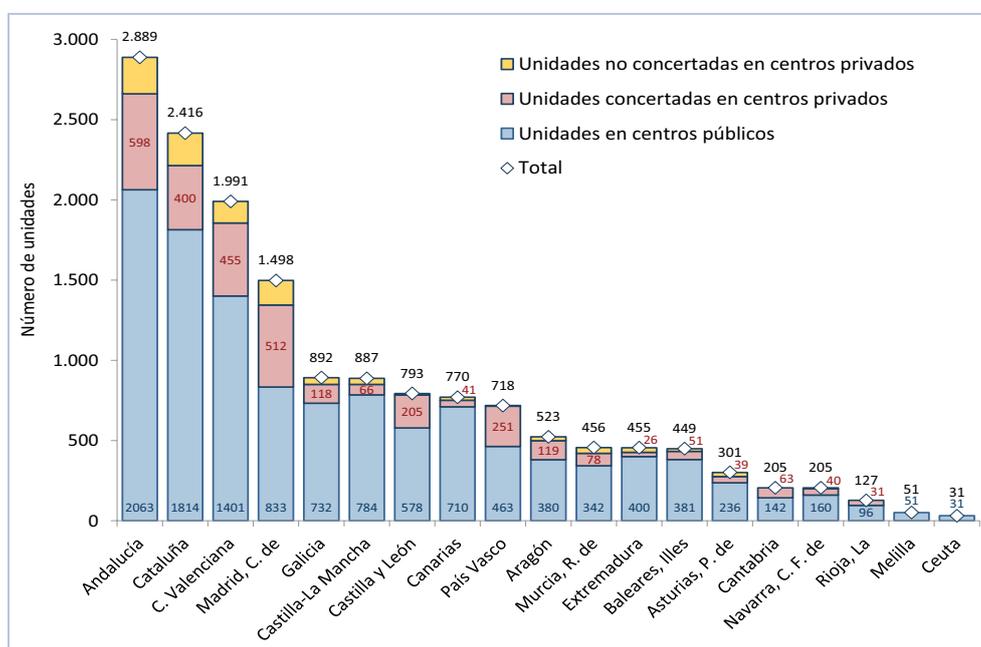
### Unidades en régimen ordinario

Si se desciende a la unidad escolar de estudiantes como elemento básico de cómputo, se aprecia que durante el curso 2019-2020 funcionaron 15.657 unidades de Ciclos de Formación Profesional de Grado Medio en régimen ordinario, de las que 11.597 unidades eran de centros públicos (74,1 %), 3.093 unidades (19,8 %) estaban financiadas con fondos públicos en centros privados y 967 unidades (6,2 %) se encontraban en centros privados sin concierto o subvención. La distribución de estas unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio por Comunidades y Ciudades Autónomas se muestra en la **figura C3.33**, en la que además se tiene en cuenta, en cada uno de los territorios, la titularidad del centro educativo y la financiación de las unidades en funcionamiento.

Cuando el estudio se centra en el grado de financiación con fondos públicos de las unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio que estuvieron en funcionamiento a lo largo del curso 2019-2020, se llega a la conclusión de que las Ciudades Autónomas de Ceuta y de Melilla fueron los únicos territorios en los que el 100 % de las unidades pertenecieron a centros públicos. Asimismo, las Comunidades de Canarias (92,2 %), Castilla-La Mancha (88,4 %) y Extremadura (87,9 %), registraron porcentajes de unidades en centros públicos superiores al 85,0 %. Con un número de unidades de Ciclos de Formación Profesional de Grado Medio que superó el 25 % en centros privados concertados estuvieron: País Vasco (35,0 %), Madrid (34,2 %), Cantabria (30,7 %) y Castilla y León (25,9 %).

Figura C3.33

Unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en régimen ordinario según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c333.xlsx> >

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

Por último, en la **tabla C3.8** se analiza la evolución del número de unidades a lo largo de los diez últimos cursos académicos, desde 2010-2011 hasta 2019-2020. En ella se muestra una tendencia creciente sostenida en dicho periodo, que supuso un incremento global en cifras absolutas de 3.351 unidades y que, en términos relativos, representa un aumento del 27,2 %. La distribución de la variación de las unidades correspondientes

a los Ciclos Formativos de Grado Medio, cuando se atiende a la titularidad del centro y a su financiación, fue de 2.159 unidades en centros públicos (22,9 %), 702 unidades concertadas en centros privados (29,4 %) y 490 unidades no concertadas en centros privados (102,7 %).

Tabla C3.8

**Índice de variación del número de unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en régimen ordinario por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 (curso 2010-2011=100)**

	Curso 2011-2012	Curso 2013-2014	Curso 2015-2016	Curso 2017-2018	Curso 2019-2020
Unidades en centros públicos	103,6	114,7	117,1	121,6	122,9
Unidades concertadas en centros privados	104,4	118,7	119,5	126,7	129,4
Unidades no concertadas en centros privados	108,2	124,9	164,6	168,8	202,7
<b>Total</b>	<b>103,9</b>	<b>115,9</b>	<b>119,4</b>	<b>124,4</b>	<b>127,2</b>

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

## Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior

### Según la familia profesional

En el curso 2019-2020 se impartieron en España 7.776 Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior. Las familias profesionales de los Ciclos Formativos de Grado Superior, impartidas con más frecuencia en los centros del territorio nacional fueron: Administración y Gestión (936 ciclos); Informática y Comunicaciones (882); Sanidad (862); Servicios Socioculturales, a la Comunidad (827); y Actividades Físicas y Deportivas (675).

La **figura C3.34** muestra el número de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior que se impartieron en el conjunto de España a lo largo del curso 2019-2020, 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.

Como datos más significativos de la enseñanza privada y privada concertada, destacaron los Ciclos Formativos de Sanidad con 462 ciclos (94 en la concertada y 368 en la no concertada) lo que supuso el 53,6 % del total de ciclos impartidos. Le siguen el Ciclo Formativo de Imagen y Sonido con 141 ciclos (24 concertados y 117 privados), el 49,6 % del total y Actividades Físicas y Deportivas que concentró 274 ciclos (28 concertados y 246 privados), el 40,6 % del total.

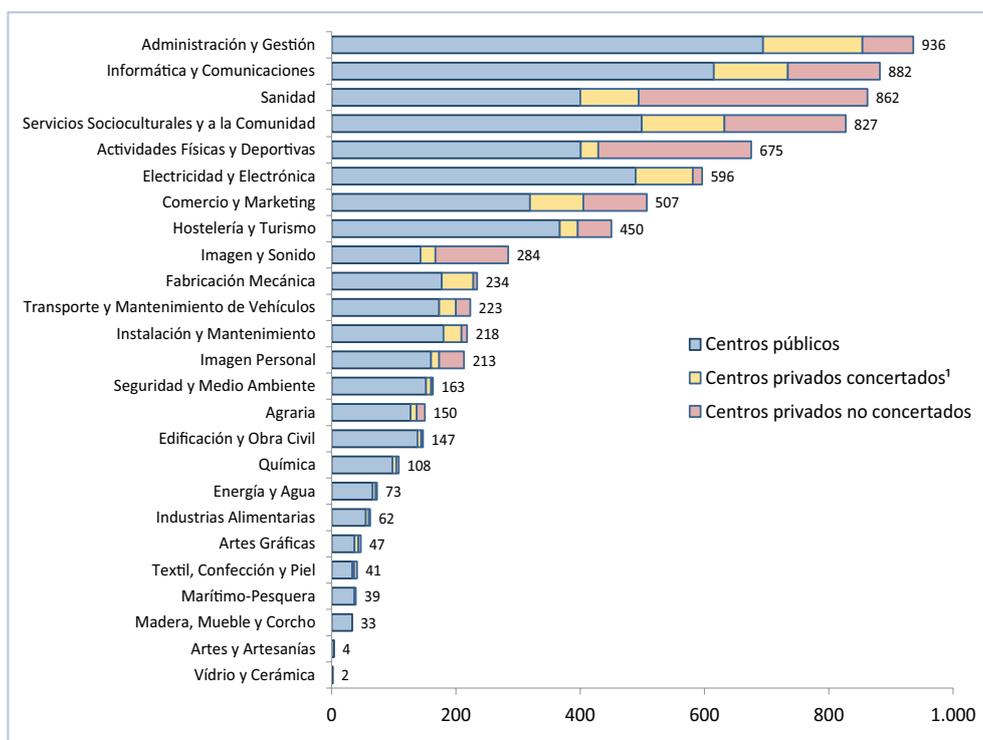
### En modo presencial

Durante el curso 2019-2020 se impartieron Ciclos Formativos de Grado Superior en modalidad presencial en 2.537 centros, 1.692 públicos (66,7 %), 337 privados concertados (13,3 %) y 508 privados no concertados (20,0 %). Estas cifras indican un mayor peso relativo (del 80,0 %) de la red financiada con fondos públicos.

La **figura C3.35** muestra el número de centros que impartieron Ciclos de Formación Profesional de Grado Superior, por titularidad de centro, en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Mas del 50 % de los centros que impartían Formación Profesional de Grado Superior se distribuyeron entre cuatro Comunidades Autónomas: Andalucía (549 centros), Cataluña (369 centros), Comunitat Valenciana (265 centros) y Comunidad de Madrid (232 centros).

En cuanto a su evolución a lo largo del último decenio (ver **figura C3.36**), el número de centros que impartieron Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en la modalidad presencial ha experimentando un crecimiento relativo acumulado en todo el periodo del 20,0 %, con un aumento medio anual del 2,0 %. Asimismo, entre los cursos 2010-2011 y 2019-2020, mientras la red de centros financiada con fondos públicos se mantuvo estable con un ligero crecimiento medio anual del 0,7 % para la enseñanza pública y del 0,5 % para la enseñanza concertada, la red de centros privados no concertados creció anualmente un término medio un 10,4 %.

**Figura C3.34**  
Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en modo presencial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c334.xlsx> >

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

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

## A distancia

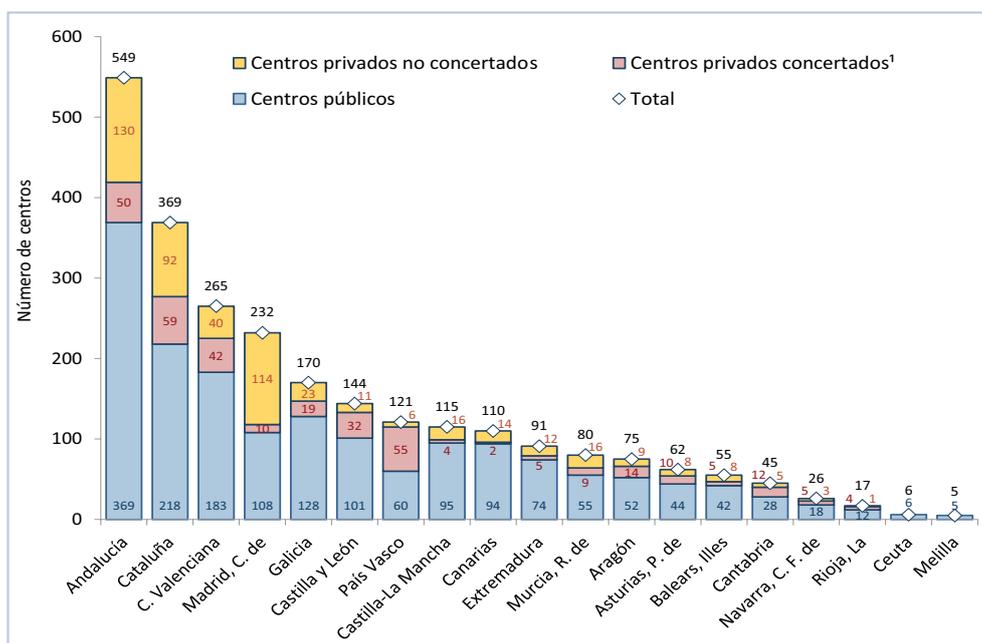
La modalidad a distancia de la Formación Profesional de Grado Superior se imparte mayoritariamente en centros de titularidad pública: 189 centros públicos en el curso 2019-2020, lo que representaba el 53,4 % del total de centros. No existen enseñanzas concertadas en esta modalidad y los centros privados con enseñanza no concertada representaron, con sus 165 centros, un peso relativo del 46,6 %.

En la **figura C3.37** se muestra el número de centros que en el curso 2019-2020 impartieron Ciclos Formativos de Grado Superior a distancia en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas, según la titularidad de centro y la financiación de las enseñanzas. Las Comunidades Autónomas con un mayor número de centros que en el curso de referencia ofrecieron estas enseñanzas fueron: Andalucía (65 centros), Canarias (54 centros), Comunidad de Madrid (53 centros), Cataluña (37 centros), Castilla y León (25 centros), Castilla-La Mancha (24 centros) y Galicia (23 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 97,3 % (36 de 37 centros son privados), Comunidad de Madrid con el 77,4 % (41 centros de 53), Región de Murcia con el 70,0 % (7 de 10 centros) y Andalucía con el 58,5 %, (38 de 65 centros); en el resto de las Comunidades Autónomas la presencia de la red pública fue 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 C3.38**). En particular, los centros privados no concertados que ofertaron estas enseñanzas han pasado de 19 centros en el curso 2010-2011 a 165 centros en el curso 2019-2020. En conjunto, la variación relativa en el periodo considerado es de 221,8 %, de un total de 110 centros en el curso 2010-2011 a 354 centros en el curso 2019-2020. Ello refleja una tendencia acentuada de aprovechamiento de esta modalidad de enseñanza que no resta potencial a la modalidad presencial, sino que la complementa.

Figura C3.35

Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en modo presencial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



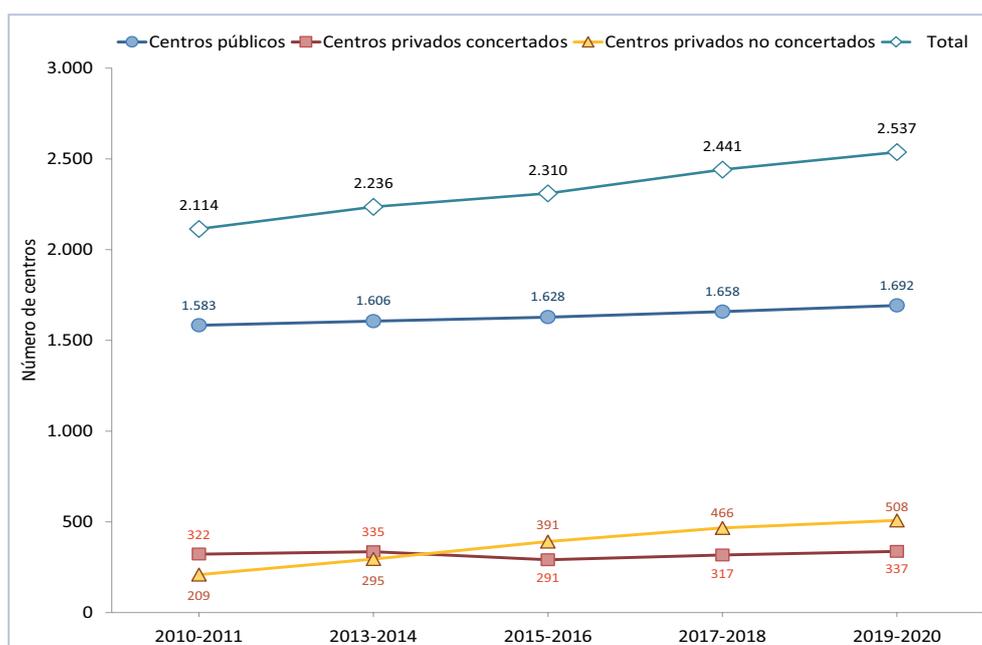
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c335.xlsx> >

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

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

Figura C3.36

Evolución del número de centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en modo presencial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020

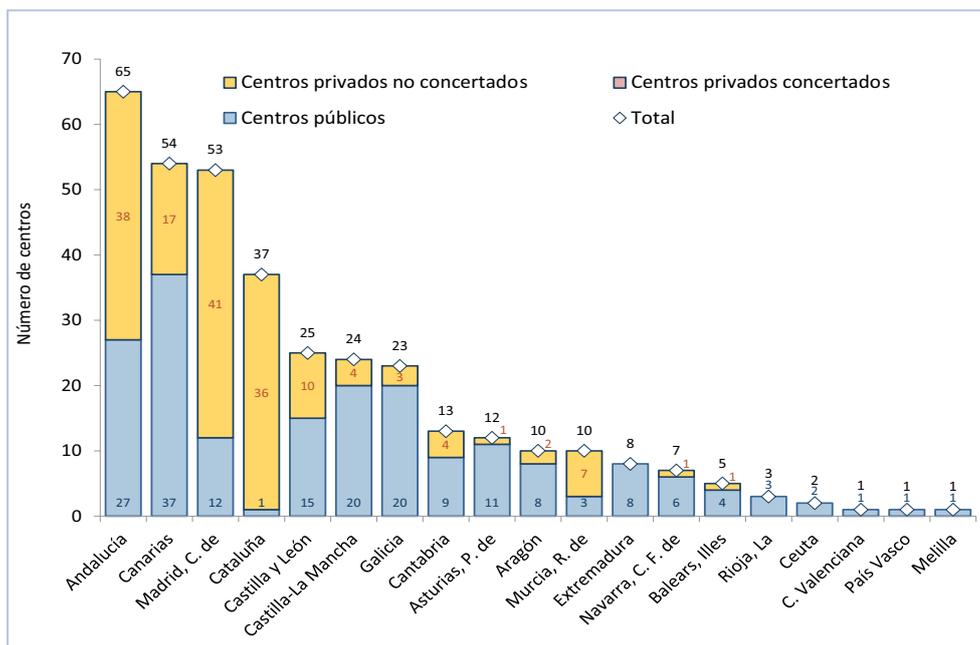


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c336.xlsx> >

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

Figura C3.37<sup>1</sup>

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 2019-2020



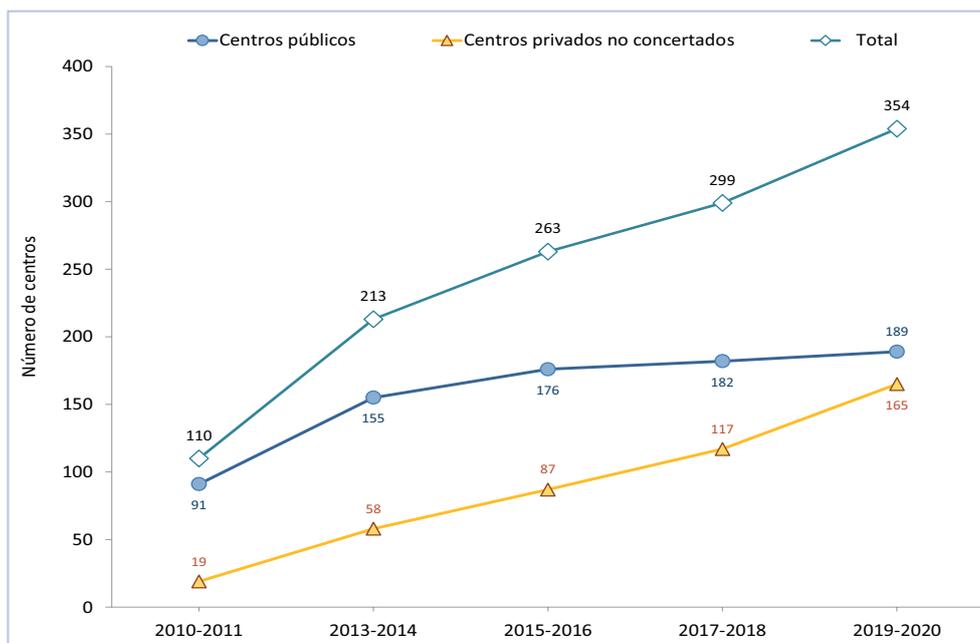
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c337.xlsx> >

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 C3.38<sup>1</sup>

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 2010-2011 a 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c338.xlsx> >

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 2019-2020, funcionaron 16.809 unidades de Ciclos de Formación Profesional de Grado Superior en régimen ordinario, de los que 11.753 eran de centros públicos (69,9 %), 2.048 (12,2 %) estaban financiados con fondos públicos a centros privados y 3.008 (17,9 %) unidades eran de centros privados sin concierto o subvención.

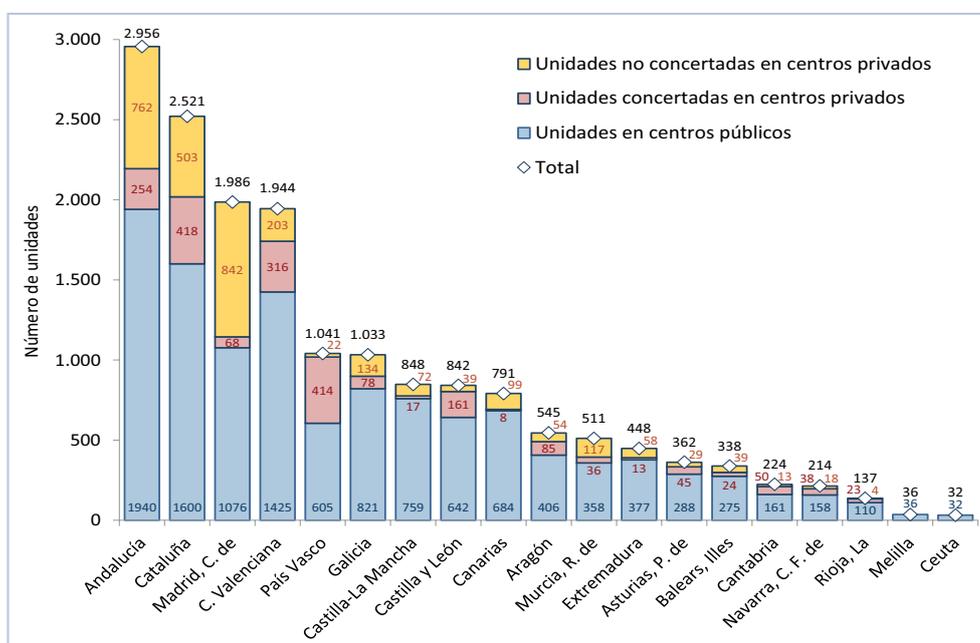
La distribución de estos grupos por Comunidades y Ciudades Autónomas se refleja en la **figura C3.39**, en la que además se tiene en cuenta, para cada uno de los territorios, la titularidad del centro y la financiación de las unidades en funcionamiento. Con respecto al porcentaje de financiación con fondos públicos de las unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior, que estaban en funcionamiento a lo largo del curso 2019-2020, destacan las Ciudades Autónomas de Ceuta y de Melilla –territorios en los que el 100 % de las unidades pertenecieron a centros públicos– y las Comunidades Autónomas del País Vasco (97,9 %), La Rioja (97,1 %), Castilla y León (95,4 %), Cantabria (94,2 %), Asturias (92,0 %), Navarra (91,6 %), Castilla-La Mancha (91,5 %) y Aragón (90,1 %), donde el porcentaje de unidades en este tipo de centros educativos financiados con fondos públicos superó el 90 %. En el resto de los casos, el porcentaje de centros públicos estuvo por encima del 50 %.

Como dato significativo el País Vasco tuvo un 39,8 % de unidades en centros privados concertados y Madrid un 42,4 % en centros privados no concertados.

La evolución del número de unidades de Ciclos Formativos de Grado Superior en régimen ordinario muestra una tendencia al alza al pasar de 11.460 unidades en el curso 2010-2011 a 16.809 en el curso 2019-2020, que en términos relativos supone un incremento del 46,7 % (33,1 % en la enseñanza pública, en la privada concertada un 12,3 % y en la enseñanza privada no concertada un 272,3 %), (véase la **tabla C3.9**).

Figura C3.39

Unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en régimen ordinario según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c339.xlsx> >

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

Tabla C3.9

Índice de variación del número de unidades de Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional en régimen ordinario por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 (curso 2010-2011=100)

	Curso 2011-2012	Curso 2013-2014	Curso 2015-2016	Curso 2017-2018	Curso 2019-2020
Unidades en centros públicos	105,9	113,6	120,4	127,1	133,1
Unidades concertadas en centros privados	104,3	105,9	93,1	105,7	112,3
Unidades no concertadas en centros privados	117,5	146,7	225,4	311,1	372,3
<b>Total</b>	<b>106,5</b>	<b>114,7</b>	<b>123,4</b>	<b>136,7</b>	<b>146,7</b>

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

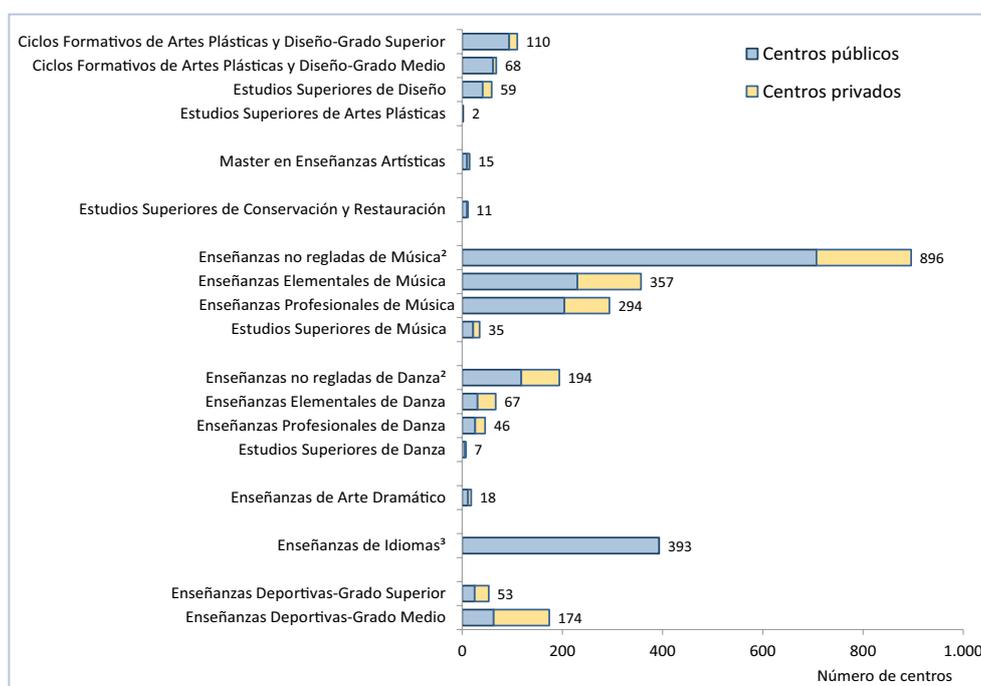
### C3.2. Centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial

En el curso 2019-2020, 2.073 centros (1.485 públicos y 588 privados) impartieron Enseñanzas de Régimen Especial cuya clasificación, según enseñanzas y titularidad, se puede consultar en la **tabla C3.2**.

En la **figura C3.40** se presenta el número de centros que impartían en el curso de referencia cada una de las Enseñanzas de Régimen Especial desglosado por titularidad. Estas enseñanzas no están concertadas, por lo que se establece únicamente la distinción entre centros públicos y centros privados. En lo referente a

Figura C3.40<sup>1</sup>

Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial en España, por enseñanza y titularidad del centro. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c340.xlsx> >

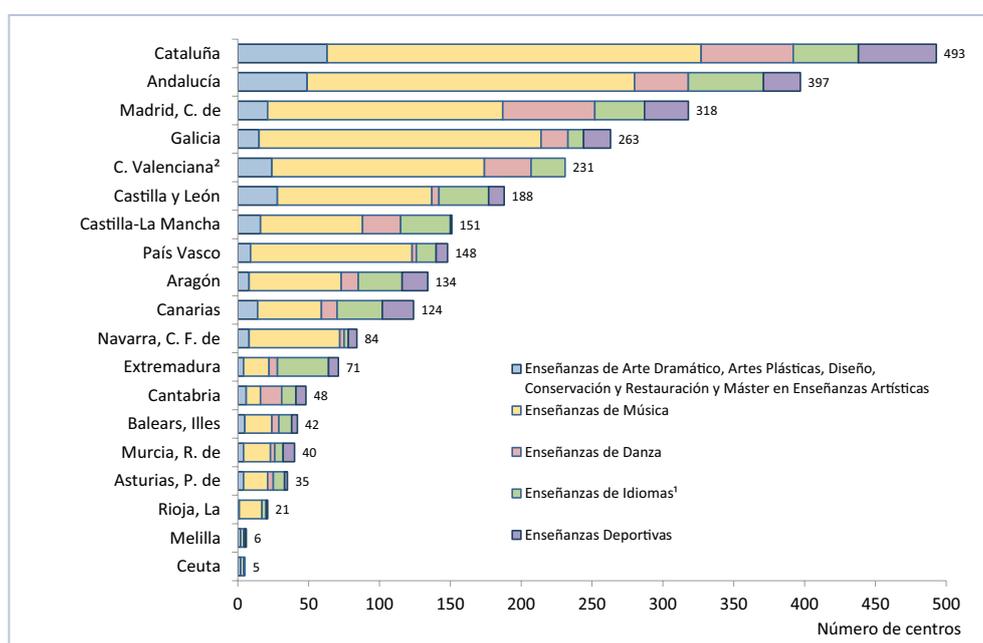
1. Un mismo centro puede aparecer contabilizado varias veces, según las distintas enseñanzas que imparte.
2. No se dispone de la información de la Comunitat Valenciana.
3. Se incluyen las Escuelas Oficiales de Idiomas y las Aulas Adscritas.

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

las enseñanzas de idiomas de la figura se incluyen, además de las Escuelas Oficiales de Idiomas, las Aulas Adscritas y en cuanto a las Enseñanzas de Música y Danza, se incluyen también las enseñanzas no regladas de Música y Danza no conducentes a título con validez académica o profesional, pero que están reguladas por las Administraciones educativas. En esta información, un mismo centro puede aparecer contabilizado varias veces, según las distintas enseñanzas que imparte.

Por otra parte, la **figura C3.41** presenta el número de centros que impartieron Enseñanzas de Régimen Especial según el tipo de enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas en el curso 2019-2020. En ella se observa que, excepto en Extremadura y Cantabria, los centros más numerosos fueron los que impartieron Enseñanzas de Música.

**Figura C3.41**  
Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial según el tipo de enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c341.xlsx> >

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

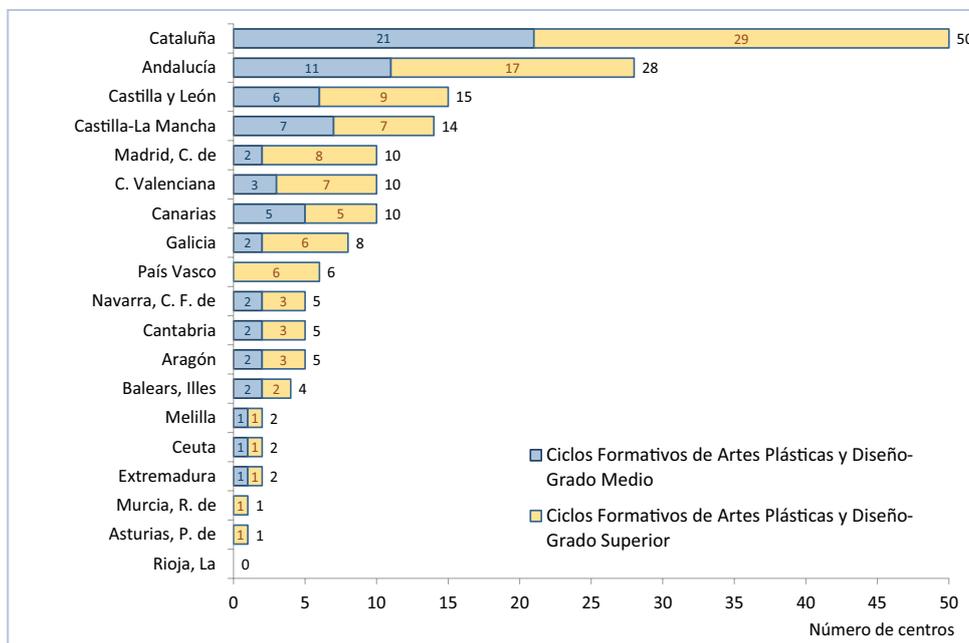
En las **figuras C3.42** y **C3.43** se representa la distribución de los centros que en el curso 2019-2020 impartieron en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas las enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño, Conservación y Restauración de Bienes Culturales y el Máster en Enseñanzas Artísticas.

La **figura C3.42** diferencia las Enseñanzas Profesionales Artísticas en Ciclos de Grado Medio y de Grado Superior. En ella se observa que destacan las Comunidades Autónomas de Cataluña y Andalucía con 50 y 28 centros que impartieron este tipo de ciclos respectivamente.

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

A  
B  
C  
D  
E  
F

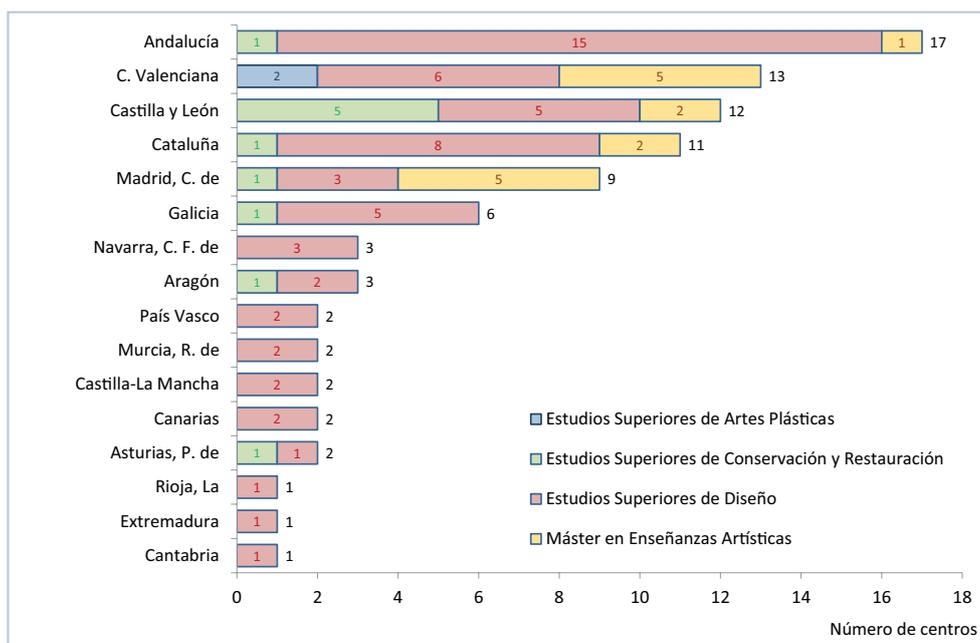
**Figura C3.42**  
**Número de centros que imparten Ciclos Formativos de Enseñanzas Artísticas de régimen especial según el nivel educativo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c342.xlsx> >

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

**Figura C3.43**  
**Número de centros que imparten Estudios Superiores de Conservación y Restauración, Artes Plásticas, Diseño y Máster en Enseñanzas Artísticas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



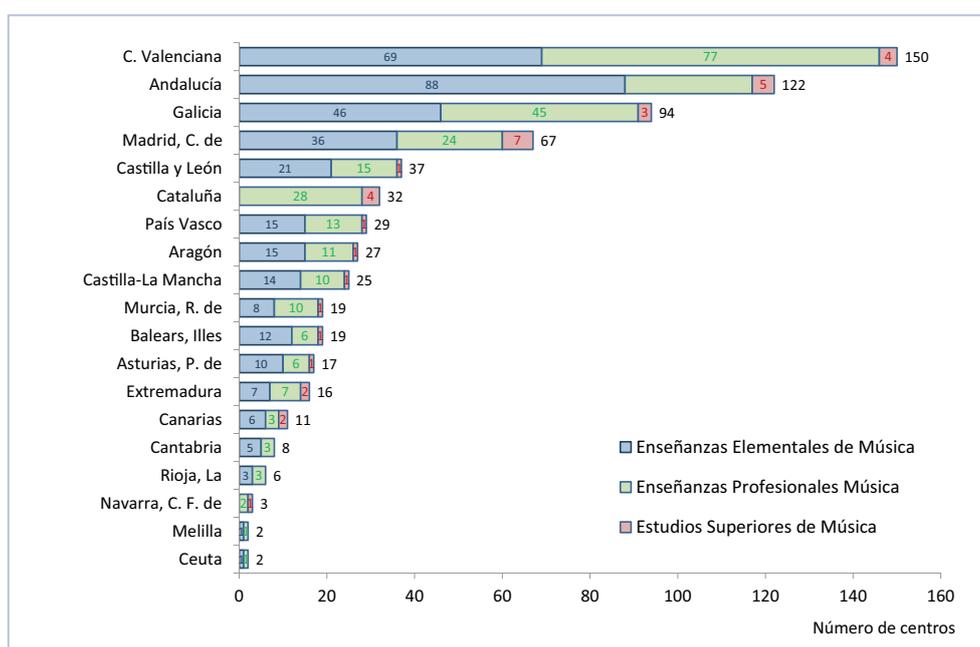
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c343.xlsx> >

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

### Centros que imparten enseñanzas de Música y Danza

Los centros en los que durante el curso 2019-2020 los alumnos y las alumnas pudieron estudiar enseñanzas regladas de Música por Comunidades y Ciudades Autónomas, diferenciando los que ofrecieron Enseñanzas Elementales, Enseñanzas Profesionales y Estudios Superiores, se presentan en la **figura C3.44**. Las Comunidades Autónomas se encuentran ordenadas atendiendo al número total de centros que ofertaron estas enseñanzas. En el conjunto del territorio nacional, las Enseñanzas Elementales de Música se impartieron en 357 centros, las Enseñanzas Profesionales en 294 centros y los Estudios Superiores de Música en 35 centros. La Comunitat Valenciana es la Comunidad Autónoma con más centros que ofrecieron estas enseñanzas, con un total de 150.

**Figura C3.44**  
Enseñanzas regladas de Música. Número de centros que imparten cada enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c344.xlsx> >

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

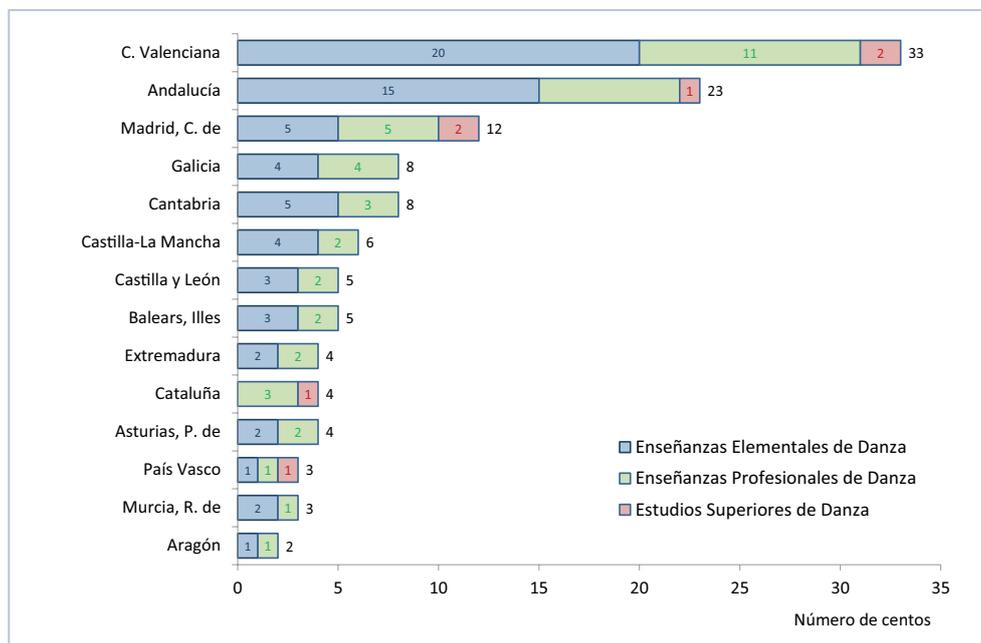
Por otra parte, la distribución del número de centros que ofertaron Enseñanzas Artísticas de Danza en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas se recoge en la **figura C3.45**. En el conjunto del territorio nacional, 67 centros ofrecieron Enseñanzas Elementales de Danza, 46 Enseñanzas Profesionales y 7 impartieron Estudios Superiores. Al igual que en las enseñanzas regladas de Música, la Comunitat Valenciana fue la Comunidad en la que más centros impartieron enseñanzas regladas de Danza (33 centros).

Finalmente, la **figura C3.46** muestra las Comunidades Autónomas que cuentan con centros en los que se impartieron Enseñanzas no regladas de Música y Danza, que no conducen a título con validez académica o profesional, pero que, sin embargo, están reguladas por las Administraciones educativas. El mayor número de centros que ofertaron este tipo de enseñanzas estuvo en Cataluña.

### Centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático

Los estudios superiores de Arte Dramático se impartieron en 12 Comunidades Autónomas: Andalucía, Comunidad de Madrid, Cataluña, Canarias, País Vasco, Región de Murcia, Galicia, Extremadura, Comunitat Valenciana, Castilla y León, Illes Balears y Asturias. La distribución de los 18 centros que ofertaron las enseñanzas artísticas de Arte Dramático por Comunidades Autónomas en el curso 2019-2020 se representa en la **figura C3.47**.

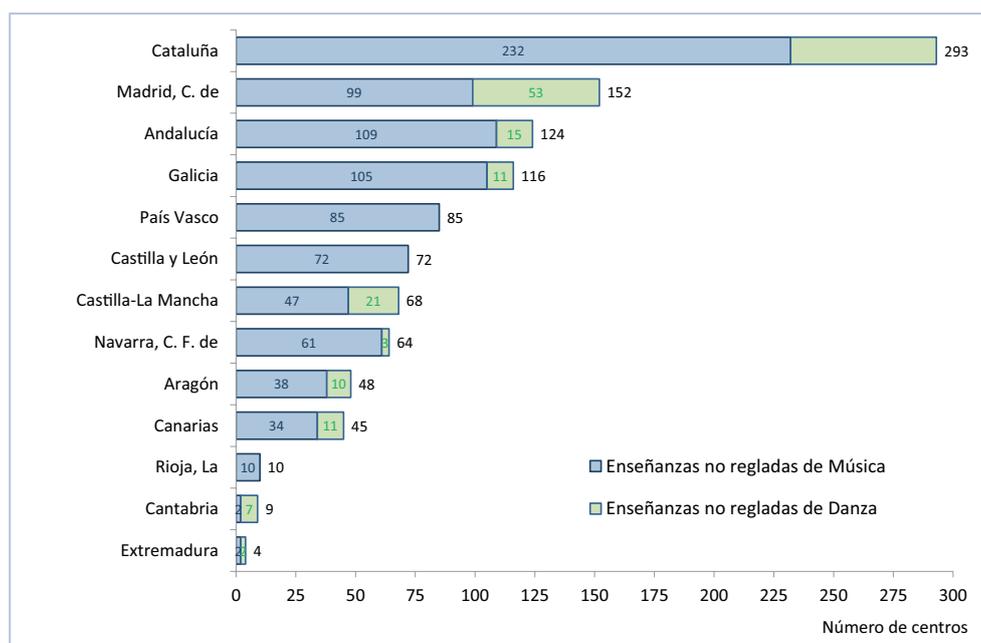
**Figura C3.45**  
**Enseñanzas regladas de Danza. Número de centros que imparten cada enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c345.xlsx> >

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

**Figura C3.46<sup>1</sup>**  
**Número de centros que imparten enseñanzas no regladas de Música y Danza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**

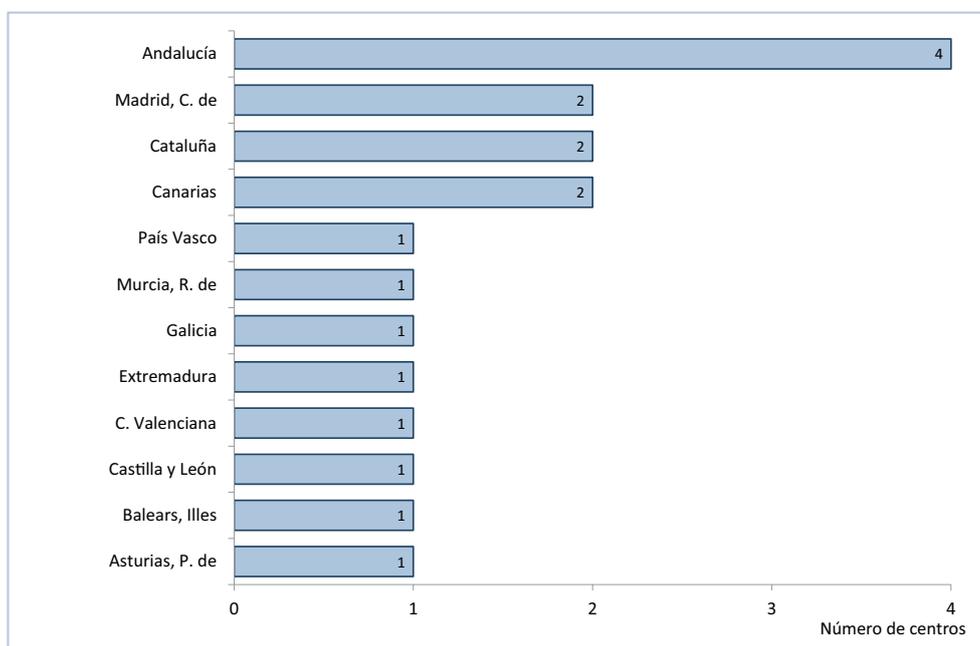


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c346.xlsx> >

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.

**Figura C3.47**  
**Número de centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático, por Comunidades y Ciudades Autónomas.**  
**Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c347.xlsx> >

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

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

### Centros que imparten Enseñanzas Deportivas

El detalle territorial de los centros que impartieron Enseñanzas Deportivas de Régimen Especial se refleja en la **figura C3.48**, en la que se diferencia entre el Grado Medio y el Grado Superior.

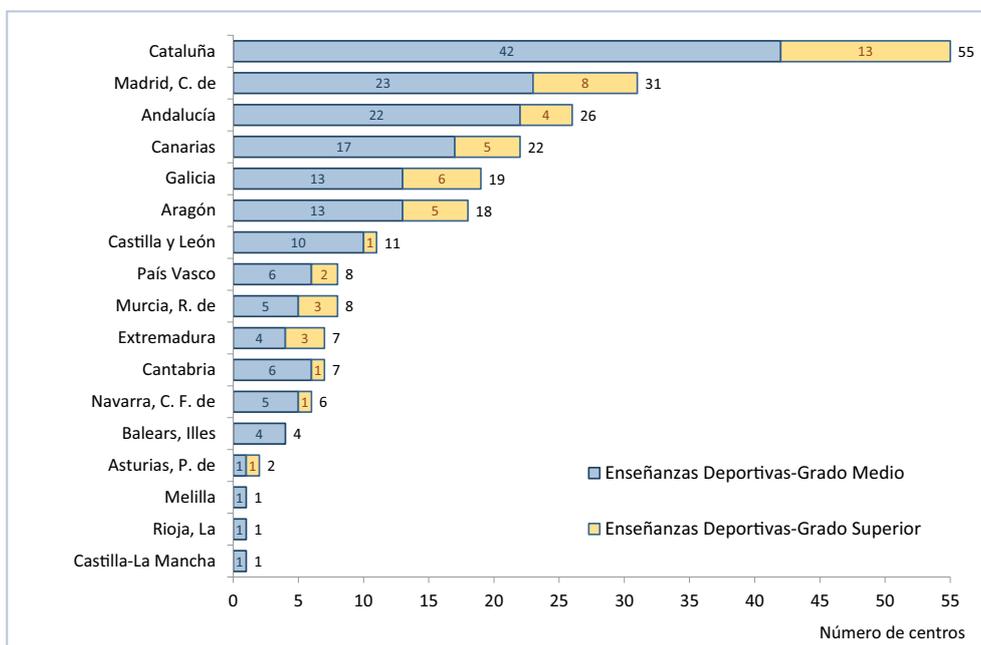
En el curso de referencia de este INFORME las Enseñanzas Deportivas de Grado Medio fueron impartidas en 174 centros, 63 de ellos de titularidad pública (36,2 %) frente a los 111 (63,8 %) de iniciativa privada. Por Comunidades Autónomas el reparto fue desigual. Si bien algunas no contaban con ningún centro dedicado a este tipo de enseñanzas (Ceuta y la Comunitat Valenciana), hubo siete Comunidades Autónomas que contaron con 10 o más: Cataluña (42), Comunidad de Madrid (23), Andalucía (22), Canarias (17), Galicia (13), Aragón (13) y Castilla y León (10). Por otro lado, 53 centros se dedicaron a las Enseñanzas Deportivas de Grado Superior, 25 públicos (47,2 %) y 28 privados (52,8 %), destacando Cataluña que dispuso de 13 centros en total, de los cuales 7 eran centros financiados con fondos públicos. Le siguió Comunidad de Madrid con 8 centros. En el curso 2019-2020 Ceuta, Melilla, Illes Balears, La Rioja, Castilla-La Mancha y la Comunitat Valenciana tampoco contaron con centros de Enseñanzas Deportivas de Grado Superior.

### Escuelas Oficiales de Idiomas

En el curso 2019-2020 España contó con 393 centros para la enseñanza de idiomas entre Escuelas Oficiales de Idiomas y Aulas Adscritas. Todas las Comunidades y Ciudades Autónomas tuvieron Escuelas Oficiales de Idiomas, destacando por su número Andalucía (53 centros), Cataluña (46 centros), Extremadura (36 centros), Comunidad de Madrid, Castilla-La Mancha y Castilla y León (las tres con 35 centros). El total de centros donde se impartieron enseñanzas de idiomas de régimen especial –todos ellos de titularidad pública– se muestra en la **figura C3.49**, y su número aparece distribuido por Comunidades y Ciudades Autónomas.

A  
B  
C  
D  
E  
F

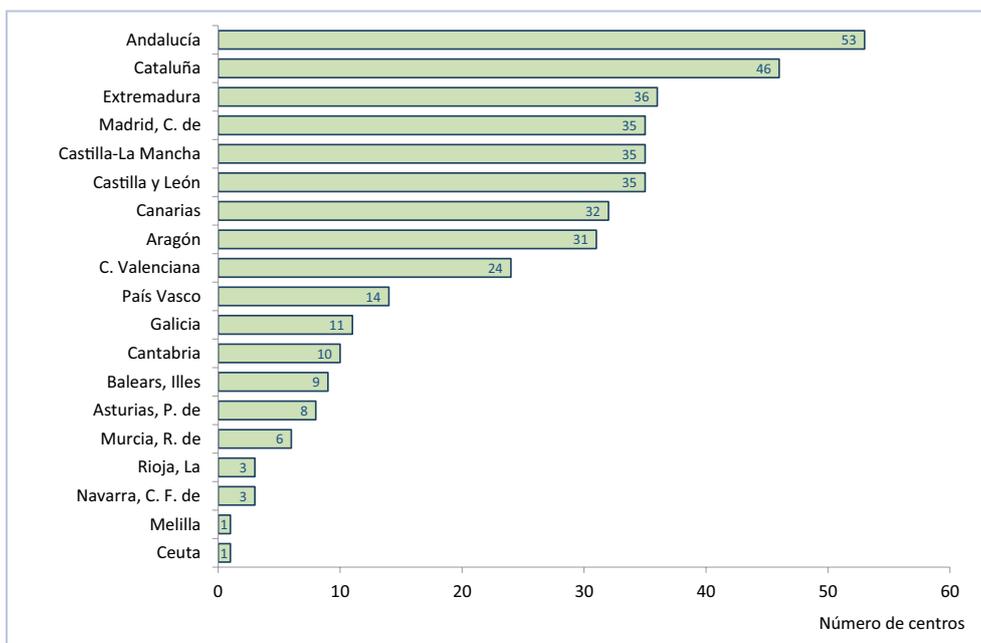
**Figura C3.48**  
**Enseñanzas Deportivas. Número de centros que imparten cada enseñanza por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c348.xlsx> >

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

**Figura C3.49<sup>1</sup>**  
**Número de Escuelas Oficiales de Idiomas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c349.xlsx> >

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.

### 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 2019-2020 se impartió en 1.927 centros específicos y actuaciones. De los 1.454 centros específicos, 1.421 eran públicos y 33 privados. De las 473 actuaciones, 461 fueron en centros públicos y 12 en centros privados. Además se impartió en 370 centros dedicados a otro tipo de enseñanzas (345 públicos y 25 privados).

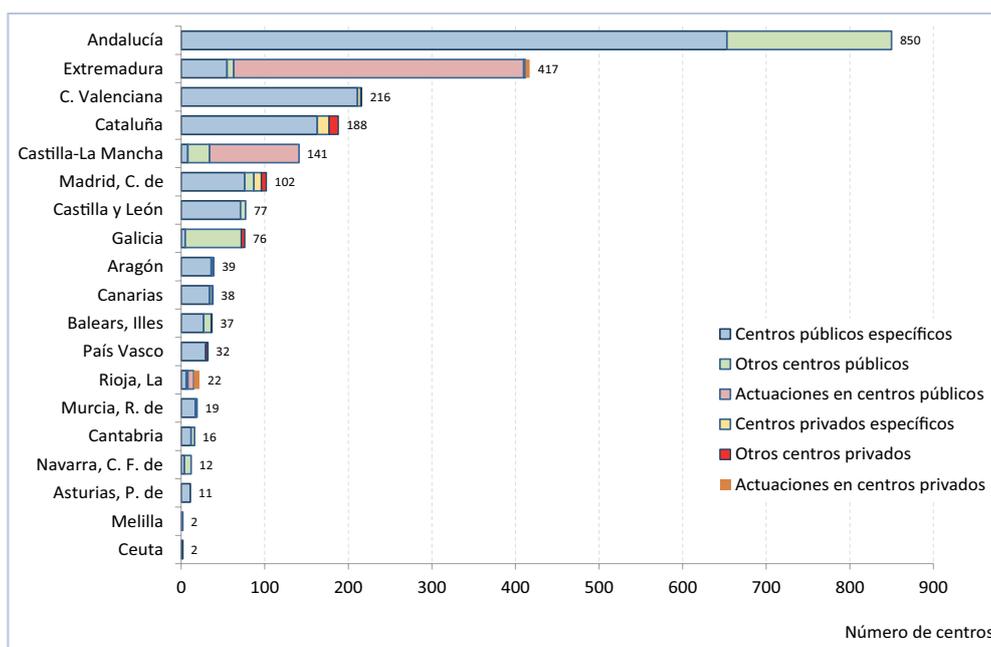
La Educación de Personas Adultas se ofrece, fundamentalmente, en centros de titularidad pública. No obstante, Cataluña y Comunidad de Madrid son las Comunidades Autónomas en las que la presencia de centros de titularidad privada tiene cierta relevancia.

La **figura C3.50** detalla el número de centros que en el curso 2019-2020 impartieron las distintas modalidades de Educación para Personas Adultas, incluyendo enseñanzas de carácter formal y/o no formal (centros específicos, otros centros y actuaciones) en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo al tipo de titularidad del centro. Con un mayor número de centros específicos se encontraban: Andalucía (653 centros, todos públicos), Comunitat Valenciana (215 centros, de los que 211 son públicos), Cataluña (177 centros, de los que 164 son públicos) y Comunidad de Madrid (85 centros, de los que 76 son públicos).

Entre las Comunidades que impartieron este tipo de enseñanzas en otros centros destacaron Andalucía (197 centros, todos públicos), Galicia (67 centros, todos públicos) y Castilla-La Mancha (26 centros, todos públicos). Las actuaciones se concentraron en tres comunidades: Extremadura con 352 actuaciones, Castilla-La Mancha con 107 y La Rioja con 14.

En el curso de referencia y en régimen de adultos, funcionaron en España, 842 unidades de Bachillerato, todas ellas públicas. En los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio hubo 318 unidades, 7 en centros privados (2,2 %), destaca País Vasco en el que el 35,7 % de las unidades en régimen de adultos, estuvieron en centros de titularidad privada (9 en centros públicos y 5 en centros privados concertados). Los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior contaron con 311 unidades, de las que 28 eran

**Figura C3.50**  
Educación para Personas Adultas. Centros y actuaciones según titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



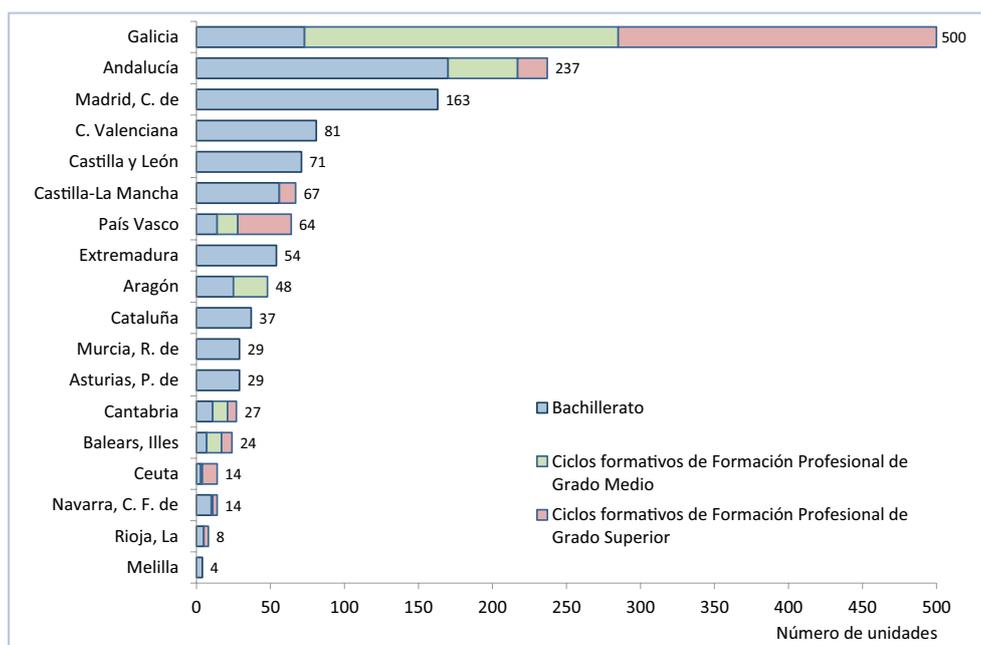
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c350.xlsx> >

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

de titularidad privada (9,0 %). De nuevo se distingue País Vasco con 18 unidades en centros privados concertados 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 73 unidades de Bachillerato, 212 de Formación Profesional de Grado Medio y 215 unidades de Formación Profesional de Grado Superior, todas en centros públicos (ver **figura C3.51**).

Figura C3.51

Unidades de Bachillerato y de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio y Superior en régimen de adultos, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c351.xlsx> >

1. Las unidades del Régimen de Adultos de los Ciclos Formativos de Formación Profesional en Cataluña se incluyen dentro del Régimen Ordinario.

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

### 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 806/1993<sup>322</sup>, de 28 de mayo, sobre régimen de Centros docentes extranjeros en España, que regula los requisitos exigidos para su funcionamiento, estableciendo la necesidad para estos centros de obtener una autorización de apertura y funcionamiento cuyo expediente se iniciará mediante solicitud dirigida a la Administración educativa competente. Asimismo este Real Decreto 806/1993 prescribe su inscripción en el Registro público de centros dependientes de la Administración educativa competente, la cual deberá dar traslado de los asientos registrales al Ministerio de Educación.

En cuanto a la homologación y convalidación de estudios cursados en ellos, el Real Decreto 806/1993 en su artículo 8 indica que «el reconocimiento de los estudios cursados en los centros extranjeros se ajustará a lo dispuesto en la normativa reguladora de la homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación no universitaria. A tales efectos, los alumnos deberán cumplir los requisitos académicos exigidos en dicha normativa y, en su caso, los establecidos en el presente Real Decreto».

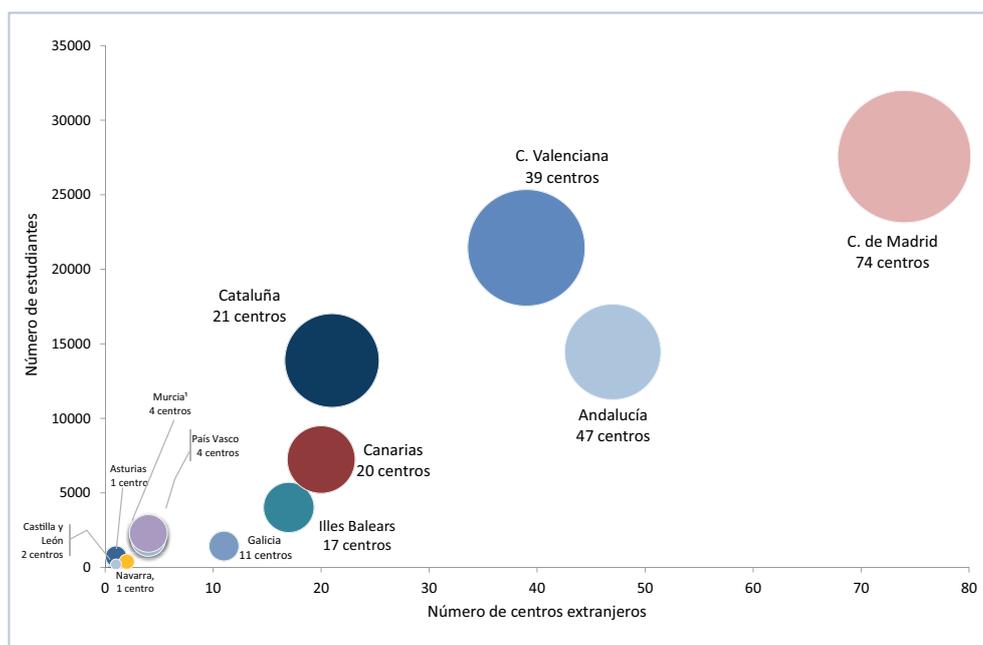
322. < BOE-A-1993-16128 >

La normativa sobre reconocimiento de estudios a la que se hace referencia en el párrafo anterior es el Real Decreto 104/1988<sup>323</sup>, 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 2019-2020 hubo 12 Comunidades Autónomas con algún centro extranjero. En total, España contó con 241 centros de este tipo, siendo Madrid la que tuvo el mayor número (74 centros), seguida de Andalucía (47), Comunitat Valenciana (39) y Cataluña (21). Respecto al alumnado, Comunidad de Madrid (27.559) y Comunitat Valenciana (21.442) son las Comunidades con mayor número de estudiantes, seguidas por Andalucía (14.456) y Cataluña (13.881), (ver **figura C3.52**).

**Figura C3.52<sup>1</sup>**  
**Centros extranjeros en España por Comunidades Autónomas. Número de centros y de estudiantes.**  
**Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c352.xlsx> >

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.

### C3.5. Participación, autonomía y gobierno de los centros

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece que la participación, autonomía y gobierno de los centros que ofrezcan las enseñanzas regladas se deben ajustar a lo dispuesto en ella, en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, y en las normas que las desarrollan.

323. < BOE-A-1988-3987 >

A  
B  
C  
D  
E  
F

En el capítulo I del Título V expone, entre otros principios generales, que la participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución.

Al respecto define que corresponde a las Administraciones educativas fomentar el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos, así como adoptar medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela para hacer efectiva su corresponsabilidad en la educación de sus hijos (artículo 118). También especifica que concierne a las Administraciones 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 públicos y privados concertados, fomentando dicha participación especialmente en el caso del alumnado, como parte de su proceso de formación (artículo 119).

En el capítulo II regula que los centros deben disponer de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro; pueden adoptar experiencias, innovaciones pedagógicas, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia o ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de ámbitos, áreas o materias. Para favorecerlo, regulariza que las Administraciones educativas delimiten los términos en los que se puedan definir los proyectos y ofrecer los recursos económicos, materiales y humanos necesarios para darles respuesta y viabilidad.

La autonomía de los centros facilita la necesaria flexibilidad del sistema educativo para adecuar la intervención educativa al contexto de los centros y a las características de la comunidad, así como para acercar y personalizar el proceso de aprendizaje al alumnado.

El Proyecto Educativo del Centro debe exponer los valores, los objetivos y sus prioridades de actuación. Incorpora la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro. También refleja el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos, de la educación en valores y otras enseñanzas. También debe describir la realidad del entorno social y cultural de este e incluir la atención a la diversidad del alumnado y el desarrollo de la acción tutorial, el plan de convivencia del centro y respetar el principio de no discriminación e inclusión educativa como valores fundamentales. Los centros deben hacer públicos sus proyectos educativos con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa.

Los centros educativos deben elaborar, al principio de cada curso, una Programación General Anual que recoja todos los aspectos relativos a su organización y funcionamiento, incluidos los proyectos, el currículo, las normas, y todos los planes de actuación acordados y aprobados. Este documento incluye un plan de convivencia que recoja todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, así como la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación. Estas normas de convivencia y conducta de los centros son de obligado cumplimiento, y deben concretar los deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de incumplimiento.

Las Administraciones educativas deben facilitar que los centros puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento. Así, la aprobación de los reglamentos orgánicos de los centros por parte de las Administraciones educativas debe, por mandato legal, posibilitar a los centros el espacio necesario para la aprobación de su régimen interno propio.

## 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 diferen-

cias 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, 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 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). Es la única fuente en su género cuyos datos son estrictamente comparables, no solo entre países de la Unión, sino además en otros ámbitos internacionales. El objetivo es recoger información sobre el equipamiento del hogar en tecnologías de la información y la comunicación (teléfono, equipamiento informático, acceso a internet) y sobre el uso de los residentes de esas viviendas de internet y comercio electrónico. A efectos de lograr una mayor comparabilidad con los datos que divulga Eurostat, los resultados que publica el INE a partir de 2006 se refieren a viviendas habitadas por, al menos, una persona de 16 a 74 años de edad y a personas de ese mismo grupo de edad. No obstante, se incluye información adicional sobre tablas relativas a menores (de 10 a 15 años). En esta edición (año 2020), la recogida de datos se ha extendido desde el 2 de marzo al 15 de septiembre de 2020 debido al estado de alarma provocado por la COVID-19. Asimismo, las variables de la encuesta estudiadas en este apartado se refieren a los tres meses anteriores al momento de la entrevista<sup>324</sup>.

En el año 2020, el 81,4 % de los hogares españoles disponía de algún tipo de ordenador (sobremesa, portátil, *tablet*...) y el 95,4 % de los hogares españoles tuvo acceso a internet, frente al 91,4 % del año 2019. De estos, casi la totalidad disponía de acceso a internet por banda ancha (fibra óptica o red de cable, ADSL, telefonía móvil etc.). El principal tipo de conexión de banda ancha fue a través de modalidades fijas (fibra óptica, ADSL u otras), presentes en el 82,1 % de los hogares con acceso (independientemente de que dispongan también de conexión por móvil). Por otro lado, el 13,2 % de los hogares accede a la red usando únicamente conexiones móviles mediante dispositivos 3G, 4G o 5G.

En la **figura C4.1** se presentan los porcentajes de hogares que en el año 2020 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 son 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 hacen usando banda ancha, por eso solo se muestran los datos de este tipo de conexión. Del 81,4 % de las viviendas en las que había algún tipo de ordenador, el 76,2 % era un ordenador de sobremesa o portátil y en el 58,4 % era del tipo *tablet*. En el 95,3 % de los hogares se conectaban a internet usando una conexión de banda ancha, siendo 82,1 % de estas una conexión de banda fija (a través de ADSL, red de cable, fibra óptica, vía satélite, WiFi público o WiMax) y el 13,2 % usando, únicamente, conexión móvil con algún dispositivo móvil como un *smartphone* o *tablet* 3G, 4G o 5G, o un modem USB o tarjeta, (ver **figura C4.2**).

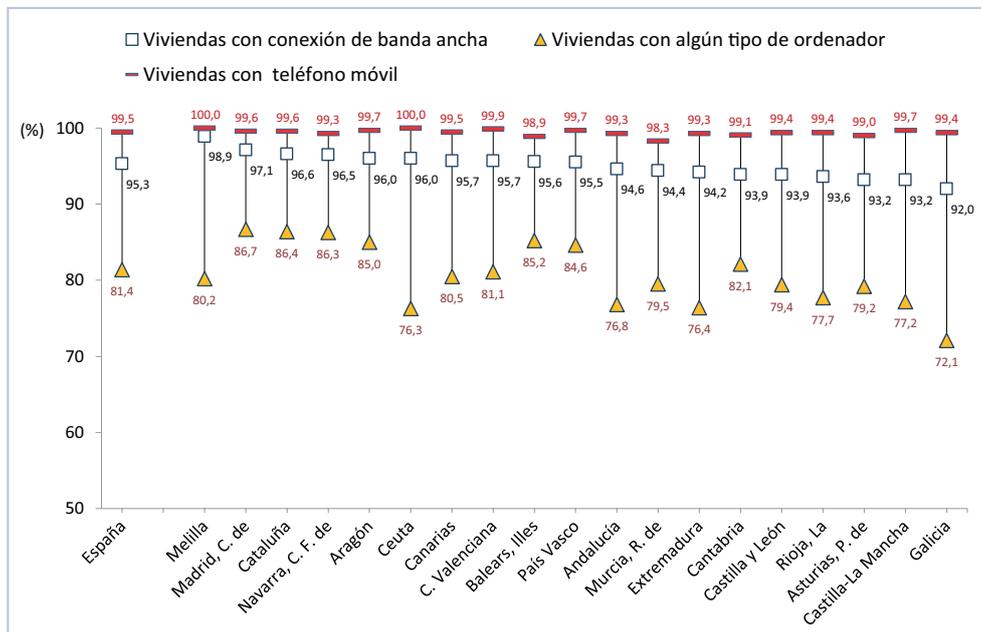
Asimismo, el porcentaje de hogares con ordenador se incrementó de un 67,4 % en 2010 a un 81,4 % en 2020 (+14 puntos). Los porcentajes de viviendas con conexión a internet y con conexión de banda ancha experimentaron un crecimiento paralelo lo que indica que las conexiones creadas, en el periodo analizado, fueron mayoritariamente de banda ancha. En 2020 se incrementó respecto a 2010 en 37,6 puntos porcentuales el número de viviendas con acceso a internet, pasando de un 57,8 % a un 95,4 %; y en 49,2 puntos las que el acceso fue a través de banda ancha al aumentar de un 56,1 % a un 95,3 %. La cifra de hogares con disponibilidad de teléfonos móviles y *smartphones* ya era muy alta en 2010 (94,2 %) y creció hasta el 99,5 % en 2020 (ver **figura C4.3**).

324. 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 2020

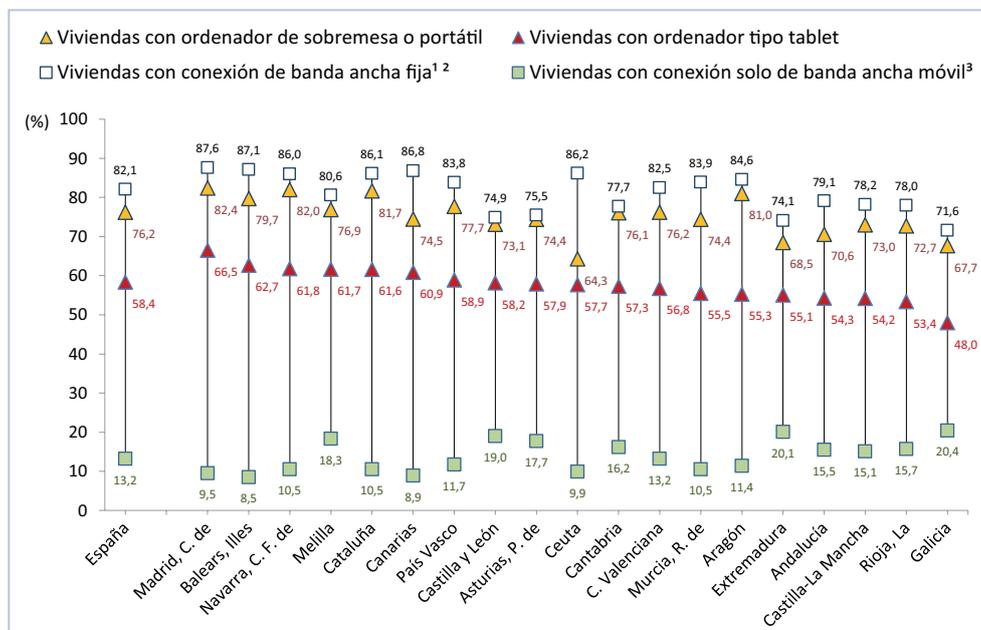


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c401.xlsx> >

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

Figura C4.2

Porcentaje de viviendas con ordenador y conexión de banda ancha según el tipo de ordenador y de conexión, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020

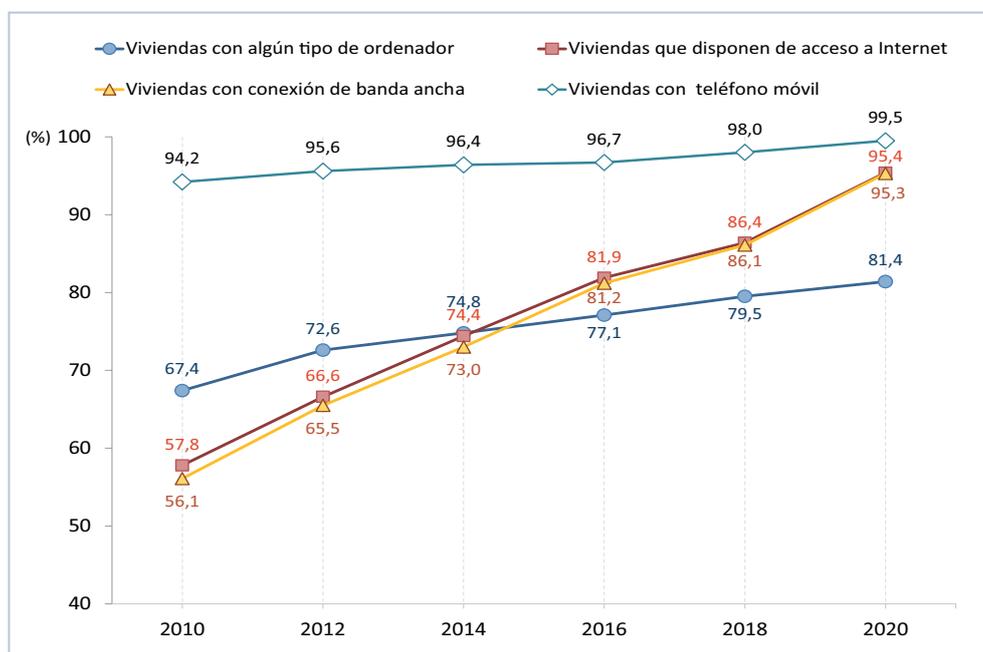


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c402.xlsx> >

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 del Instituto de Nacional de Estadística.

**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 2010 a 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c403.xlsx> >

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

### Según el tipo de hogar

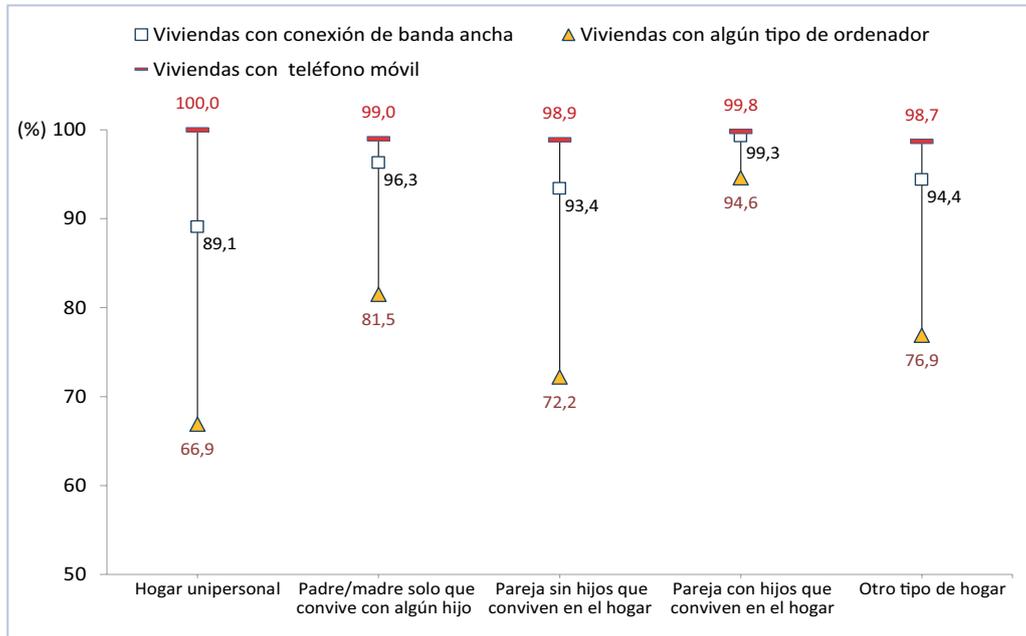
En función del tipo de hogar los mayores porcentajes de viviendas que disponían de estos recursos eran los hogares en las que convivían pareja e hijos. En el 94,6 % de estos hogares se poseía algún tipo de ordenador (en el 91,2 % había algún ordenador de sobremesa o portátil y en un 76,1 % alguno tipo *tablet*), frente al 81,5 % de las viviendas en las que vivían un adulto con algún hijo o hija. En este caso, en el 76,9 % había alguna computadora de sobremesa o portátil y en el 53,8 % 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 93,1 % de estos hogares tenían conexión de banda ancha fija). Este porcentaje bajaba al 96,3 % en las casas de un solo progenitor o tutor con hijos o menores a su cargo, existiendo en el 82,8 % de estos hogares conexión tipo banda ancha fija. Los porcentajes de viviendas con teléfono móvil eran en todos los casos superiores al 98,0 %, (ver **figuras C4.4** y **C4.5**).

### 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 2020. A nivel nacional, el 97,9 % de los hogares con ingresos superiores a los 2.500 euros disponían de un ordenador o similar. Este porcentaje disminuía al 93,2 % cuando los ingresos oscilan entre los 1.601 y los 2.500 euros, a un 77,7 % si oscilan entre los 901 y los 1.600 euros; y a un 58,2 % si los ingresos netos mensuales no llegan a los 900 euros. Esto supuso una diferencia de 39,7 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 Aragón (23,8 puntos porcentuales) mientras que en Ceuta fue donde resultó más amplia (67,6 puntos).



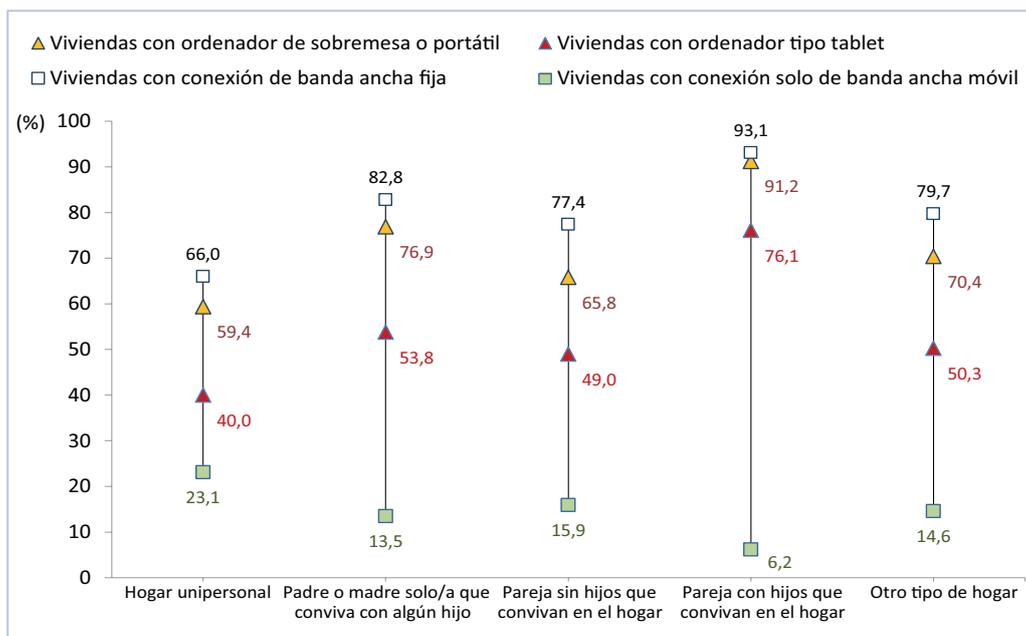
**Figura C4.4**  
**Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador, acceso a internet, conexión de banda ancha o con teléfono móvil según el tipo de hogar.**  
**Año 2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c404.xlsx> >

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

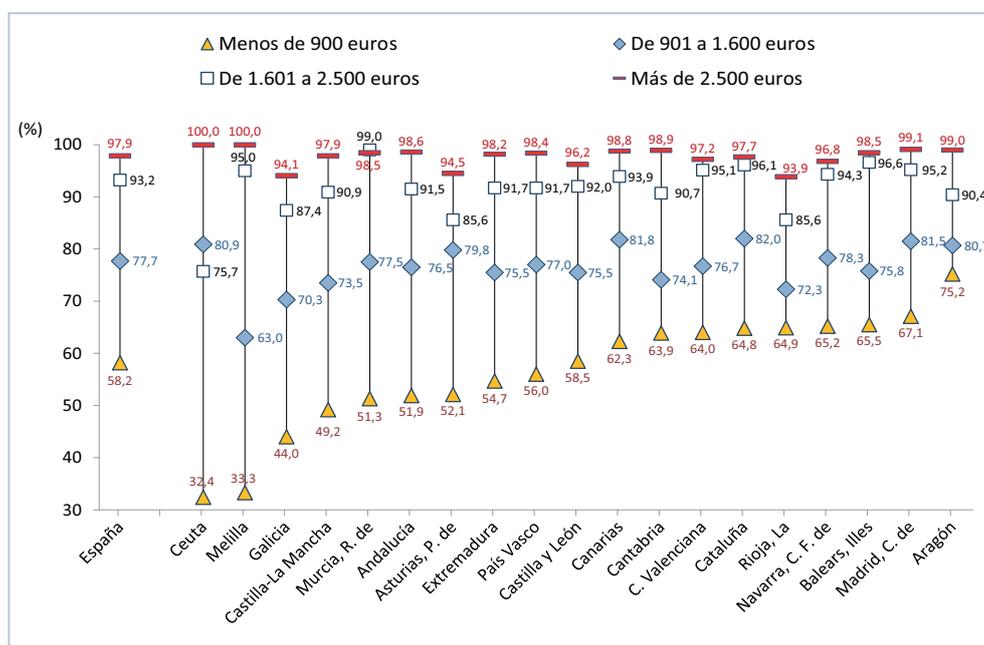
**Figura C4.5**  
**Porcentaje de viviendas con ordenador y conexión de banda ancha según el tipo de ordenador, de conexión y de hogar.**  
**Año 2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c405.xlsx> >

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

**Figura C4.6**  
Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador según los ingresos mensuales netos del hogar, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c406.xlsx> >

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

Las diferencias entre los porcentajes de hogares con mayores y menores ingresos que contaban con conexión de banda ancha en 2020 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 13,9 %. La Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha presentó la mayor disparidad: el 74 % 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 2.500 euros (diferencia de 26 puntos); la Ciudad Autónoma de Melilla fue la que presentó un margen menor: el 100 % de todos los hogares independientemente de los ingresos disponía de conectividad a internet usando banda ancha, excepto el grupo de ingresos de 901 a 1.600 euros que presenta un 95,7 % (ver **figura C4.7**).

### 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.

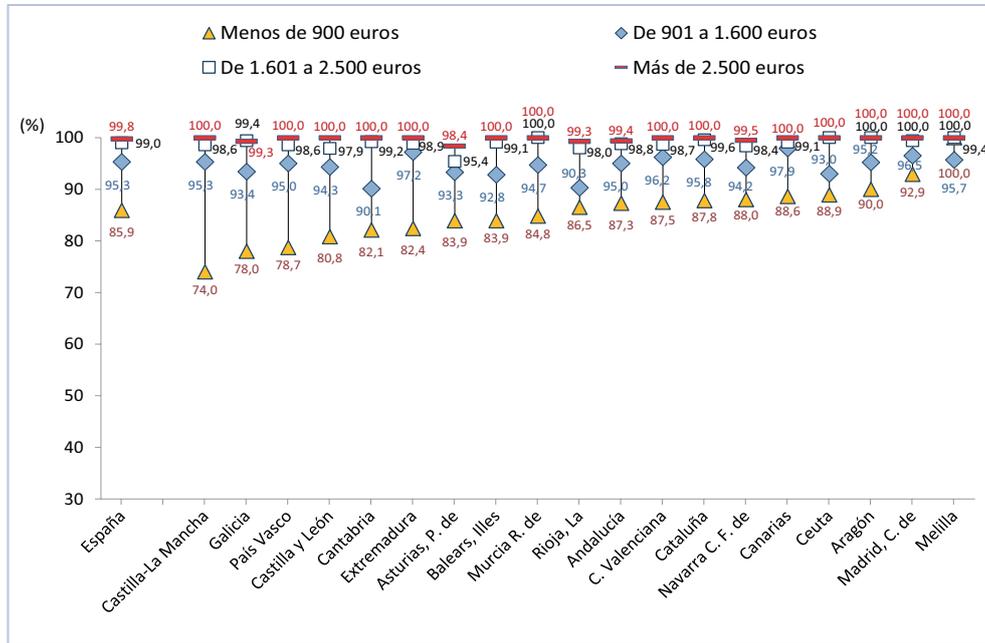
En el año 2020, en la totalidad de España, el 75,3 % de los hogares de municipios de menos de 10.000 habitantes disponía de algún ordenador o dispositivo similar frente al 85,1 % de los hogares que se encontraban en municipios de 100.000 habitantes o en alguna capital de provincia. Si nos referimos al porcentaje de viviendas con conexión a internet a través de banda ancha, la diferencia se reducía, ya que hubo un 92,4 % de viviendas en municipios de menos de 10.000 habitantes con este tipo de conexión, y en capitales de provincia o municipios de 100.000 o más habitantes, un 96,4 %.

Andalucía (65,8 %), Canarias (66,3 %), Extremadura (66,5 %) y Galicia (67,1 %) fueron las Comunidades Autónomas que presentaron un porcentaje más bajo de viviendas con algún tipo de ordenador en núcleos de menos de 10.000 habitantes. Por otro lado, en este tipo de municipios el porcentaje más bajo de hogares que podían conectarse a la red usando banda ancha se encontraban en Asturias y Galicia, ambas con 88,3 %.



Figura C4.7

Porcentaje de viviendas con conexión de banda ancha según los ingresos mensuales netos del hogar, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020

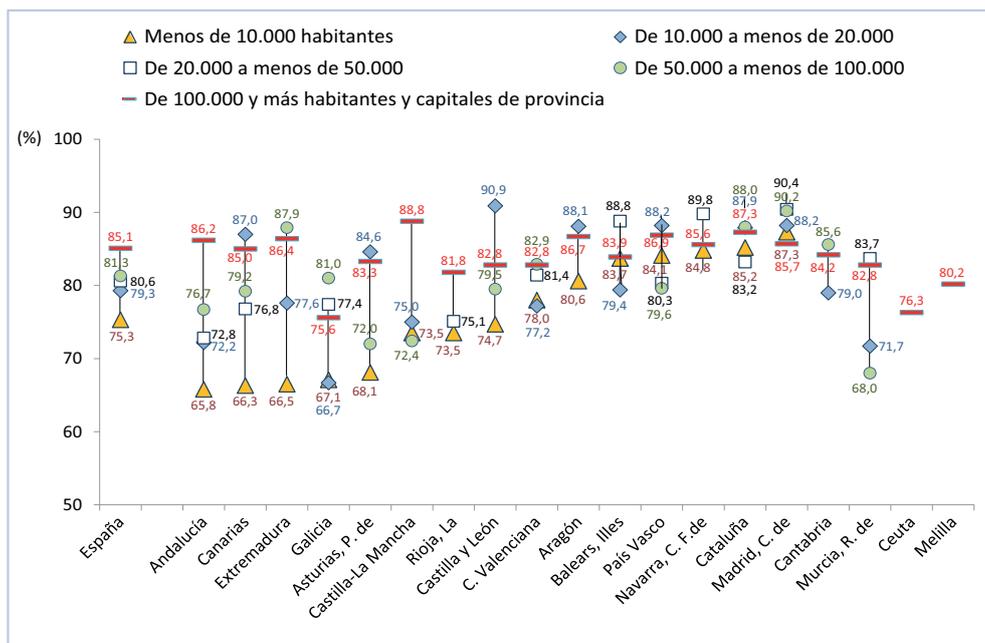


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c407.xlsx> >

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

Figura C4.8

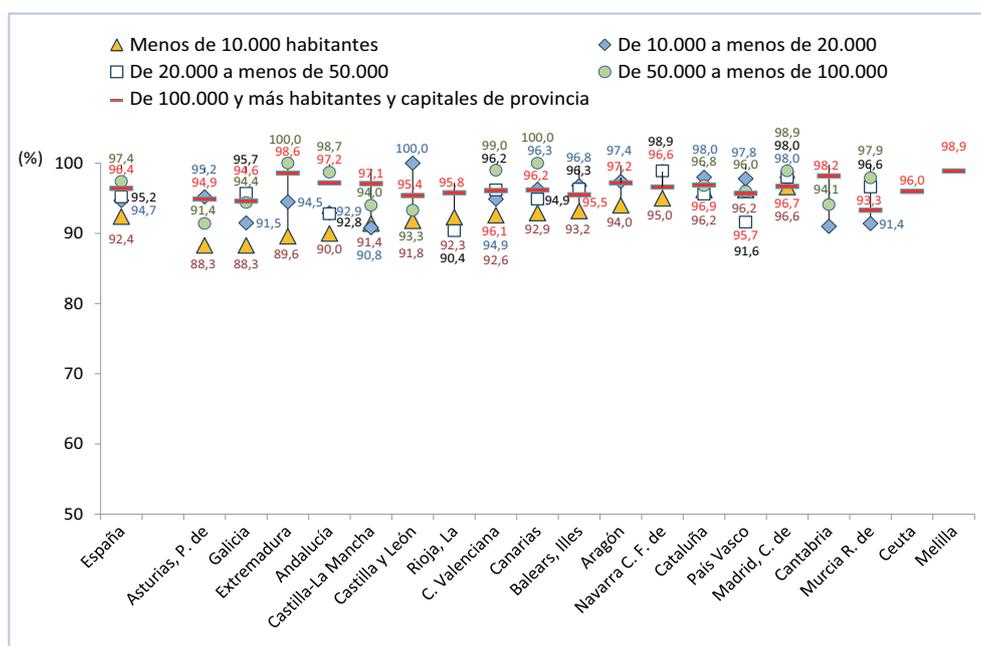
Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador según el tamaño de municipio, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c408.xlsx> >

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

**Figura C4.9**  
**Porcentaje de viviendas con conexión de banda ancha según el tamaño de municipio, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c409.xlsx> >

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

### Uso de ordenadores, móviles e internet por menores de 10 a 15 años<sup>325</sup>

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 encuesta<sup>326</sup>. A nivel nacional, el 91,5 % de los menores de estas edades dieron uso de un ordenador, *notebook*, etc. y el 94,5 % navegaron por internet. En ambos casos se observa que no hubo diferencias significativas entre chicos y chicas, excepto en las Ciudades Autónomas.

Los menores de País Vasco (99,3 %), Aragón (96,1 %) y Castilla y León (96,1 %) fueron quienes usaron más algún tipo de ordenador. Por el contrario, Melilla (54,2 %), Ceuta (69,3 %) y Andalucía (85,5 %) 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 Cantabria y el 84,7 % de la Ciudad Autónoma de Ceuta. Con un porcentaje de menores superior al 95 % se encontraban, además de Cantabria, Castilla y León, Illes Balears, La Rioja, Comunitat Valenciana, País Vasco, Galicia, Cataluña, Murcia, Asturias y Castilla-La Mancha. Por debajo del 90,0 % se situaron, Ceuta y Melilla (ver **figura C4.11**).

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 (3,5 puntos a nivel nacional), siendo mayor su disponibilidad para las chicas en todas las Comunidades Autónomas, a excepción de Castilla-La Mancha (-15), Cantabria (-7,6), la Comunitat Valenciana (-4) y de la Ciudad Autónoma de Melilla (-37,5) donde el porcentaje de los chicos que tienen a su disposición un teléfono móvil fue superior.

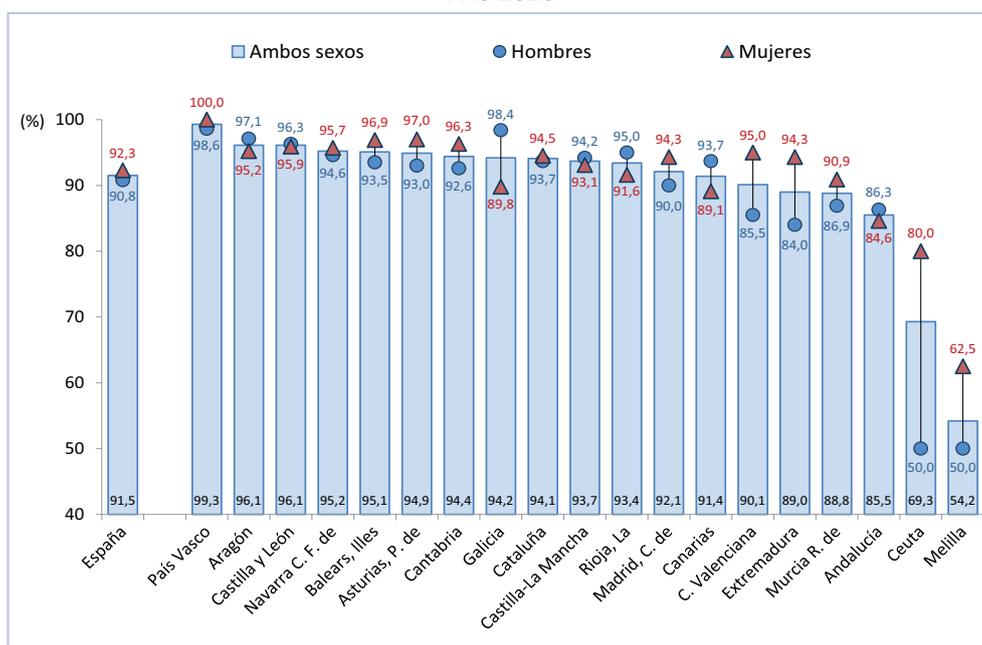
325. La información muestral relativa a todos los miembros de 10 a 15 años de cada hogar es proporcionada por la persona de 16 o más años seleccionada para responder a la encuesta.

326. 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 ambos 10 veces superior a los del total nacional.



Figura C4.10<sup>1</sup>

Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de ordenador según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020



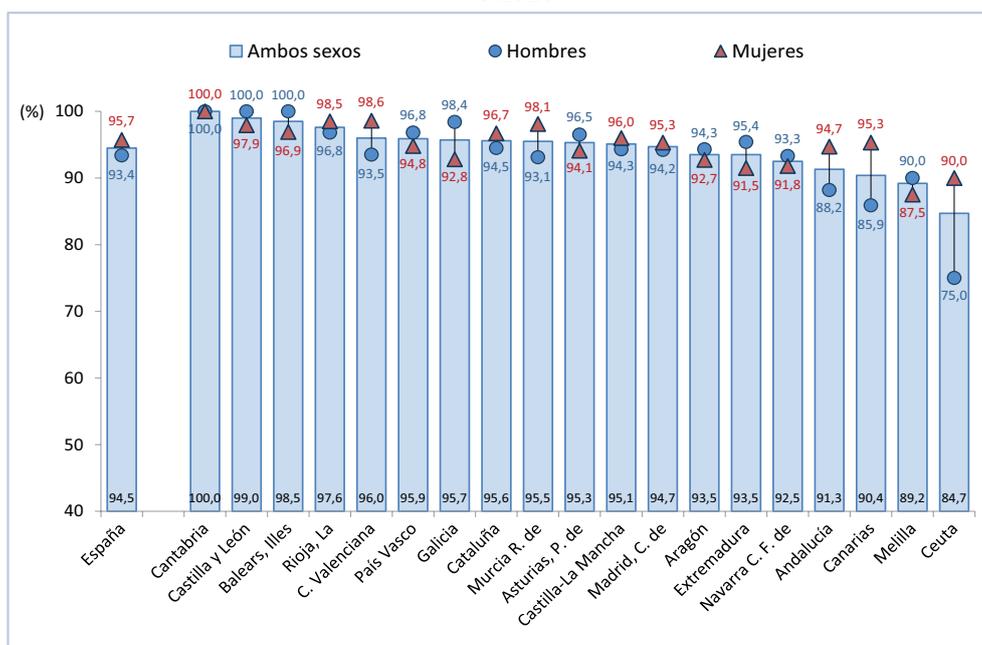
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c410.xlsx> >

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 del Instituto de Nacional de Estadística.

Figura C4.11<sup>1</sup>

Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de internet según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020



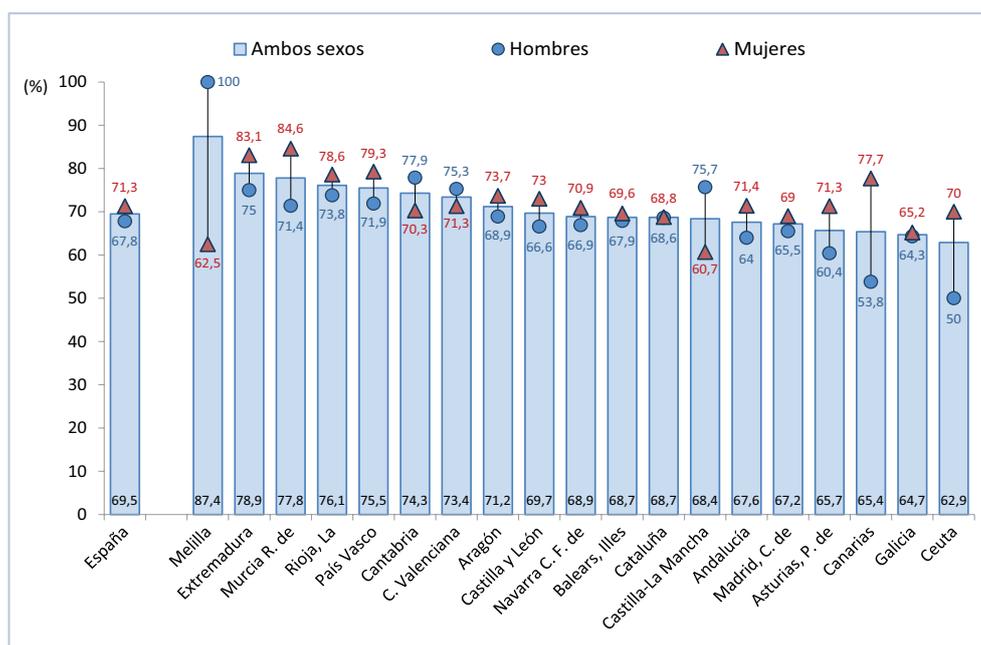
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c411.xlsx> >

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 del Instituto de Nacional de Estadística.

Figura C4.12

Porcentaje de menores de 10 a 15 años que dispone de teléfono móvil por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c412.xlsx> >

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

Al analizar los datos según la edad (tabla C4.1), se puede comprobar que en el año 2020 el 81,5 % de los niños y niñas de 10 años habían usado el ordenador en los tres meses anteriores a la realización de la encuesta. Este porcentaje se elevó por encima del 90 % en el caso de los de 12 años, alcanzando el 96,3 % de los menores de 15 años.

Los porcentajes para los niños y niñas usuarios de internet fueron parecidos: el 86,7 % de los menores de 10 años, el 92,4 % de 11 años, y el 99,2 % de 15 años navegaron por esta red.

Los porcentajes aumentaron de una forma más progresiva respecto a la disponibilidad del teléfono móvil: el 22,1 % de los niños y niñas de 10 años disponían de este dispositivo, cifra que se eleva al 41,4 % en el caso de los menores de 11 años. A los 12 años alcanzó al 68,8 % y a los 13 años el 88,1 %. A los 14 años el porcentaje ya fue superior al 90 % (92,8 %), llegando al 95,7 % en el caso de los chicos y chicas de 15 años de edad (ver tabla C4.1).

Tabla C4.1  
Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de ordenador e internet y que disponen de teléfono móvil, según la edad. Año 2020

	Niños usuarios de ordenador	Niños usuarios de internet	Niños que disponen de teléfono móvil
10 años	81,5	86,7	22,1
11 años	88,9	92,4	41,4
12 años	91,5	92,8	68,8
13 años	93,4	95,9	88,1
14 años	95,9	99,1	92,8
15 años	96,3	99,2	95,7

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

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, teniendo en cuenta la información disponible sobre el equipamiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los hogares así como el uso de ordenadores, móviles e internet de los jóvenes, llevó a cabo diferentes medidas para paliar la brecha digital, entre las que cabría destacar: el programa «Educa en digital» (Plan de Digitalización y Competencia Digital del Sistema Educativo), que en una primera fase se centró en la adquisición de dispositivos portátiles con conectividad; el envío de 20.000 líneas móviles de 40 GB mensuales destinadas a estudiantes de Bachillerato y Formación Profesional con dificultades para continuar su formación de manera telemática; el sitio web «Recursos para el aprendizaje en línea», que ofrece al profesorado, a las familias y al alumnado sobre diferentes tipos de recursos en línea; y «Aprendemos en casa» programa de televisión educativo diario dirigido a alumnado de 6 a 16 años.

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

La fuente principal de los datos de este epígrafe 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. Su ámbito abarca los centros educativos que imparten enseñanzas no universitarias de Régimen General, excluidos los centros específicos de Educación Infantil y de Educación Especial. Esta operación estadística tiene carácter bienal, proporcionando resultados en cursos académicos alternos. Los últimos datos disponibles de esta encuesta corresponden al curso 2018-2019 y su análisis quedó reflejado en el INFORME 2020 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO<sup>327</sup>.

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 ha recogido a través de los cuestionarios de contexto del centro educativo y de los estudiantes de 15 años, que son los que participan en este estudio, por lo que se trata de las percepciones de estos miembros de la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta los datos de PISA 2018, en la **figura C4.13** se muestra el número de ordenadores por estudiante en una selección de países y en las Comunidades y Ciudades Autónomas. También se muestran las diferencias de esta ratio atendiendo al Índice del Nivel Social, Económico y Cultural (ISEC) (centros favorecidos y centros desfavorecidos), a la titularidad de los centros (públicos-privados) y la ubicación (urbana o rural).

La ratio de ordenadores por estudiante en España se situó en 0,8, es decir, casi un ordenador por cada estudiante, valor similar a los que obtienen el total de la Unión Europea y la media de la OCDE. Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Suecia y Países Bajos obtienen ratios superiores que oscilan entre 1,5 y 0,9. Grecia (0,2), Portugal (0,5) e Italia (0,5) son los países de la selección que presentan los valores más bajos.

Entre las Comunidades y Ciudades Autónomas de España, esta ratio oscila desde aproximadamente un ordenador por cada dos estudiantes en Ceuta (0,5), o poco más en la Región de Murcia (0,6), a más de un ordenador por estudiante en Melilla (1,1) y Comunitat Valenciana (1,3).

En la media de los países de la OCDE, el número de ordenadores por estudiante en centros socioeconómicamente desfavorecidos (0,9) era más alta que en los centros favorecidos (0,8), si bien la diferencia no es significativa, al igual que sucede en el total UE. De los países seleccionados Francia, Portugal y Grecia presentan diferencias significativas y solo Suecia posee una ratio de ordenadores por estudiante mayor en los centros favorecidos que en las desfavorecidos. En España la ratio es más alta en los centros favorecidos (1,0) que en los desfavorecidos (0,7), si bien la diferencia (0,3) no es significativa desde el punto de vista estadístico.

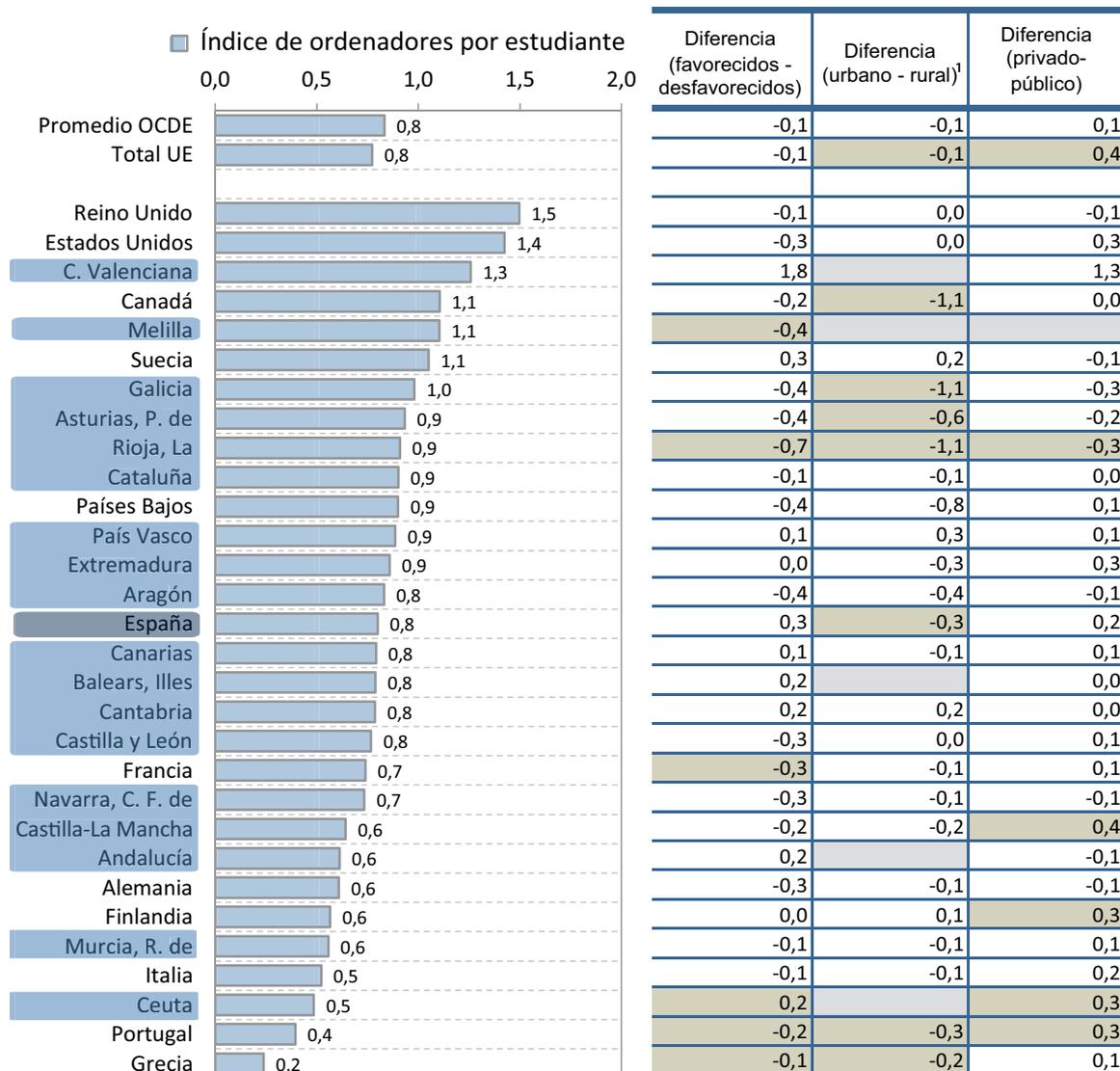
En Melilla y La Rioja, la ratio de ordenadores por estudiante en centros socioeconómicamente desfavorecidos era significativamente más alta que en los centros favorecidos, mientras que en Ceuta sucede lo contrario. En las demás Comunidades Autónomas no se aprecian diferencias significativas entre las ratios de ambos grupos.

En el total de la Unión Europea y en cuatro de los países seleccionados (Canadá, España, Portugal y Grecia) había significativamente más ordenadores por alumno o alumna en los centros rurales que en los urbanos. Solo Suecia presentaba una ratio mayor de ordenadores por estudiante en centros rurales que en urbanos, y en Estados Unidos y Reino Unido no existían diferencias. En La Rioja, Principado de Asturias y Galicia había significativamente más ordenadores por estudiante en los centros rurales que en los urbanos, mientras que en el resto de regiones con datos disponibles no se observan diferencias en la ratio entre centros urbanos y rurales.

Respecto a la titularidad del centro también se han observado diferencias en la disponibilidad de ordenadores. En Reino Unido, Suecia y Alemania había más ordenadores por estudiante en los centros públicos, pero la diferencia no es significativa. En España la diferencia entre la ratio de centros privados (0,9) y la de centros públicos (0,7) es de 0,2 puntos, pero tampoco es significativa, al igual que en la media de la OCDE (diferencia de 0,1 puntos) y del total de la UE (diferencia de 0,4 puntos). En las Comunidades y Ciudades Autónomas solo en La Rioja había significativamente más ordenadores por estudiante en los centros públicos que en los privados. Por el contrario en Ceuta y Castilla-La Mancha son las regiones en las que los centros privados poseen la ratio de ordenadores por estudiantes significativamente más alta, no apreciándose diferencias significativas en las demás Comunidades Autónomas.

327. < INFORME 2020 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO. CURSO 2018-2019 >, p.336.

**Figura C4.13**  
**PISA 2018. Índice de ordenadores por estudiante según las características de los centros, en una selección de países y en las Comunidades y Ciudades Autónomas**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c413.xlsx> >

1. Rural: menos de 3.000 habitantes. Urbano: Más de 10.000 habitantes.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018. La organización escolar del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la **figura C4.14** se muestra la información sobre el porcentaje de ordenadores de los centros con conexión a internet, teniendo en cuenta, al igual que en la figura anterior, las diferencias entre los centros favorecidos y centros desfavorecidos, los centros públicos y privados y los centros situados en una zona rural y los ubicados en un entorno urbano.

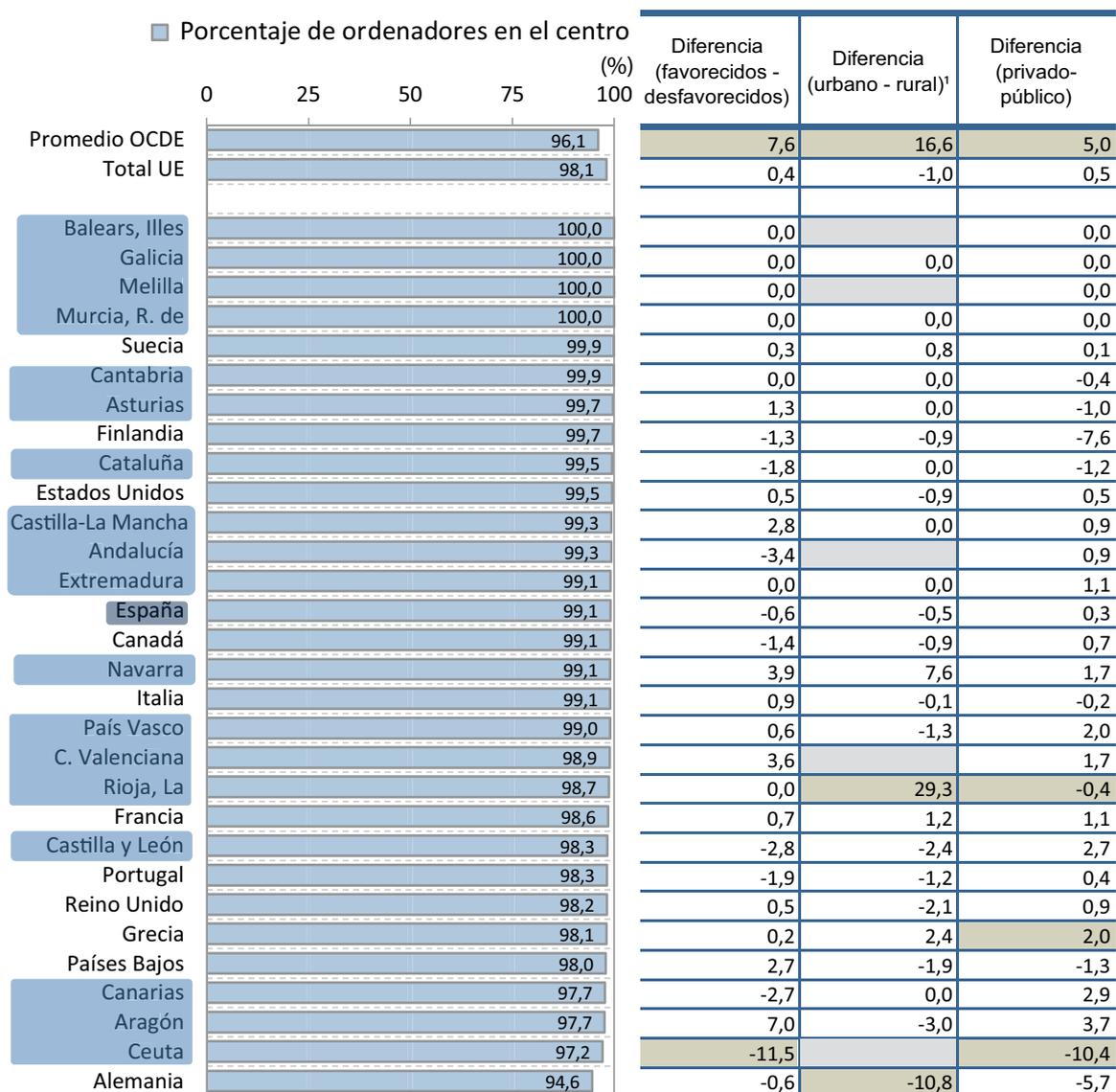
El acceso a internet es prácticamente universal en la mayor parte de los sistemas educativos que han participado en PISA 2018. En la media de países de la OCDE, el 96,1% de los ordenadores disponibles con fines educativos para estudiantes de 15 años estaba conectado a internet. Todos los países seleccionados, excepto

Alemania, presentaban porcentajes superiores al 95 %. En España los valores oscilaban entre el 97,2 % de Ceuta y el 100 % de Galicia, Melilla, Illes Balears y Murcia.

Los centros favorecidos disponen de una proporción significativamente más alta de ordenadores conectados a internet en la media de países de la OCDE. En el total de la Unión Europea, en España y en el resto de países seleccionados no se observan diferencias significativas entre los dos tipos de centro. Ocurre lo mismo en todas las regiones españolas a excepción de la Ciudad Autónoma de Ceuta, en la que los centros desfavorecidos disponen de una proporción significativamente más alta de ordenadores conectados a internet.

Figura C4.14

PISA 2018. Ordenadores de los centros con conexión a internet según las características de los centros, en una selección de países y en las Comunidades y Ciudades Autónomas



Dato no disponible.  
Diferencia significativa.

< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c414.xlsx> >

1. Rural: menos de 3.000 habitantes. Urbano: Más de 10.000 habitantes.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018. La organización escolar del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A

B

C

D

E

F

En la media de países de la OCDE, los centros escolares urbanos disponen de un porcentaje significativamente más alto de ordenadores conectados a internet que los centros de localidades rurales. Sin embargo, en el total de la Unión Europea, en España y en el resto de países seleccionados excepto Suecia, Francia y Grecia, el porcentaje de ordenadores de los centros rurales que están conectados a internet supera a los de los centros situados en zonas urbanas, aunque la diferencia solo es significativa en Alemania.

Por otra parte, en las regiones españolas no se aprecian diferencias significativas entre centros educativos urbanos y rurales en las proporciones de ordenadores conectados a internet, con la excepción de La Rioja, donde los centros escolares urbanos disponen de un porcentaje significativamente más alto (29,3 puntos porcentuales más) de ordenadores conectados a internet que los centros de localidades rurales.

En la media de países OCDE y en Grecia, los centros privados disponen de un porcentaje significativamente más alto de ordenadores conectados a internet que los centros públicos. En España, en el total de la UE y en el resto de los países seleccionados, no se aprecian diferencias significativas entre centros públicos y privados en cuanto al porcentaje de ordenadores conectados a internet con fines educativos.

Los centros públicos disponen en La Rioja y en Ceuta de un porcentaje significativamente más alto de ordenadores conectados a internet que los centros privados. En el resto de las Comunidades Autónomas y en Melilla no se aprecian diferencias significativas entre centros públicos y privados en cuanto al porcentaje de ordenadores conectados a internet con fines educativos.



# Capítulo D

## Escolarización, transición y resultados del sistema educativo

---

D1. Escolarización .....	379
D1.1. Alumnado matriculado .....	379
D1.2. Tasas netas de escolarización, tasas de idoneidad y la repetición de curso .....	402
D1.3. Otros aspectos de la escolarización .....	413
D2. Resultados académicos: finalización, graduación, titulación y transición .....	425
D2.1. Educación Primaria .....	425
D2.2. Educación Secundaria .....	427
D2.3. La Formación Profesional Básica .....	435
D2.4. La transición a la educación secundaria superior .....	438
D2.5. La titulación en Bachillerato .....	441
D2.6. La titulación de Técnico en Enseñanzas de Formación Profesional .....	445
D2.7. La titulación de Técnico Superior en Enseñanzas de Formación Profesional .....	450
D2.8. La finalización de estudios en Enseñanzas de Régimen Especial .....	455
D2.9. Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) .....	459
D3. La evaluación .....	466
D3.1. La evaluación del sistema educativo .....	466
D3.2. Indicadores educativos .....	467
D3.3. Evaluaciones .....	470
D3.4. TIMSS 2019 .....	475
D4. Seguimiento de la estrategia europea ET 2020 .....	494
D4.1. Participación en la educación de la primera infancia .....	498
D4.2. Competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias .....	500
D4.3. Abandono temprano de la educación y la formación .....	501
D4.4. La titulación en educación superior .....	508
D4.5. Participación en la formación permanente .....	511
D4.6. Empleabilidad de los recientes graduados .....	515



# D. Escolarización, transición y resultados del sistema educativo

## D1. Escolarización

### D1.1. Alumnado matriculado

La escolarización constituye uno de los mecanismos para el ejercicio del derecho a la educación. Los datos de escolarización, es decir, de acceso, permanencia y progresión del alumnado en el sistema reglado, aunque no ofrecen información acerca del rendimiento escolar, indican en qué medida se atiende este derecho. Además, la «Estrategia Educación y Formación Europa 2020» establece dos objetivos relacionados directamente con la escolarización en las etapas de Educación Infantil y Educación Secundaria. Por todo ello, la escolarización se convierte en un indicador necesario para una adecuada visión del sistema educativo.

Por otra parte, en un sentido estricto, la escolarización es el primero de los resultados que se obtiene al aplicar sobre el sistema los recursos humanos y materiales disponibles, de acuerdo con unas políticas previamente definidas. Tales recursos constituyen el requisito imprescindible para que aquella sea posible. Otros resultados posteriores –como los referidos al rendimiento escolar o a la cualificación obtenida por el alumnado, como consecuencia de su paso por el sistema reglado– reposan, en cierta medida, en las actuaciones previas de escolarización.

En este epígrafe sobre escolarización se analizan los datos de acceso, permanencia y progresión del alumnado en el sistema educativo referidos a las enseñanzas no universitarias<sup>328</sup>.

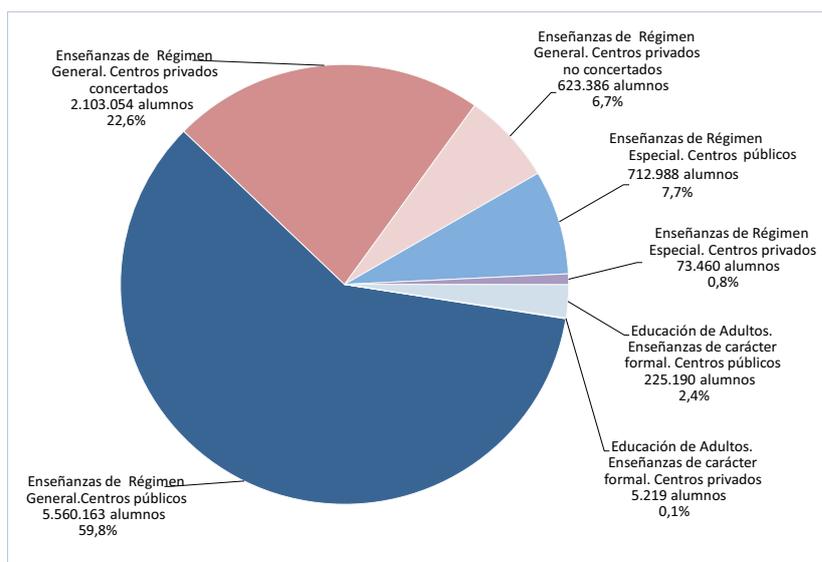
Durante el curso 2019-2020, el número de estudiantes escolarizados en las enseñanzas no universitarias fue de 9.303.460. De ellos, 8.286.603 (89,1 %) cursaron Enseñanzas de Régimen General, 786.448 (8,5 %) Enseñanzas de Régimen Especial (enseñanzas de idiomas, artísticas y deportivas) y 230.409 (2,5 %) enseñanzas de carácter formal para personas adultas.

En la **figura D1.1** se muestra la distribución del alumnado en función de las Enseñanzas de Régimen General, de Régimen Especial o de Educación de Adultos que cursaban, y de la titularidad de los centros donde aquellos estuvieron escolarizados, así como de su régimen de financiación.

En las Enseñanzas de Régimen General, 5.560.163 alumnos asistieron a centros públicos (67,1 %); 2.103.054 estudiantes estuvieron matriculados en centros privados con enseñanzas concertadas (25,4 %) y 623.386 en centros de titularidad privada sin enseñanzas concertadas (7,5 %). En cuanto a las Enseñanzas de Régimen Especial, 712.988 alumnos asistieron a centros públicos (90,7 %) y 73.460 a centros privados no concertados (9,3 %).

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 2019.

**Figura D1.1**  
Distribución del alumnado por enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2019-2020

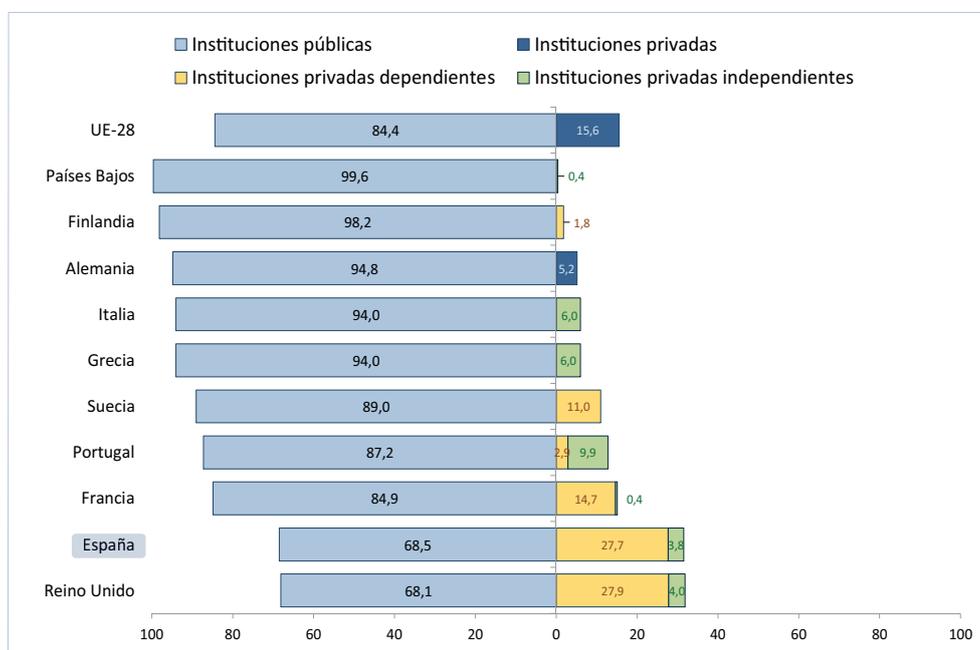


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d101.xls>>

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

328. 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 2019**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d102.xlsx> >

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

En el caso de instituciones privadas se aportan los datos del origen de la financiación, si están disponibles, de las enseñanzas que imparten, bien sea esta dependiente del Estado, o bien sea no dependiente. Los países se muestran en orden creciente en relación con el porcentaje de estudiantes matriculados en instituciones públicas.

Reino Unido (68,1 %) y España (68,5 %) son los países que presentan menores porcentajes de sus estudiantes en centros públicos. España se sitúa a una distancia de 15,9 puntos porcentuales con respecto a la media de los países de la Unión Europea (84,4 %). Por el contrario países como Alemania (94,8 %), Italia (94,0 %) o Países Bajos (99,6 %) presentan porcentajes mucho mayores en sus centros públicos.

### **Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General**

En la **tabla D1.1** podemos apreciar el alumnado matriculado en España en las Enseñanzas de Régimen General. En el curso 2019-2020 la matrícula del alumnado que estudió alguna enseñanza de régimen general ascendió a 8.286.603, lo que supuso un aumento, respecto al curso anterior, de 68.952 alumnos y alumnas en el conjunto de las enseñanzas, si bien es cierto que este incremento se distribuyó de manera desigual. Hubo 509 estudiantes menos en Educación Infantil, 30.123 menos en Educación Primaria, 37.994 más en Educación Secundaria Obligatoria, 6.453 más en Bachillerato y en Formación Profesional Básica se produjo un aumento de 2.630 alumnos y alumnas. En los Ciclos Formativos de Grado Medio aumentó el número de estudiantes en 18.149 y en los de Grado Superior en 33.538. Estas modificaciones afectaron positivamente a los distintos tipos de centros. En el total de las enseñanzas la escuela pública ganó 45.417 alumnos y alumnas, mientras que la enseñanza privada concertada y la enseñanza privada no concertada incrementaron el número de estudiantes en 651 y 22.884 respectivamente. En cuanto a la distribución del alumnado por titularidad del centro y financiación, durante el curso al que se refiere el presente INFORME, el 67,1 % del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General cursaba sus estudios en centros públicos, el 25,4 % en centros privados concertados, y el 7,5 % en centros privados no concertados.

Tabla D1.1

Alumnado matriculado en España en Enseñanzas de Régimen General, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, y variación con respecto al curso anterior. Curso 2019-2020

	Curso 2019-2020				Variación absoluta 2019-2020 / 2018-2019			
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total centros	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total centros
Educación Infantil <sup>1</sup>	1.108.478	444.028	197.091	1.749.597	6.632	-1.263	-5.878	-509
Educación Primaria	1.967.841	825.523	113.850	2.907.214	-21.241	-8.426	-456	-30.123
Educación Secundaria Obligatoria <sup>2</sup>	1.354.782	615.502	80.613	2.050.897	33.054	3.341	1.599	37.994
Bachillerato <sup>3</sup>	493.795	72.582	107.363	673.740	881	1.240	4.332	6.453
Formación Profesional Básica	57.690	18.615	135	76.440	1.932	778	-80	2.630
Ciclos Formativos de Grado Medio <sup>3</sup>	261.861	73.858	32.640	368.359	9.697	2.469	5.983	18.149
Ciclos Formativos de Grado Superior <sup>3</sup>	306.198	48.814	91.694	446.706	14.007	2.147	17.384	33.538
Otros programas formativos	9.518	4.132	0	13.650	455	365	0	820
<b>Total</b>	<b>5.560.163</b>	<b>2.103.054</b>	<b>623.386</b>	<b>8.286.603</b>	<b>45.417</b>	<b>651</b>	<b>22.884</b>	<b>68.952</b>

1. El alumnado de Educación Infantil de primer ciclo en enseñanza privada concertada, se refiere a centros privados que reciben algún tipo de subvención pública para este ciclo.

2. Incluye al alumnado de Educación Especial, tanto el de centros específicos como el de aulas específicas en centros ordinarios. No incluye el alumnado de integración.

3. Incluye al alumnado presencial y a distancia.

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

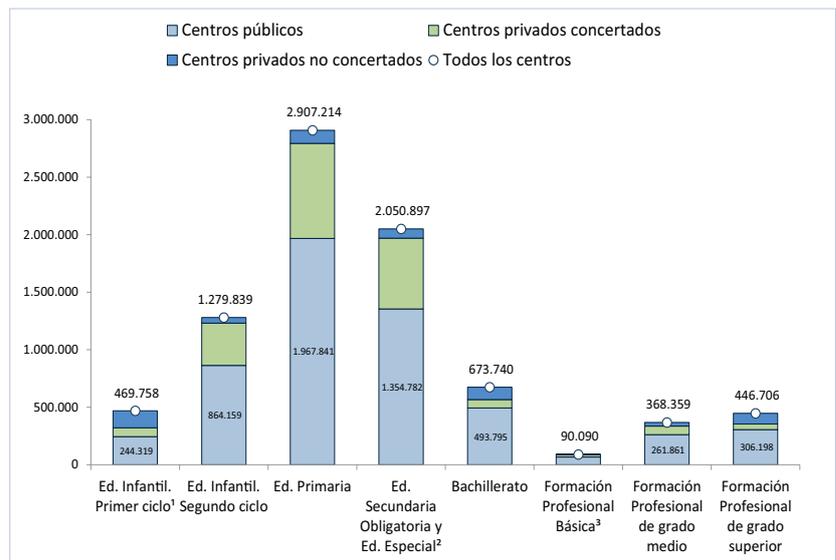
En las enseñanzas postobligatorias los porcentajes de alumnado escolarizado en centros de titularidad pública fueron más altos: Formación Profesional Básica (74,6 %), Bachillerato (73,3 %), Formación Profesional de Grado Medio (71,1 %) y Formación Profesional de Grado Superior (68,5 %).

En la enseñanza privada concertada los porcentajes más altos se dieron en Educación Especial (39,0 %) y en Educación Secundaria Obligatoria (29,8 %), mientras que en la enseñanza privada no concertada se dieron en Educación Infantil de primer ciclo (31,5 %), los Ciclos Formativos de Grado Superior (20,5 %) y en Bachillerato (15,9 %).

En la **figura D1.3** se muestra la distribución de los 8.286.603 alumnos matriculados en Enseñanzas de Régimen General dentro del sistema educativo español durante el curso 2019-2020 por tipo de enseñanza, titularidad del centro y financiación.

Atendiendo a la distribución del alumnado escolarizado por nivel educativo, el 35,1% del alumnado

**Figura D1.3**  
Enseñanzas de Régimen General. Alumnado matriculado por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d103.xlsx> >

1. El alumnado de Educación Infantil de primer ciclo en enseñanza privada concertada, se refiere a centros privados que reciben algún tipo de subvención pública para este ciclo.

2. El alumnado de Educación Especial incluye tanto el de centros específicos como el de aulas específicas en centros ordinarios. No incluye el alumnado de integración.

3. El alumnado de Formación Profesional Básica incluye alumnado de «Otros programas formativos».

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

de Enseñanzas de Régimen General eran estudiantes de Educación Primaria, situándose, a continuación, la Educación Secundaria Obligatoria, con el 24,3 % del alumnado y la Educación Infantil (21,1 %).

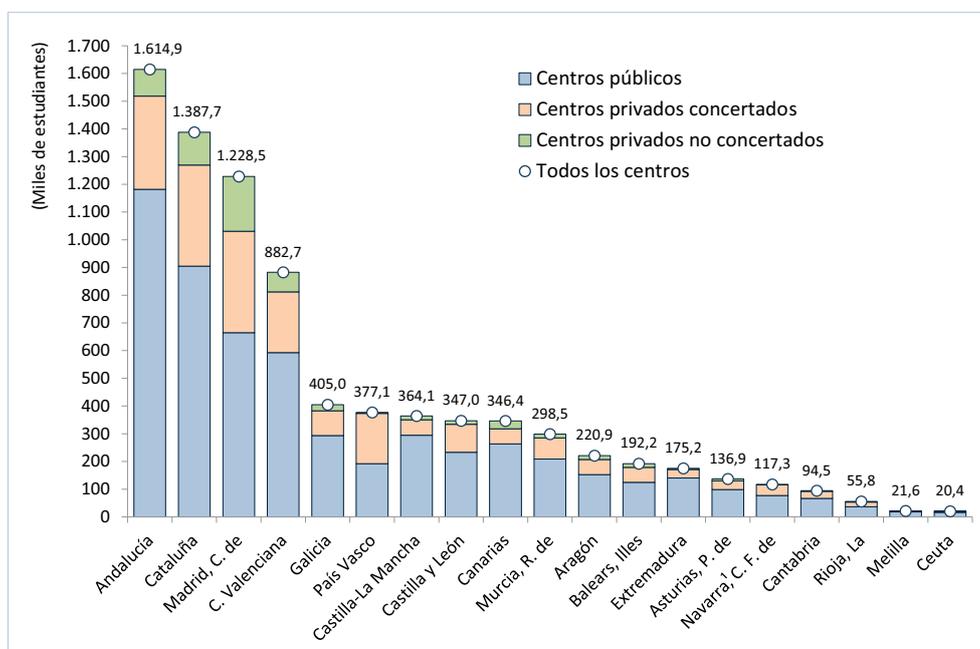
En lo que concierne a la educación secundaria postobligatoria, el 12,5 % del alumnado estaba matriculado en este régimen de enseñanzas—el 8,1 % en Bachillerato y el 4,4 % en Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio—.

El porcentaje de alumnado que estaba matriculado en ciclos de Formación Profesional de Grado Superior fue del 5,4 %. 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 2019-2020, se muestra en la **figura D1.4**.

**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 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d104.xlsx> >

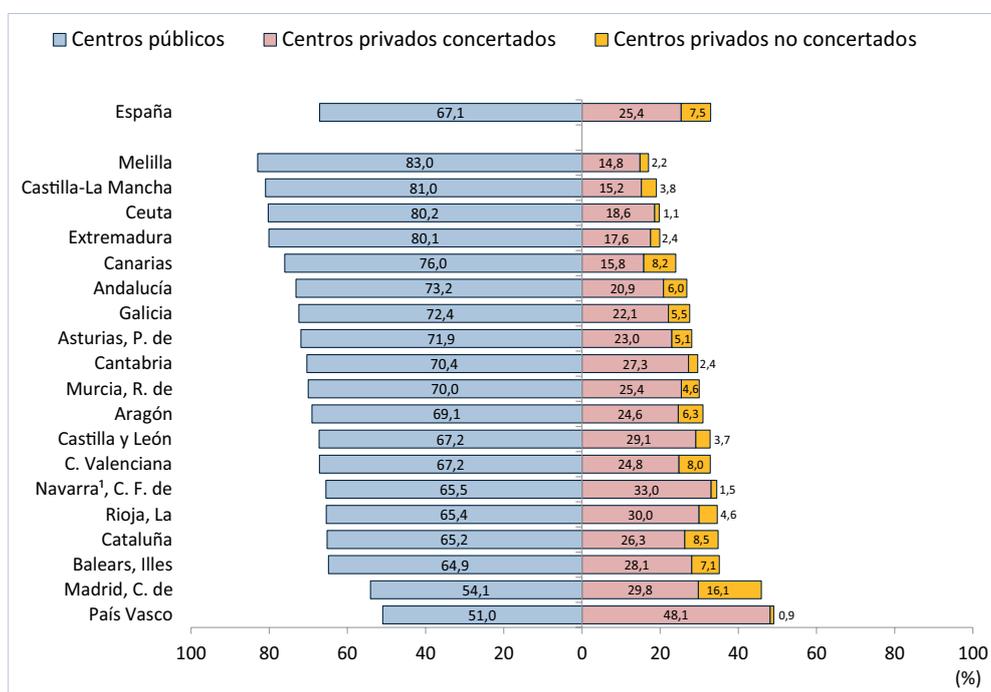
1. En la Comunidad Foral de Navarra, adicionalmente funcionan tres centros públicos de primer ciclo de Educación Infantil con 193 estudiantes en proceso de comprobación de requisitos por parte del Departamento de Educación.

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.

Por su parte, la distribución porcentual del alumnado de Enseñanzas de Régimen General según los criterios anteriores –titularidad del centro y financiación de las enseñanzas por Comunidades y Ciudades Autónomas– en ese mismo curso académico, se muestra en la **figura D1.5**. En ella se observa que la media de alumnado matriculado en centros públicos en todo el Estado fue, en dicho curso, del 67,1 %; con el 25,4 % en centros privados con enseñanzas concertadas y 7,5 % en centros privados no concertados.

Por Comunidades Autónomas, y en lo que respecta al porcentaje de enseñanza de titularidad privada concertada, destacan el País Vasco y Navarra, con el 48,1 % y el 33,0 %, respectivamente. La Comunidad de Madrid presenta la singularidad de que es la Comunidad Autónoma en la que el porcentaje de alumnado escolarizado en centros privados sin enseñanzas concertadas es el más elevado (16,1 %), con una notable diferencia en relación con las Comunidades que le siguen en cuanto a este porcentaje, Cataluña (8,5 %), Canarias (8,2 %) y la Comunitat Valenciana (8,0 %).

**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 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d105.xlsx> >

1. En la Comunidad Foral de Navarra, adicionalmente funcionan tres centros públicos de primer ciclo de Educación Infantil con 193 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.

## Condiciones de la escolarización

En el contexto de la escolarización, el número de estudiantes por grupo educativo y el número de estudiantes por profesor –indicadores E4.1 y E4.2 del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (tabla D3.1 de este INFORME)– describen aspectos sustantivos de las condiciones de escolarización.

El indicador «Número medio de alumnos 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.

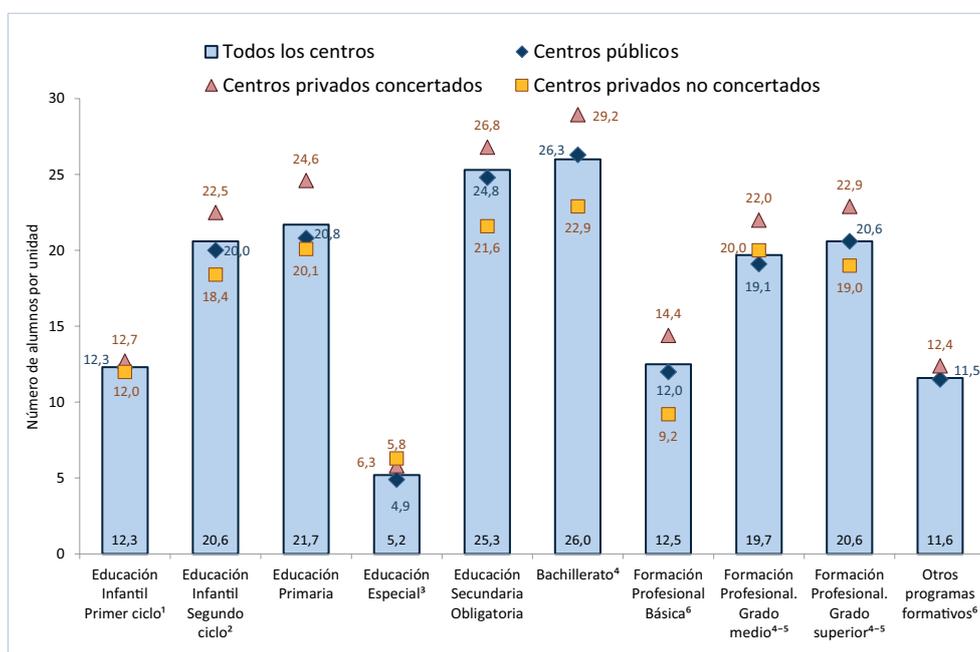
En el curso 2019-2020, las etapas educativas con mayor número de alumnos y alumnas por grupo fueron Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, con 25,3 y 26,0 estudiantes, respectivamente. En el segundo ciclo de Educación Infantil hubo 20,6 alumnos, en Educación Primaria 21,7 y en los Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional hubo, de promedio, 20,6 alumnos por grupo.

La **figura D1.6** muestra el número medio de alumnos por unidad de los centros educativos en España, según su titularidad y por Enseñanzas de Régimen General.

Exceptuando las enseñanzas de Educación Especial, en las que se atendió por término medio a 5,2 alumnos por grupo educativo, el tamaño medio de los grupos osciló entre 11,6 estudiantes en las unidades de los Otros Programas Formativos y 26,0 estudiantes en los grupos de Bachillerato. En lo que se refiere a la titularidad del centro, el número medio de alumnos y alumnas por grupo/unidad en centros públicos y en centros privados las mayores diferencias a favor de la enseñanza pública se dieron en la Educación Primaria, con 3,2 alumnos y alumnas menos, en la Formación Profesional Básica y en los Ciclos Formativos de Grado Medio con 2,4 estudiantes menos en ambos y en el segundo ciclo de Educación Infantil 2,0 alumnos menos.

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 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d106.xlsx> >

1. En unidades de «Educación Infantil-Primer ciclo» solo se incluyen las unidades en centros autorizados por la Administración educativa.
2. En unidades de «Educación Infantil-Segundo ciclo» se incluyen las unidades mixtas de Educación Infantil.
3. En unidades de «Educación Especial» se incluyen las unidades en centros específicos y las unidades de Educación Especial en centros ordinarios.
4. Las unidades del «Régimen de Adultos» se incluyen dentro del Régimen Ordinario para la Comunidad Autónoma de Cataluña.
5. No se incluye el alumnado matriculado exclusivamente para realizar la formación en centros de trabajo.
6. En los grupos de «FP Básica» y «Otros Programas Formativos» se incluyen los grupos en centros docentes y en actuaciones.

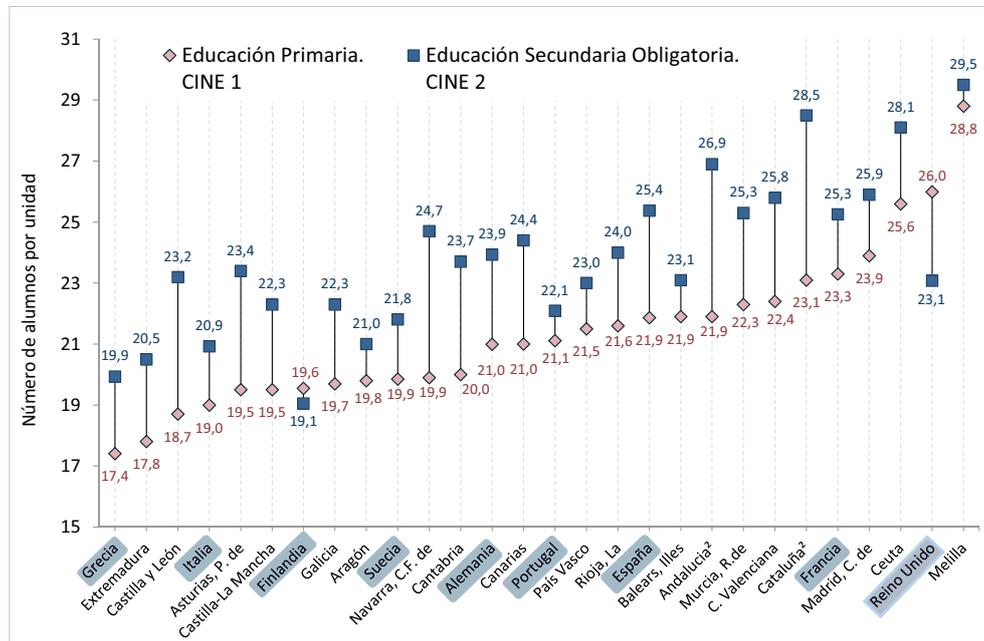
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En el resto de enseñanzas las diferencias fueron menores a favor de la enseñanza pública, excepto en el Bachillerato y en el primer ciclo de Educación Infantil, donde la diferencia fue favorable a la enseñanza privada con 1,1 y 0,1 alumnos y alumnas menos que en la pública respectivamente. En los Ciclos Formativos de Grado Superior el número medio de estudiantes por unidad o grupo en centros públicos y en centros privados fue el mismo con 20,6 estudiantes.

El análisis de este indicador para la Educación Primaria (CINE 1) y la Educación Secundaria Obligatoria (CINE 2) para la selección de países de la Unión Europea y las Comunidades Autónomas se refleja en la **figura D1.7**. Para la Educación Primaria las mayores cifras de número de alumnos y alumnas por unidad corresponden a Melilla (28,8 alumnos/unidad), Ceuta (25,6) y la Comunidad de Madrid (23,9). En el extremo opuesto se sitúan aquellas Comunidades Autónomas con grupos de menor tamaño: Extremadura (17,8 alumnos/unidad), Castilla y León (18,7) y Castilla-La Mancha y Asturias, ambas con 19,5. La media de España se sitúa en 21,9 por debajo de Francia (23,3) o Reino Unido (26,0) y por encima de otros como Portugal (21,1), Alemania (21,0) o Suecia (19,9).

En Educación Secundaria Obligatoria, los territorios con mayor número de alumnos y alumnas por grupo educativo fueron la Ciudad de Melilla (29,5), Cataluña (28,5) y Ceuta (28,1), mientras que a Extremadura (20,5), Aragón (21,0), y Galicia y Castilla-La Mancha (22,3) les corresponden las cifras menores de este indicador. En relación al conjunto de países de la Unión Europea representados en esta figura, España se situó en este caso por encima de todos ellos con una media de 25,4 estudiantes por grupo, a continuación Francia con 25,3, Alemania con 23,9, Reino Unido con 23,1 y más alejados Italia con 20,9, Grecia 19,9 y Finlandia con 19,1.

**Figura D1.7<sup>1</sup>**  
**Número medio de estudiantes por unidad en Educación Primaria (CINE 1) y en Educación Secundaria Obligatoria o Inferior (CINE 2) en las Comunidades, Ciudades Autónomas y algunos países europeos. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d107.xlsx> >

1. Los datos para los países europeos corresponden a 2018.

2. No se incluye el alumnado de centros extranjeros de Andalucía y Cataluña porque no se dispone de la información de grupos para estas comunidades.

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

Por otra parte, la **figura D1.8** presenta, en el caso de España y para el curso de referencia 2019-2020, el «número medio de alumnos y alumnas por profesor» (indicador E4.2) en centros que imparten Enseñanzas de Régimen General en equivalente a tiempo completo, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. El cálculo de este indicador se efectúa según la metodología estadística internacional incluyéndose, para cada tipo de centro, el colectivo completo de su alumnado (en el caso de que en alguno de estos centros exista alumnado de otras enseñanzas, también se contabiliza) y de profesorado. En dicha metodología se diferencia entre los profesores que tienen dedicación completa y los de dedicación parcial, y se calcula el equivalente de estos a tiempo completo. El número medio de alumnos y alumnas por profesor en centros que impartieron Enseñanzas de Régimen General, en el contexto nacional, fue 12,0. En el caso de los centros privados dicha ratio alcanzó el valor de 14,9 frente al 11,0 por término medio, de los centros públicos.

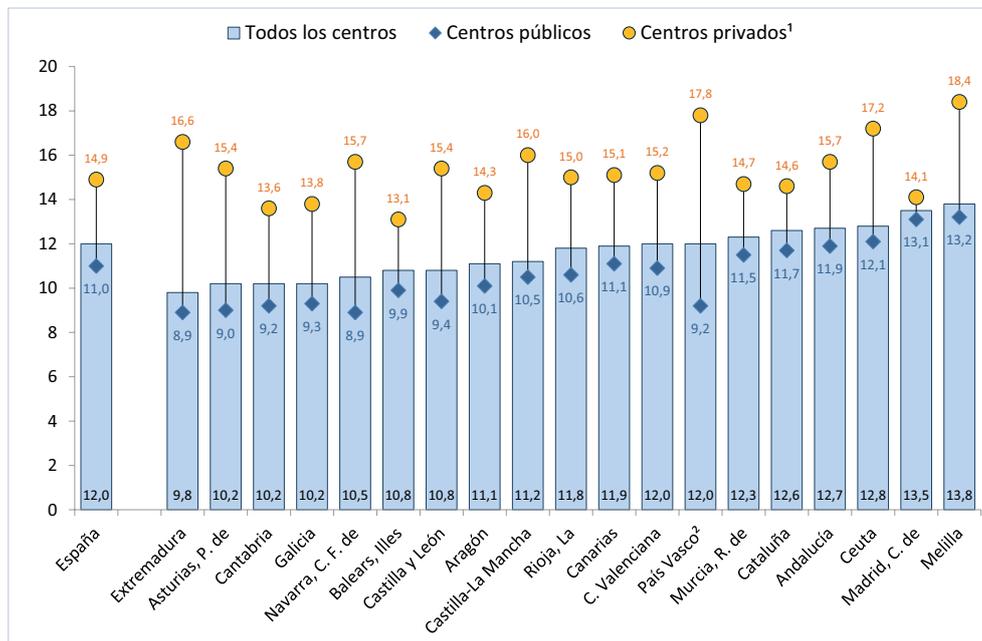
Cuando se analiza el número medio de estudiantes por profesor en las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas, se observa que existen notables diferencias entre aquellas Comunidades donde, debido a la elevada dispersión de la población escolar y a la inversión educativa, entre otros factores, este indicador refleja valores más bajos –Extremadura (9,8), Galicia, Cantabria y Asturias (las tres con un valor de 10,2) y Navarra (10,5)– 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 –Melilla (13,8), la Comunidad de Madrid (13,5), Ceuta (12,8) y Andalucía (12,7)–.

En la **figura D1.9** se puede apreciar, además, el valor del indicador según el nivel educativo –CINE 1 (Educación Primaria), CINE 2 (Primer Ciclo de Educación Secundaria), CINE 3 (Segundo Ciclo de Educación Secundaria)–. En el caso de España tuvo, por término medio, una ratio de (13,6), (11,7) y (10,4) estudiantes por profesor para cada uno de esos niveles educativos, situándose por encima de países como Alemania, Finlandia, Francia, Países Bajos o Reino Unido.



Figura D1.8

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 2019-2020



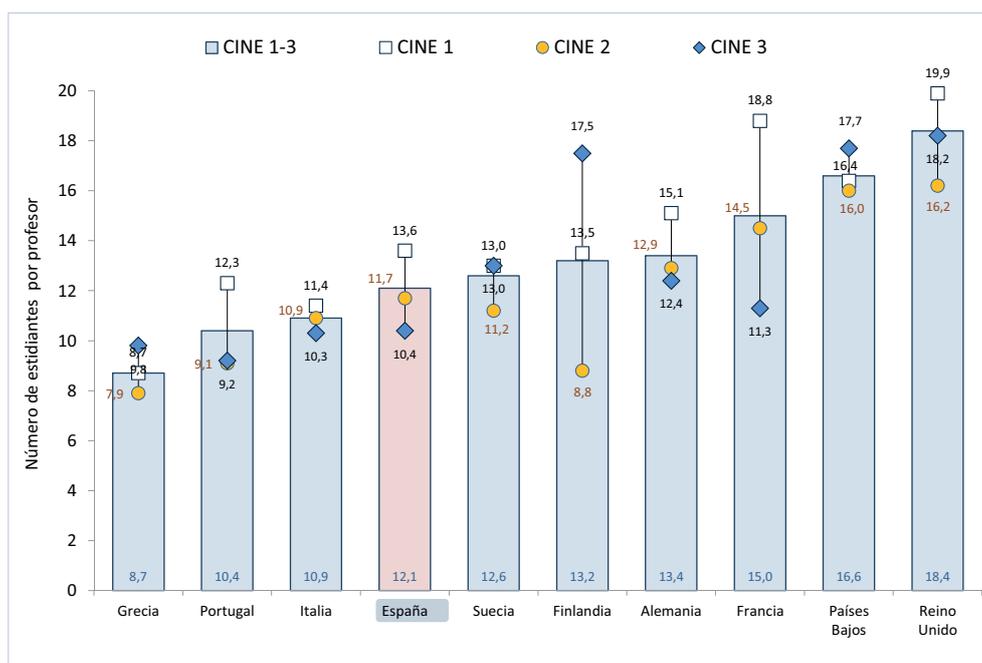
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d108.xlsx> >

1. No se dispone de los datos de la desagregación de centros privados por «centros privados concertados» y «centros privados no concertados».
2. En el País Vasco no se incluyen los datos de centros extranjeros.

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

Figura D1.9

Número medio de 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 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d109.xlsx> >

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

Merece la pena destacar el comportamiento de España en relación con cada uno de los dos indicadores antes citados, cuando se compara con los otros miembros de la Unión Europea. Lo que se observa –mayores ratios estudiantes/unidad (**figura D1.7**) y menores ratios estudiantes/profesor (**figura D1.9**)– probablemente esté reflejando diferentes maneras de organizar la escolarización con prioridades distintas para cada uno de esos dos indicadores.

### La evolución de la escolarización

La **figura D1.10** muestra la evolución del alumnado en cifras absolutas en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, entre los cursos 2010-2011 y 2019-2020. En el periodo de los diez años que se indican, se registró un aumento de 504.421 estudiantes matriculados en estas enseñanzas, correspondiendo 281.335 alumnos y alumnas a centros públicos, 108.098 a centros privados concertados y 114.988 a centros privados no concertados.

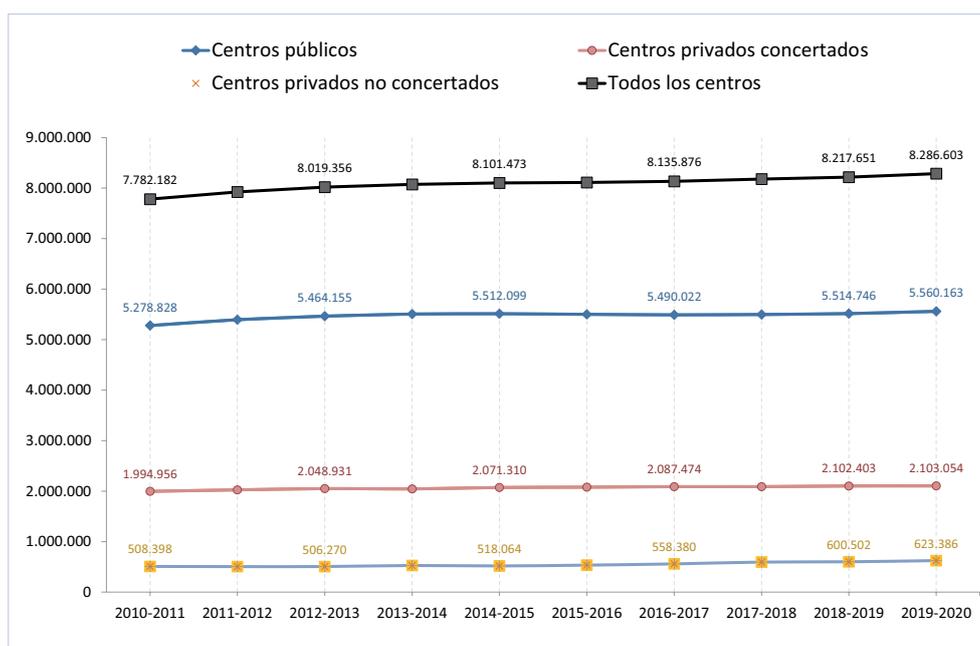
Como se muestra en la figura, en el decenio considerado se advierte una tendencia creciente de forma moderada en el número de estudiantes, cualquiera que sea la tipología del centro, experimentando, el total del alumnado, un aumento del 6,5 %.

En el curso 2019-2020 el número de estudiantes matriculados creció con respecto al curso anterior un 0,8 %. En centros públicos también aumentó un 0,8 %, lo que mantiene la tendencia alcista que se inició cursos anteriores; se mantuvo estable en centros privados concertados y en los privados no concertados creció un 3,8 %, lo que refuerza la tendencia positiva que se manifestaba en ese sector.

En la **figura D1.11** se analiza la evolución, en términos relativos, del alumnado matriculado en las Enseñanzas de Régimen General en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Este análisis se realiza mediante el índice de variación del número de alumnas y alumnos matriculados en el curso 2019-2020 con respecto al 2009-2010, 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 2019-2020 en el conjunto del territorio nacional fue 108,9, lo que equivale a un aumento relativo acumulado a lo largo de los cursos considerados del 8,9 % (8,1 % en centros públicos, 6,7 % en centros privados concertados y 26,0 % en centros privados no concertados).

**Figura D1.10**

**Evolución del número de estudiantes matriculados en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020**

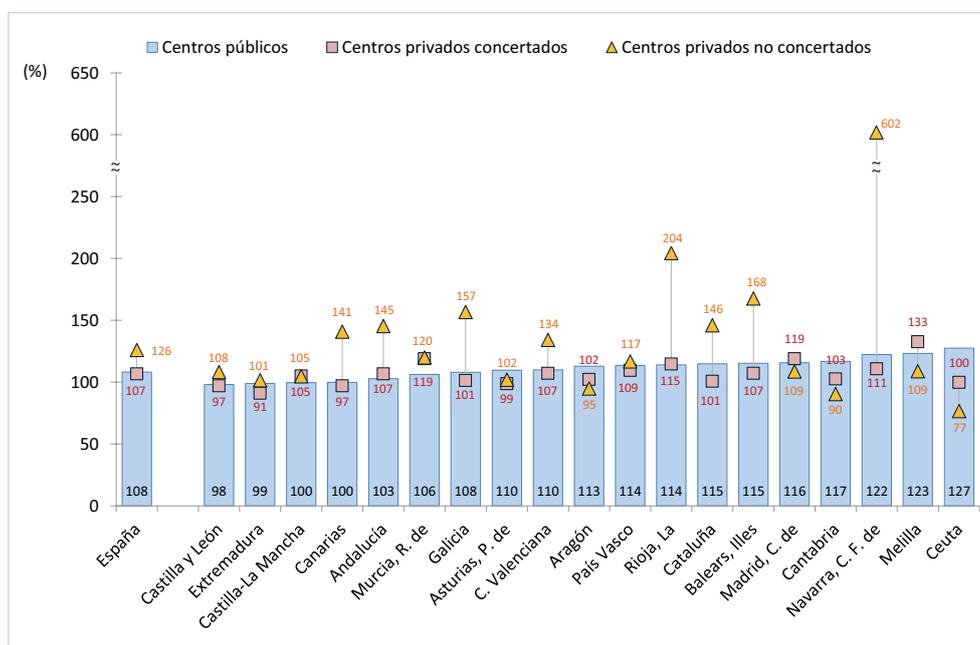


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d110.xlsx> >

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

Figura D1.11

Índice de variación del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 (curso 2009-2010 = 100)



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d111.xlsx> >

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

En lo que respecta a la variación porcentual del número de estudiantes matriculados en centros públicos destacaron la Ciudad Autónoma de Ceuta, con un incremento relativo en el periodo de estudio del 27,5 %, y la Ciudad Autónoma de Melilla con un aumento del 23,2 %. En el lado opuesto, solo Extremadura y Castilla y León redujeron su alumnado.

En relación con los centros privados concertados, las Comunidades y Ciudades Autónomas que experimentaron un mayor crecimiento fueron: Melilla (32,7 %), la Comunidad de Madrid (19,0 %) y la Región de Murcia (18,8 %).

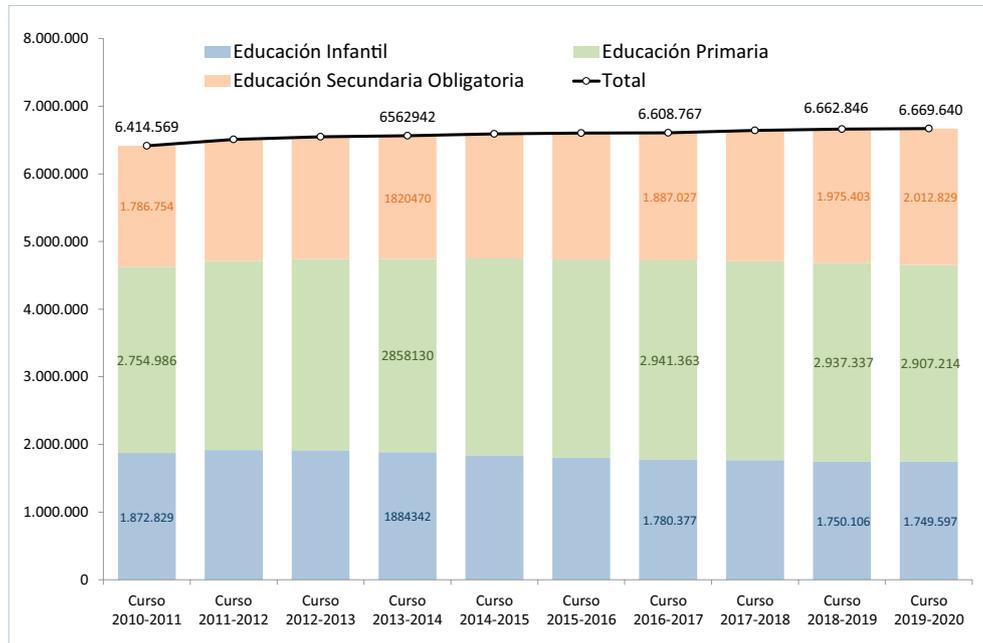
Finalmente, en lo que concierne al alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General para centros privados no concertados, en el periodo considerado, destacaron con mayor crecimiento relativo desde el curso 2009-2010, la Comunidad Foral de Navarra (502,1 %), La Rioja (104,3 %) e Illes Balears (67,6 %).

Por otra parte, en la **figura D1.12** se muestra la evolución del número de estudiantes matriculados, desagregados por niveles educativos de la educación básica, para el periodo considerado. España muestra un decremento relativo del -6,6 % en Educación Infantil, y por el contrario incrementos del 5,5 % en Educación Primaria y del 12,7 %, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Globalmente, el incremento del número de alumnas y alumnos escolarizados en estudios básicos (CINE 0-2) alcanza el valor del 4,0 % a lo largo de los diez años académicos examinados.

En la **figura D1.13** se representa, para el mismo periodo (de 2010-2011 a 2019-2020), la evolución del alumnado de Bachillerato (incremento del 0,2 %), de los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio (incremento del 23,7 %) y de los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior (incremento del 56,9 %).

Asimismo, en el curso 2014-2015 comenzó la implantación de los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica y para el curso 2019-2020 el número de alumnos y alumnas de estos ciclos y de Otros Programas Formativos, en su conjunto, se incrementó en un 4,0 % con respecto al curso anterior y un 80,1 % desde su implantación, con un total de 90.090 estudiantes matriculados en la actualidad.

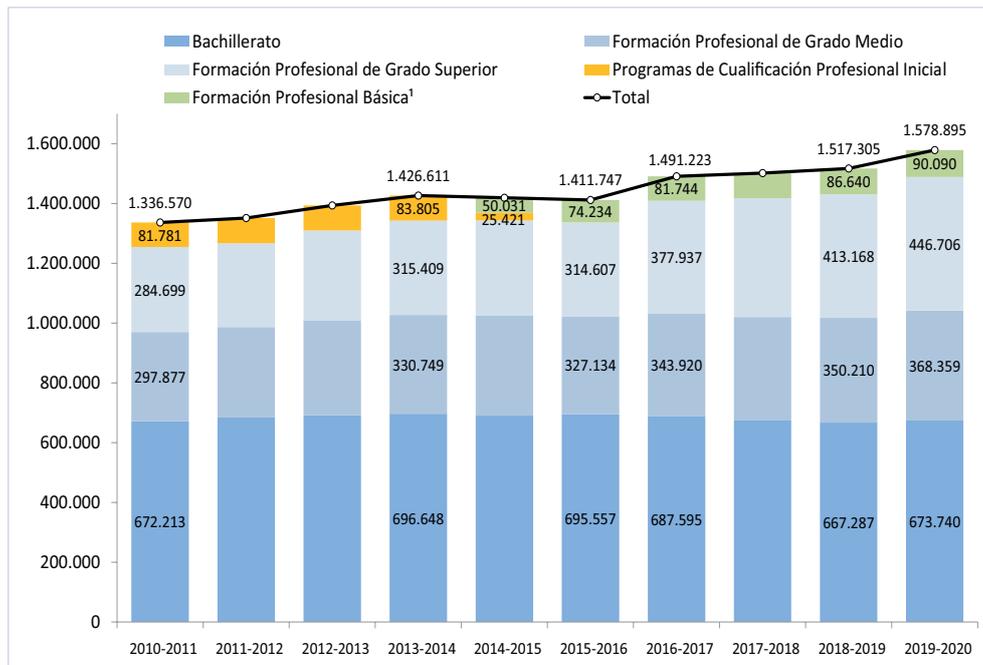
**Figura D1.12**  
**Evolución del alumnado matriculado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d112.xlsx> >

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

**Figura D1.13**  
**Evolución de los alumnos matriculados en Bachillerato, Formación Profesional Básica, Programas de Cualificación Profesional Inicial y Formación Profesional de Grado Medio y Superior en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d113.xlsx> >

1. En Formación Profesional Básica se ha incluido el alumnado matriculado en otros programas formativos de Formación Profesional.

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

De todo ello se puede concluir que, por lo que se refiere a la escolarización en el ámbito de las enseñanzas postobligatorias, en el decenio considerado, esta experimentó un aumento del 18,1 %, correspondiendo el mayor incremento a las enseñanzas de carácter profesional al producirse un aumento del 23,7 % en la escolarización en los ciclos formativos de Formación Profesional de Grado Medio y del 56,9 % en los el Grado Superior, frente al aumento del 0,2 % del alumnado de Bachillerato.

### Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial

Los estudiantes matriculados en Enseñanzas de Régimen Especial durante el curso objeto de este INFORME fueron 786.448, de los cuales 712.988 se escolarizaron en centros públicos y 73.460 en centros privados.

En la **tabla D1.2**, referida al curso 2019-2020, 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 80,1 % del total del alumnado matriculado en las Enseñanzas de Régimen Especial.

**Tabla D1.2**  
Enseñanzas de Régimen Especial. Alumnado matriculado por enseñanza, según titularidad del centro y variación absoluta con respecto al curso anterior, en España. Curso 2019-2020

	Curso 2019-2020			Variación absoluta 2019-2020/ 2018-2019		
	Centros públicos	Centros privados	Total	Centros públicos	Centros privados	Total
<b>Artes Plásticas y Diseño</b>						
Ciclo Formativo de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio	3.128	268	3.396	-26	-36	-62
Ciclo Formativo de Artes Plásticas y Diseño de Grado Superior	14.284	808	15.092	-61	-234	-295
Estudios Superiores de Artes Plásticas – LOE	117	0	117	-11	0	-11
Estudios Superiores de Conservación y Restauración – LOE	635	4	639	2	0	2
Estudios Superiores de Diseño – LOE	8.708	2.943	11.651	-277	159	-118
<b>Música</b>						
Enseñanzas Elementales de Música	38.809	5.204	44.013	-307	155	-152
Enseñanzas Profesionales de Música	43.317	4.548	47.865	361	253	614
Estudios Superiores de Música – LOE	6.840	2.458	9.298	-213	321	108
<b>Danza</b>						
Enseñanzas Elementales de Danza	3.640	1.269	4.909	-218	18	-200
Enseñanzas Profesionales de Danza	4.017	902	4.919	135	59	194
Estudios Superiores de Danza – LOE	820	82	902	11	-28	-17
<b>Arte Dramático</b>						
Estudios Superiores de Arte Dramático – LOE	2.224	442	2.666	-36	19	-17
<b>Máster</b>						
Máster en Enseñanzas Artísticas	245	184	429	-2	61	59
<b>Enseñanzas no regladas de Música y Danza</b>						
Enseñanzas no regladas de Música	188.633	37.941	226.574	-1.371	257	-1.114
Enseñanzas no regladas de Danza	14.842	9.863	24.705	-293	649	356

(Continúa)

**Tabla D1.2 continuación**  
**Enseñanzas de Régimen Especial. Alumnado matriculado por enseñanza, según titularidad del centro y variación absoluta con respecto al curso anterior, en España. Curso 2019-2020**

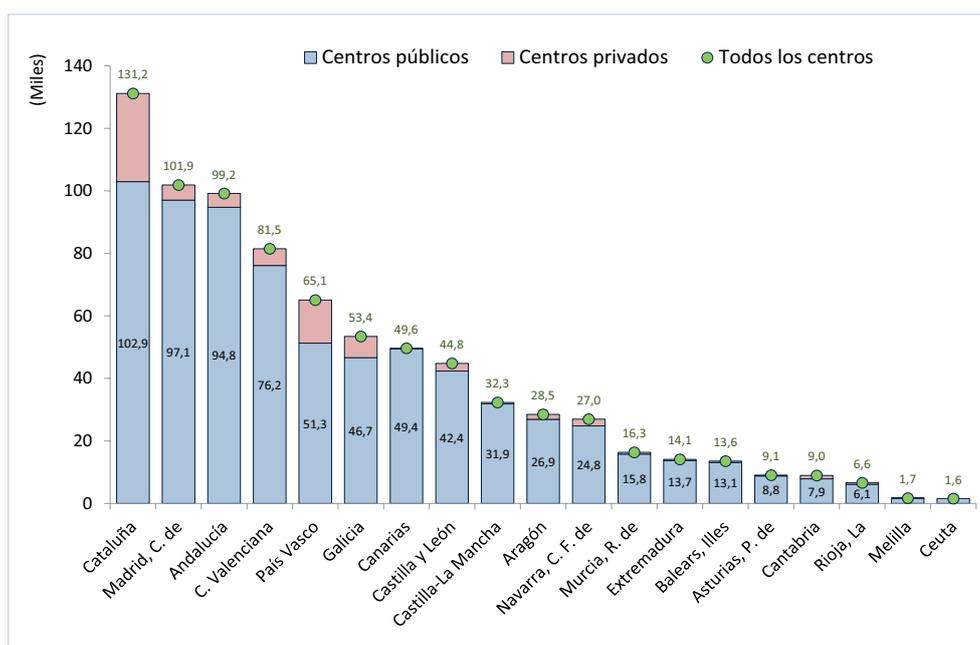
	Curso 2019-2020			Variación absoluta 2019-2020/ 2018-2019		
	Centros públicos	Centros privados	Total	Centros públicos	Centros privados	Total
<b>Enseñanzas Deportivas</b>						
Enseñanzas Deportivas de Grado Medio	3.691	6.124	9.815	-391	408	17
Enseñanzas Deportivas de Grado Superior	314	420	734	-92	-131	-223
<b>Enseñanzas de Idiomas</b>						
Enseñanzas de idiomas en las Escuelas Oficiales de Idiomas	378.724	–	378.724	-6.689	–	-6.689
<b>Total Enseñanzas de Régimen Especial</b>	<b>712.988</b>	<b>73.460</b>	<b>786.448</b>	<b>-9.478</b>	<b>1.930</b>	<b>-7.548</b>

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

No obstante, con respecto al curso 2018-2019, hubo una reducción global del 1,2 % debido, principalmente, a la disminución de un 1,7 % de los estudiantes en las Escuelas Oficiales de Idiomas. Asimismo, la escolarización disminuyó significativamente en las Enseñanzas Deportivas de Grado superior (-23,3 %).

La **figura D1.14** 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 los alumnos y alumnas que lo hacen en centros públicos. No obstante, destacan las Comunidades Autónomas del Cataluña, País Vasco y Galicia, con unos porcentajes de alumnado escolarizado en centros privados por encima del 10 % (21,5 %, 21,2 % y 12,7 % respectivamente).

**Figura D1.14**  
**Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial según la titularidad del centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d114.xlsx> >

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

## Alumnado matriculado en Enseñanzas para Personas Adultas

Durante el curso académico 2019-2020, el número de estudiantes que siguieron Enseñanzas para Personas Adultas de carácter formal fue de 230.409, de los que 225.190 (97,7 %) asistieron a centros públicos y 5.219 (2,3 %) a centros privados. Con respecto al curso anterior, se ha registrado en la escolarización de estas enseñanzas una disminución de 3.317 estudiantes, lo que representa un 1,4 %. Todas las Enseñanzas para Personas Adultas se vieron afectadas, en mayor o menor medida, por esta disminución. La **tabla D1.3** refleja los datos anteriores, detallados según la titularidad del centro.

**Tabla D1.3**  
Educación para adultos de carácter formal. Alumnado matriculado en España por tipo de enseñanza, según titularidad del centro. Curso 2019-2020

	Valores absolutos		
	Centros públicos	Centros privados	Total
Enseñanzas iniciales	76.393	595	76.988
Educación Secundaria para Personas Adultas presencial	58.789	1.994	60.783
Educación Secundaria para Personas Adultas a distancia	44.732	2.054	46.786
Preparación pruebas libres de obtención de Graduado en Secundaria	14.777	0	14.777
Preparación pruebas libres de obtención directa del Título de Bachillerato	219	0	219
Preparación pruebas libres de obtención directa del Título Técnico (Ciclos de Grado Medio)	92	0	92
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	13.095	154	13.249
Preparación pruebas de acceso a Ciclos Formativos de FP de Grado Medio	3.048	75	3.123
Preparación pruebas de acceso a Ciclos Formativos de FP de Grado Superior	13.072	319	13.391
Curso de formación específico de acceso a Grado Medio	914	28	942
Curso de formación específico de acceso a Grado Superior	59	0	59
<b>Total</b>	<b>225.190</b>	<b>5.219</b>	<b>230.409</b>

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

En cuanto a las enseñanzas de adultos de carácter no formal, durante el curso 2019-2020, se matricularon 302.194 personas, de las cuales el 50,9 % lo hicieron en lenguas (63.134 en Lenguas extranjeras, 62.286 en Lengua castellana para inmigrantes y 28.409 en otras Lenguas cooficiales) y un 14,0 % en Informática (42.261 alumnas y alumnos). El detalle de la matriculación en estas enseñanzas para adultos de carácter no formal se muestra en la **tabla D1.4**.

En la **figura D1.15** se detalla, por Comunidades y Ciudades Autónomas, el número de estudiantes que cursaron en el año académico 2019-2020 las Enseñanzas 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, Madrid y la Comunitat Valenciana, ya que escolarizaron al 19,3 %, 17,7 %, 10,9 % y 10,6 % de los estudiantes, respectivamente, lo que supone más de la mitad del total de alumnado en España de esta clase de enseñanzas, concretamente el 58,4 %.

**Tabla D1.4**  
**Alumnado matriculado Enseñanzas para Adultos de carácter no formal en España.**  
**Curso 2019-2020**

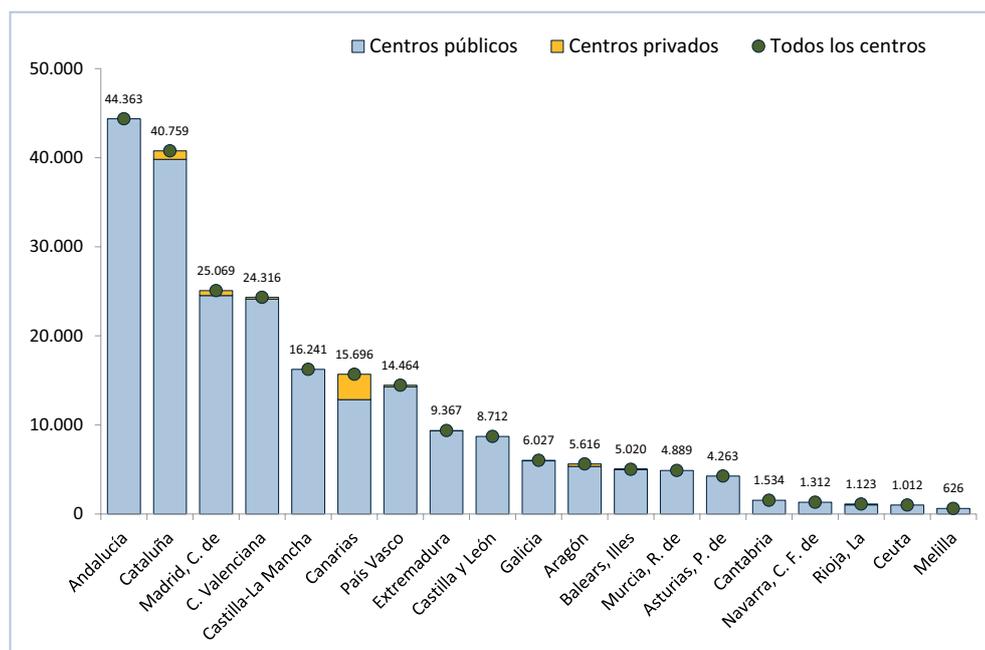
	Valores absolutos	%
Lengua castellana para inmigrantes	62.286	20,6
Otras lenguas cooficiales	28.409	9,4
Lenguas extranjeras	63.143	20,9
Alfabetización y Formación inicial	1.478	0,5
Ampliación cultural / Formación personal	19.152	6,3
Desarrollo personal	3.751	1,2
Desarrollo socio comunitario <sup>1</sup>	15.089	5,0
Enseñanzas técnico profesionales <sup>2</sup>	21.818	7,2
Informática	42.261	14,0
Otros cursos sin distribuir	44.807	14,8
<b>Total</b>	<b>302.194</b>	<b>100,0</b>

1. Se incluyen las siguientes categorías: Desarrollo sociocomunitario, Educación intercultural, Fomento de la salud y prevención de enfermedades, Igualdad entre los géneros, Inserción de inmigrantes en el medio sociolaboral, Educación para el consumo.

2. Incluye formación para la obtención de Certificado de Profesionalidad, Programas de Orientación e Inserción Laboral y Enseñanzas Técnico Profesionales en Aulas Taller.

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

**Figura D1.15**  
**Alumnado matriculado en educación para adultos de carácter formal, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d115.xlsx> >

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

## La escolarización del alumnado extranjero

La escolarización del alumnado extranjero que cursó enseñanzas, tanto de Régimen General como de Régimen Especial, durante el año académico 2019-2020, alcanzó las 862.520 matrículas registradas, de las cuales 681.061 (79,0 %) correspondían a centros públicos, 124.641 (14,5 %) a centros privados concertados y 56.818 (6,5 %) a centros privados no concertados.

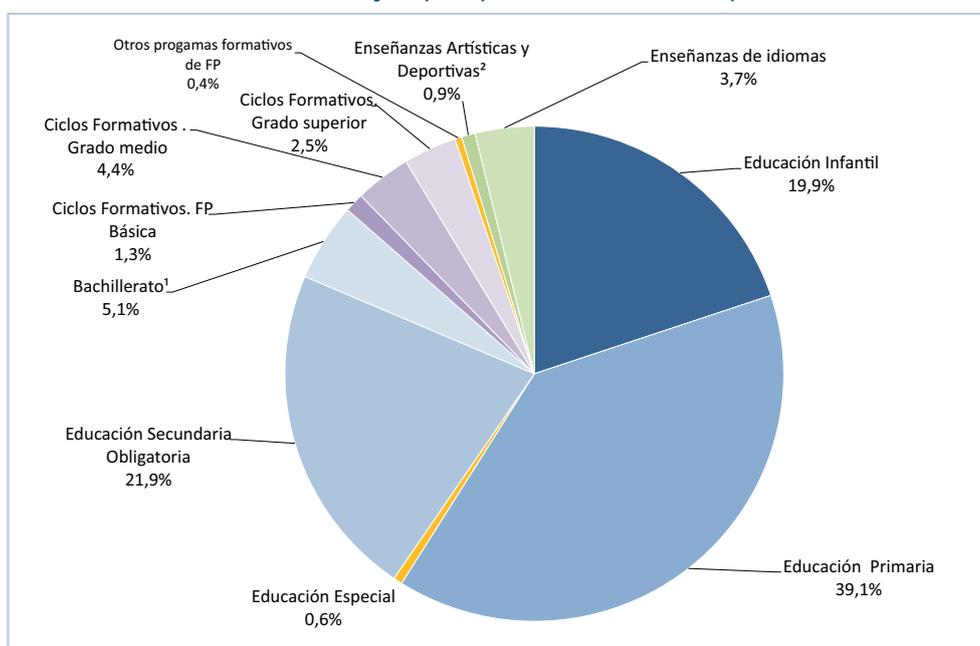
Cuando se analiza la proporción del alumnado extranjero en relación con el total del alumnado residente en España, se advierte que el 9,9 % de los estudiantes matriculados en España en Enseñanzas de Régimen General (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional) eran extranjeros.

Si se atiende al tipo de centro, el 11,5 % de los estudiantes matriculados en Enseñanzas de Régimen General en centros públicos eran extranjeros, en el caso de los centros privados concertados el 5,9 % y el 8,9 % 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 (78,1 %), los privados concertados (15,4 %) y los privados no concertados (6,5 %), contrasta con la distribución correspondiente al total del alumnado matriculado en estos centros –el 67,1 % en los centros públicos, el 25,4 % en los privados concertados y el 7,5 % 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.

En la **figura D1.16** se muestra la distribución del alumnado extranjero por tipo de enseñanza, y se observa que el 19,9 % está matriculado en Educación Infantil (171.426 alumnas y alumnos), el 39,1 % en Educación Primaria (336.881 alumnas y alumnos) y el 21,9 % en Educación Secundaria Obligatoria (188.980 alumnas y alumnos).

La **tabla D1.5** contiene los datos del alumnado de origen extranjero detallados según las distintas enseñanzas, la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas para el curso 2019-2020. Como se puede comprobar se escolarizaron 862.520 alumnos extranjeros, el 79,0 % de ellos en centros públicos (681.061), el 14,5 % en centros privados concertados (124.641) y el 6,5 % en centros privados no concertados (56.818).

**Figura D1.16**  
Distribución del alumnado extranjero por tipo de enseñanza en España. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d116.xlsx> >

1. Incluye el alumnado extranjero que cursa esta enseñanza en los regímenes presencial y a distancia.

2. Incluye las enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño, de la Música, de la Danza y de Arte Dramático.

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

**Tabla D1.5**  
**Alumnado extranjero matriculado en España por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, y variación con respecto al curso anterior. Curso 2019-2020**

	Curso 2019-2020				Variación absoluta 2019-2020 / 2018-2019			
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total centros	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total centros
<b>A. Enseñanzas de Régimen General</b>								
Educación Infantil	133.839	26.457	11.130	171.426	8.123	2.768	638	11.529
Educación Primaria	272.054	46.638	18.189	336.881	21.559	5.619	991	28.169
Educación Especial	3.547	1.446	1	4.994	369	129	-1	497
Educación Secundaria Obligatoria	142.199	34.667	12.114	188.980	11.128	2.037	865	14.030
Bachillerato <sup>1</sup>	34.900	2.936	6.129	43.965	584	195	212	991
Formación Profesional Básica	8.023	2.765	12	10.800	354	400	-7	747
Form. Profesional de Grado Medio <sup>1</sup>	23.831	5.594	1.865	31.290	1.244	422	383	2.049
Form. Profesional Grado Superior <sup>1</sup>	20.919	2.861	5.989	29.769	2.594	306	1.834	4.734
Otros programas formativos de FP	2.545	1.277	0	3.822	329	289	0	618
<b>Total A</b>	<b>641.857</b>	<b>124.641</b>	<b>55.429</b>	<b>821.927</b>	<b>46.284</b>	<b>12.165</b>	<b>4.915</b>	<b>63.364</b>
<b>B. Enseñanza de Régimen Especial</b>								
Enseñanzas Artísticas	6.168	0	1.126	7.294	542	0	-89	453
Enseñanzas de Idiomas	32.961	0	0	32.961	3.376	0	0	3.376
Enseñanzas Deportivas	75	0	263	338	-111	0	-119	-230
<b>Total B</b>	<b>39.204</b>	<b>0</b>	<b>1.389</b>	<b>40.593</b>	<b>3.807</b>	<b>0</b>	<b>-208</b>	<b>3.599</b>
<b>Total (A+B)</b>	<b>681.061</b>	<b>124.641</b>	<b>56.818</b>	<b>862.520</b>	<b>50.091</b>	<b>12.165</b>	<b>4.707</b>	<b>66.963</b>

\*. Estos tipos de centros no imparten estas enseñanzas.

1. Incluye al alumnado presencial y a distancia.

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

En Enseñanzas de Régimen General se matricularon 821.927 estudiantes extranjeros y en Régimen Especial 40.593. Asimismo, la tabla incluye la variación absoluta experimentada con respecto al curso precedente.

En relación con el curso 2018-2019 se constata que se produjo un aumento de 66.963 estudiantes extranjeros en todos los tipos de centros. En los centros públicos la matrícula creció en 50.091 alumnos y alumnas, en los centros privados concertados, 12.165 estudiantes más, y los centros privados no concertados aumentó sus alumnado extranjero en 4.707 personas.

Si se estudian los datos con mayor detalle, se observa que los mayores incrementos se dieron en Educación Primaria (28.169 estudiantes), en Educación Secundaria Obligatoria (14.030 estudiantes), en Educación Infantil (11.529 estudiantes), Formación Profesional de Grado Superior (4.734) y en las Enseñanzas de Idiomas (3.376).

La **tabla D1.6** muestra los datos del alumnado extranjero en términos porcentuales al relacionarlo con el total de alumnado matriculado en las distintas enseñanzas, en el curso 2019-2020. En las Enseñanzas de Régimen General el 9,9 % de los estudiantes matriculados fueron extranjeros, lo que supuso una variación de un +0,7 % respecto al curso 2018-2019. En las Enseñanzas de Régimen Especial el alumnado extranjero representó el 5,2 % y la variación con el curso anterior de un 0,5 %.

**Tabla D1.6**  
**Porcentaje de alumnado extranjero con respecto al matriculado en España por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, y variación con respecto al curso anterior. Curso 2019-2020**

	Curso 2019-2020				Variación 2019-2020 / 2018-2019			
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total centros	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total centros
<b>A. Enseñanzas de Régimen General</b>								
Educación Infantil	12,1	6,0	5,6	9,8	0,7	0,6	0,5	0,7
Educación Primaria	13,8	5,6	16,0	11,6	1,2	0,7	0,9	1,1
Educación Especial	15,3	9,7	1,1	13,1	1,3	0,8	-0,4	1,1
Educación Secundaria Obligatoria	10,7	5,8	15,0	9,4	0,6	0,3	0,8	0,5
Bachillerato	7,1	4,0	5,7	6,5	0,1	0,2	0,0	0,1
Formación Profesional Básica	13,9	14,9	8,9	14,1	0,2	1,6	0,1	0,5
Form. Profesional de Grado Medio	9,1	7,6	5,7	8,5	0,1	0,3	0,2	0,1
Form. Profesional Grado Superior	6,8	5,9	6,5	6,7	0,6	0,4	0,9	0,6
Otros programas formativos de FP	26,7	30,9	0,0	28,0	2,3	4,7	0,0	3,0
<b>Total A</b>	<b>11,6</b>	<b>5,9</b>	<b>8,9</b>	<b>9,9</b>	<b>0,7</b>	<b>0,6</b>	<b>0,5</b>	<b>0,7</b>
<b>B. Enseñanzas de Régimen Especial</b>								
Enseñanzas Artísticas	1,9	*	1,7	1,8	0,2	*	-0,2	0,1
Enseñanzas de Idiomas	8,7	*	0,0	8,7	1,0	*	0,0	1,0
Enseñanzas Deportivas	1,9	*	4,0	3,2	2,3	*	-2,1	-2,1
<b>Total B</b>	<b>5,5</b>	<b>*</b>	<b>1,9</b>	<b>5,2</b>	<b>0,6</b>	<b>*</b>	<b>-0,3</b>	<b>0,5</b>
<b>Total (A y B)</b>	<b>10,9</b>	<b>5,9</b>	<b>8,2</b>	<b>9,5</b>	<b>0,7</b>	<b>0,6</b>	<b>0,4</b>	<b>0,7</b>

\*. Estos tipos de centros no imparten estas enseñanzas.

1. Incluye al alumnado presencial y a distancia.

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

Si atendemos a la matriculación del alumnado extranjero en el conjunto de las enseñanzas por Comunidades Autónomas en función de la titularidad y financiación, se observa en la **tabla D1.7** que en todas ellas la enseñanza pública es la que escolariza el mayor porcentaje de estudiantes, con un valor del 79,0 % para el conjunto de España frente al 14,6 % de la enseñanza privada concertada y del 6,6 % de la enseñanza privada no concertada.

Por Comunidades Autónomas y referido a la escolarización en centros públicos, se sitúan por encima del 90 % las Ciudades Autónomas –Melilla (92,2 %) y Ceuta (91,5 %)– seguidas por Castilla-La Mancha (90,9 %). Con los valores más bajos, por debajo del 75 %, se encuentran el País Vasco (68,8 %), Cantabria (71,4 %), Illes Balears (72,1 %) y la Comunidad de Madrid (73,2 %).

**Tabla D1.7**  
**Distribución porcentual del alumnado extranjero matriculado según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**

	% Centros públicos	% Centros privados concertados	% Centros privados no concertados
Andalucía	82,4	8,3	9,4
Aragón	80,6	17,4	1,9
Asturias, Principado de	81,9	15,7	2,4
Balears, Illes	72,1	18,0	9,9
Canarias	86,9	5,6	7,5
Cantabria	71,4	27,2	1,3
Castilla y León	82,3	16,1	1,6
Castilla-La Mancha	90,9	7,8	1,4
Cataluña	76,8	16,1	7,0
Comunitat Valenciana	81,1	10,5	8,5
Extremadura	89,8	9,4	0,8
Galicia	80,7	16,2	3,1
Madrid, Comunidad de	73,2	18,0	8,8
Murcia, Región de	87,7	9,9	2,4
Navarra, Com. Foral de	86,1	13,1	0,9
País Vasco	68,8	30,3	0,8
Rioja, La	80,3	18,4	1,3
Ceuta	91,5	8,4	0,1
Melilla <sup>1</sup>	92,2	7,4	0,4
España	79,0	14,5	6,6

1. Ver nota número 2 de la tabla E3.11.

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

La **tabla D1.8** muestra el alumnado extranjero matriculado, según el continente del país de nacionalidad del estudiante. El mayor número de estudiantes provienen de un país europeo, tanto en las Enseñanzas de Régimen General como en las de Régimen Especial.

Respecto a las Enseñanzas de Régimen General, en la **figura D1.17** se representan los porcentajes de alumnado extranjero con respecto al matriculado en el curso 2019-2020. Se tiene en cuenta la enseñanza, la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Las enseñanzas en las que hubo mayor porcentaje de alumnado extranjero, aparte de en otros programas formativos de FP, fueron los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica (14,1 %). En Educación Secundaria Obligatoria el 9,4 % de los estudiantes matriculados en España en el curso 2019-2020 era también alumnado extranjero, y en lo que concierne a la Educación Especial, el 13,1 % de los alumnas y alumnos matriculados en estas enseñanzas eran extranjeros en el curso de referencia.

La **figura D1.18** presenta las Comunidades y Ciudades Autónomas, ordenadas de mayor a menor, en función del porcentaje de estudiantes extranjeros con respecto al total del alumnado matriculado en las Enseñanzas de Régimen General. La media de España se sitúa en el 9,9 %, por encima de ella destacan Illes Balears (15,5 %), Cataluña (15,0 %), La Rioja (14,2 %), Murcia (13,8 %), Melilla (13,8 %), Aragón (13,6 %), Comunitat



**Tabla D1.8**  
**Alumnado extranjero matriculado en España, según el continente del país de nacionalidad del estudiante.**  
**Curso 2019-2020**

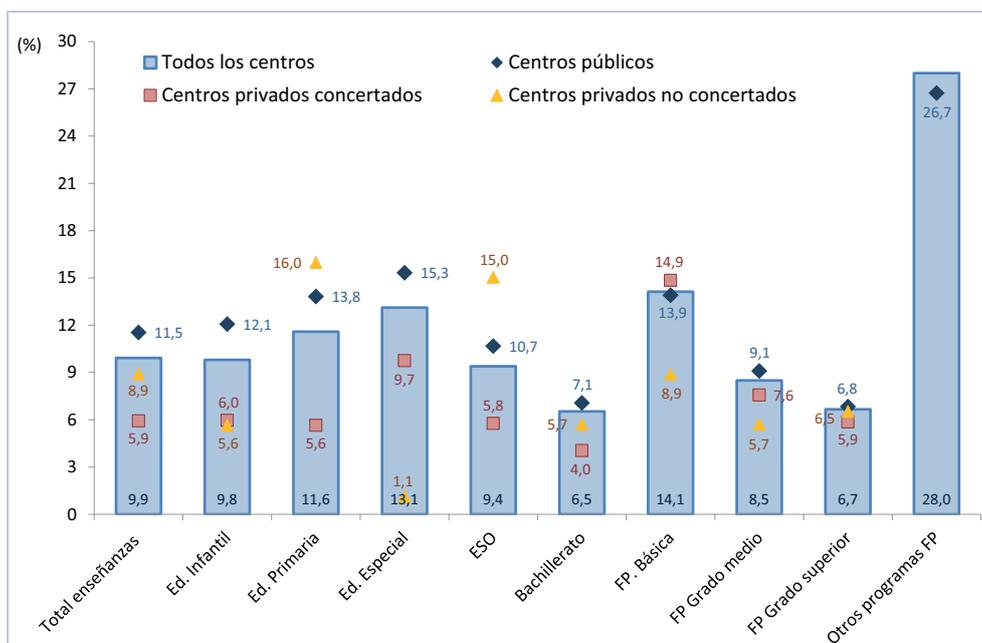
	Enseñanzas de régimen general <sup>1</sup>	Enseñanzas de régimen especial <sup>2</sup>
Europa	257.278	16.750
África	254.406	4.072
América del Norte	8.548	1.102
América Central	50.098	1.749
América del Sur	162.206	11.915
Asia	86.263	4.826
Oceanía	501	74
País no definido	2.627	105
<b>Total</b>	<b>821.927</b>	<b>40.593</b>

1. Incluye el alumnado extranjero de Bachillerato y Ciclos Formativos que cursa esta enseñanza en los regímenes presencial y a distancia.

2. Incluye las enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño, de la Música, de la Danza y de Arte Dramático.

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

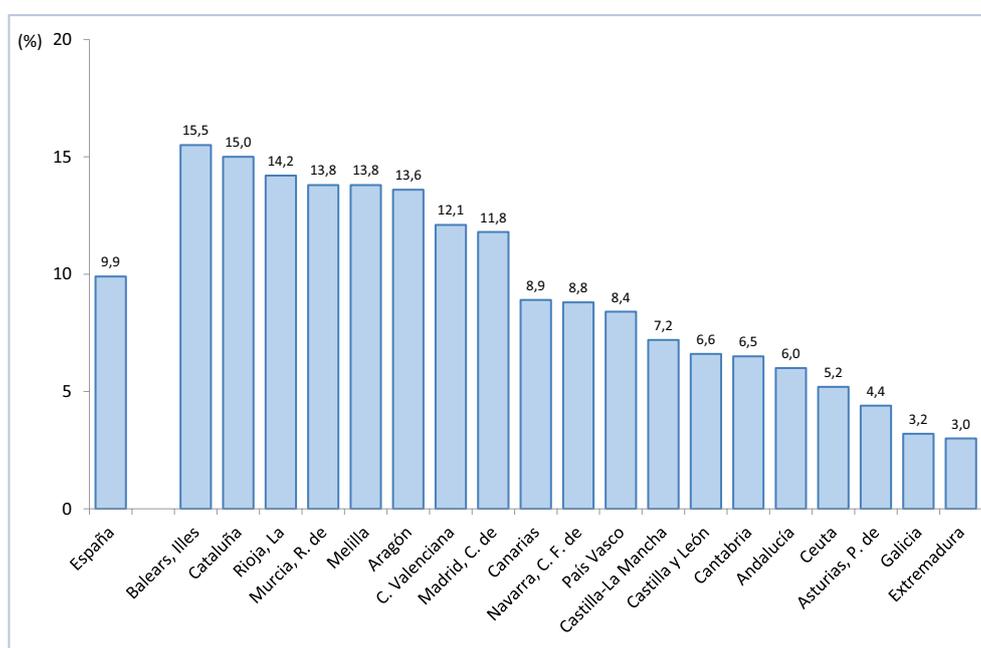
**Figura D1.17**  
**Porcentaje de alumnado extranjero con respecto al alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad y financiación del centro, por tipo de enseñanza, en España. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d117.xlsx> >

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

**Figura D1.18**  
**Porcentaje de alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no universitarias, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d118.xlsx> >

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

Valenciana (12,1 %) y Madrid (11,8 %). Por el contrario las Comunidades con menor porcentaje de alumnado extranjero son: Extremadura (3,0 %) y Galicia (3,2 %).

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 D1.9**. En ella se observa que los porcentajes

**Tabla D1.9<sup>1</sup>**

**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 2019-2020**

	% Centros públicos	% Centros privados concertados	% Centros privados no concertados	% Total
Andalucía	7,2	2,1	16,6	6,5
Aragón	17,2	9,4	3,4	14,6
Asturias, Principado de	5,4	3,0	3,6	4,7
Balears, Illes	18,7	10,5	32,6	16,9
Canarias	11,4	3,5	14,5	9,9
Cantabria	6,5	5,8	10,0	6,3
Castilla y León	8,8	3,7	4,0	7,0
Castilla-La Mancha	9,4	4,1	2,9	8,3

Continúa

Tabla D1.9<sup>1</sup> 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 2019-2020

	% Centros públicos	% Centros privados concertados	% Centros privados no concertados	% Total
Cataluña	18,7	8,8	29,7	15,8
Comunitat Valenciana	16,1	5,3	22,4	13,4
Extremadura	3,8	1,8	1,6	3,3
Galicia	3,7	2,6	3,8	3,4
Madrid, Comunidad de	17,0	7,2	9,3	12,7
Murcia, Región de	19,0	5,0	19,1	14,9
Navarra, Com. Foral de	13,1	3,3	8,6	9,6
País Vasco	10,8	5,5	5,1	8,1
Rioja, La	18,8	8,1	3,0	14,9
Ceuta	6,4	0,4	0,0	5,0
Melilla <sup>2</sup>	17,0	1,0	6,4	14,3
España	12,6	5,7	15,6	10,7

1. No se incluye el alumnado de Educación Especial.

2. Ver nota número 2 de la tabla E3.11.

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

totales de las Comunidades Autónomas de Illes Balears (16,9 %) y Cataluña (15,8 %) son superiores al 15 %. En el otro extremo, los porcentajes de Galicia (3,4 %) y Extremadura (3,3 %) son menores del 4 %.

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 2019-2020 (202.745), seguido de Rumanía (104.375) y, con una diferencia más amplia, de China, Colombia y Venezuela (ver **figura D1.19**).

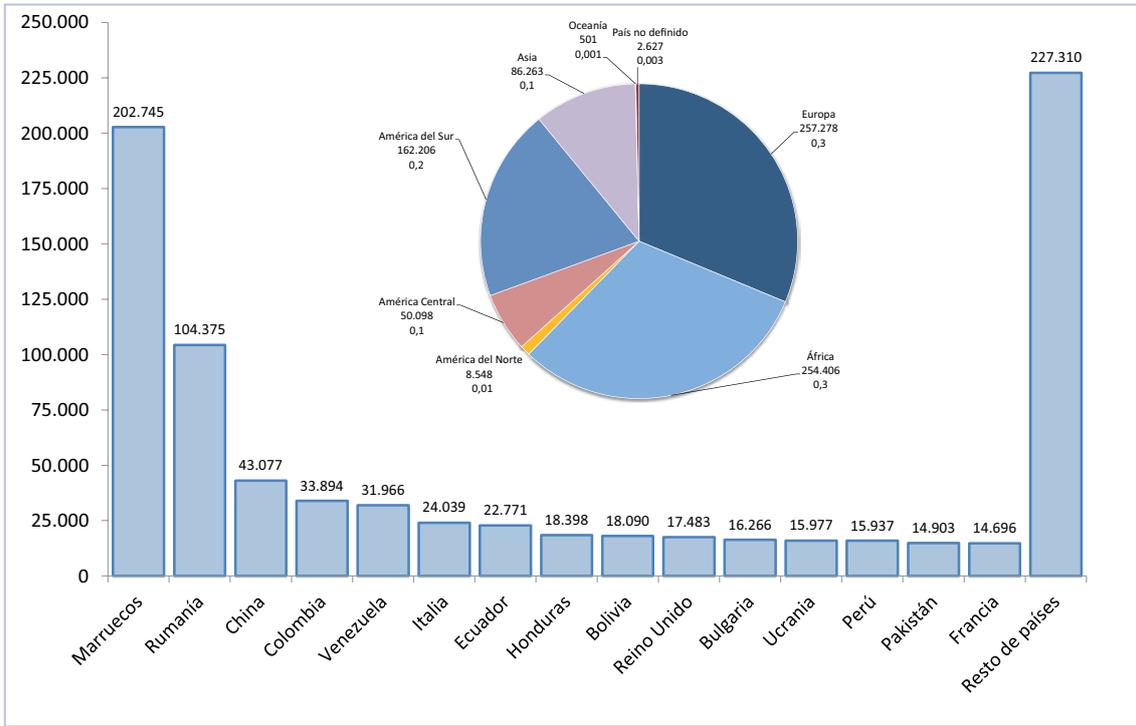
La descripción gráfica de la evolución del número de estudiantes de origen extranjero, en Enseñanzas de Régimen General, a lo largo de los últimos diez cursos académicos (de 2010-2011 a 2019-2020), atendiendo a la titularidad del centro, se expone **figura D1.20**.

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 2019-2020 respecto al anterior de 63.364 alumnas y alumnos, lo que supuso un crecimiento del 8,4 %.

En el decenio considerado el incremento del alumnado extranjero matriculado fue de 72.639 personas (9,7 %) en el conjunto del Estado en el curso 2019-2020, en relación con el curso 2010-2011.

La **figura D1.21** 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 2010-2011 y 2019-2020. 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 9,9 % del curso 2019-2020. 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

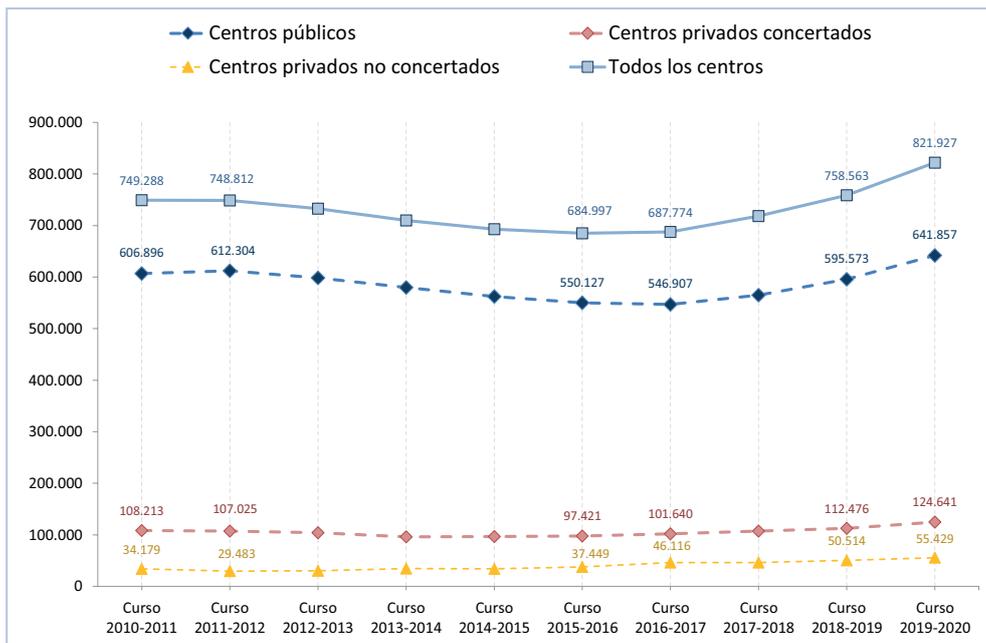
**Figura D1.19**  
**Número de estudiantes extranjeros matriculados en Enseñanzas de Régimen General, según el país y nacionalidad. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d119.xlsx> >

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

**Figura D1.20**  
**Evolución en España del número de estudiantes extranjeros en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Cursos 2010-2011 a 2019-2020**

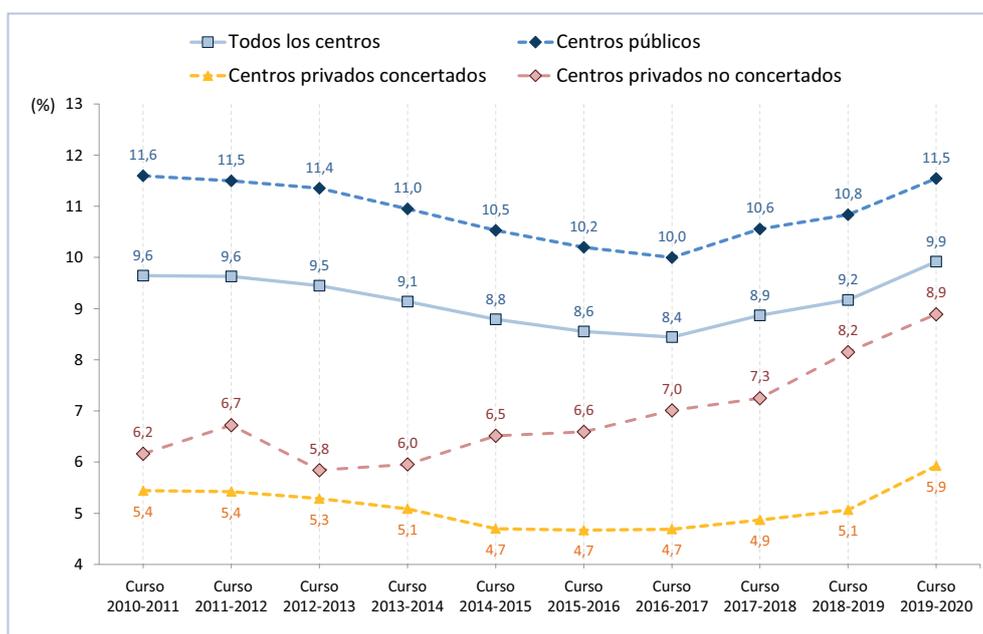


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d120.xlsx> >

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

Figura D1.21

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 2010-2011 a 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d121.xlsx> >

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

un mayor incremento porcentual de estudiantes extranjeros en los últimos cursos, llegando en el curso 2019-2020 a alcanzar el 8,9 % del alumnado matriculado en estos centros.

## 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<sup>329</sup> y el total de población de esa misma edad»<sup>330</sup>. Para su cálculo se utiliza, como fuente de datos de la población, las «Estimaciones intercensales y Cifras de población» del Instituto Nacional de Estadística, de reciente publicación, que sustituyen a las Estimaciones de Población Actual.

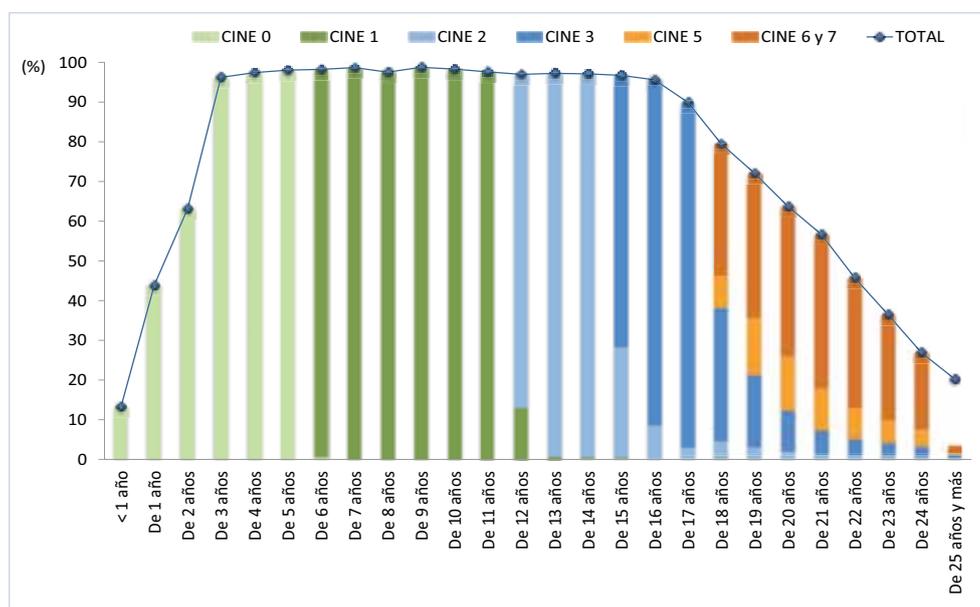
En la **figura D1.22** se muestran las tasas netas de escolarización por edades para las diferentes enseñanzas del sistema educativo en España en el curso 2019-2020. Del examen de la figura cabe destacar lo siguiente:

- 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 por encima del 97,0 % o cercanos a este valor, muy próximos a una plena escolarización, lo que se corresponde con el carácter básico y obligatorio de estas enseñanzas.
- A la edad de 17 años –edad teórica que corresponde al segundo curso de la educación secundaria postobligatoria– la tasa neta de escolarización bajó al 89,9 %. La distribución con respecto a la población residente en España de 17 años de edad, fue la siguiente: el 72,8 % estaba escolarizada en educación secundaria postobligatoria, el 7,1 % aún estaba escolarizada en alguno de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, el 5,4 % cursaba el primer curso de alguno de los Ciclos de Formación Profesio-

329. La edad del alumnado está referida al 31 de diciembre del año de comienzo del curso académico.

330. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación. Metodología de la Estadística de la Educación en España.

Figura D1.22<sup>1</sup>  
Tasas netas de escolarización por edad y nivel de estudios en España. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d122.xlsx> >

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 para adultos (Básica).

CINE 2: Educación Secundaria Obligatoria (1.º a 3.º), Educación Especial (Transición a la vida adulta, 16-21 años) y Educación para adultos (Secundaria).

CINE 3: Educación Secundaria Obligatoria (4.º curso), Bachillerato, Programas de Cualificación Profesional Inicial. Enseñanzas Profesionales de Música y Danza (16 y más años), idiomas nivel avanzado (presencial), Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional y de Artes Plásticas y Enseñanzas Deportivas de Grado Medio.

CINE 5: Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional y de Artes Plásticas y Enseñanzas Deportivas de Grado Superior.

CINE 6 y 7: Enseñanzas Artísticas de Grado Superior (Artes Plásticas y Diseño, Música, Danza y Arte Dramático) y educación universitaria (Grado, 1.º y 2.º ciclo y máster).

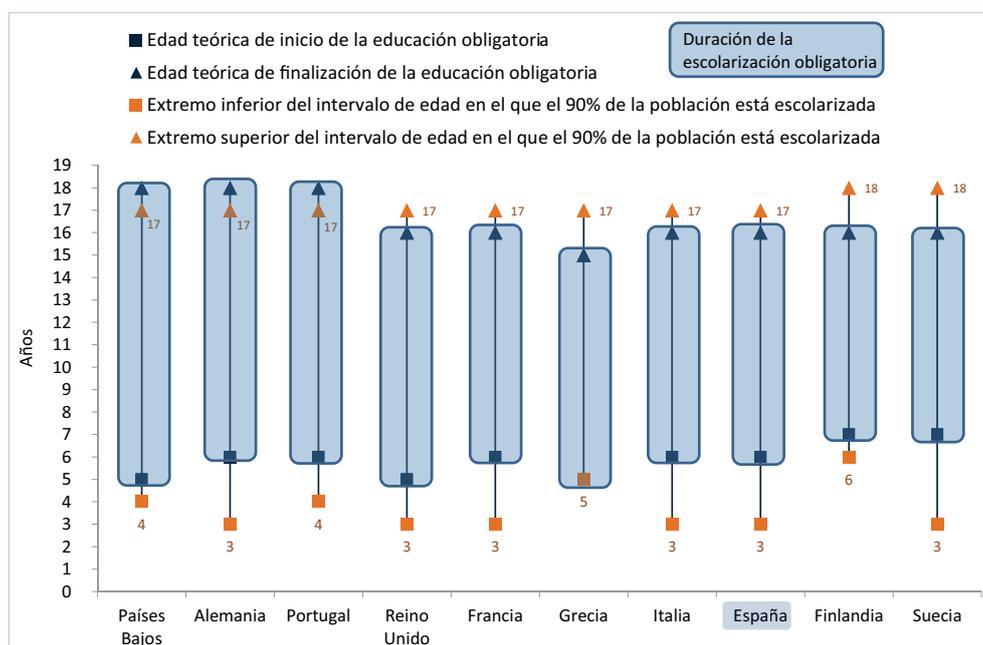
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

nal Básica, el 0,8 % en otros programas de Formación Profesional, el 1,2 % en Enseñanzas Profesionales de Música y Danza, el 0,9 % cursaba nivel avanzado de Idiomas, y el 1,5 % Educación para Adultos. Del 72,9 % de la población de 17 años escolarizada en educación secundaria postobligatoria, el 58,1 % estaba matriculado en Bachillerato, el 14,6 % en algún Ciclo Formativo de Grado Medio (Formación Profesional, Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas) y el 0,2 % restante en Ciclos Formativos de Grado Superior, lo que refleja la predilección de los estudiantes y de sus familias por las enseñanzas académicas. La descripción de las tasas de idoneidad y de las transiciones hacia las enseñanzas postobligatorias, que se efectúa más adelante, proporciona la base empírica a esta conclusión. Este comportamiento tan marcado del sistema educativo español constituye, a la vista del análisis comparado en el marco de la Unión Europea, una de sus anomalías.

- En lo que concierne a la tasa neta de escolarización a los 18 años de edad, se observa que esta se mantuvo en el 79,5 % de la población, distribuyéndose de la siguiente manera: el 32,7 % en educación universitaria (CINE 5 y 6), el 14,0 % continuaba estudiando Bachillerato (13,3 % presencial y 0,7 % a distancia), el 0,6 % aún estaba escolarizado en alguno de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, el 0,5 % Educación Especial, el 2,2 % Formación Profesional Básica, el 0,5 % Otros Ciclos Formativos, el 0,9 % cursa nivel avanzado de Idiomas, el 15,0 % algún Ciclo Formativo de Grado Medio, el 8,2 % estudiaba Ciclos Formativos de Grado Superior, el 0,4 % Enseñanzas Artísticas Superiores, el 0,7 % Enseñanzas Profesionales de Música y Danza y el 3,7 % Educación de Personas Adultas.

En la **figura D1.23** se amplía la visión a algunos países significativos de la Unión Europea. Si centramos la mirada sobre el tramo o intervalo de edad para el cual el porcentaje de la población escolarizada fue superior al 90 %, se advierte que España se encuentra, junto con la mayoría de países, en el grupo de los 17 años que era

**Figura D1.23**  
**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 2018**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d123.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Education at a Glance 2020*. OCDE Indicators.

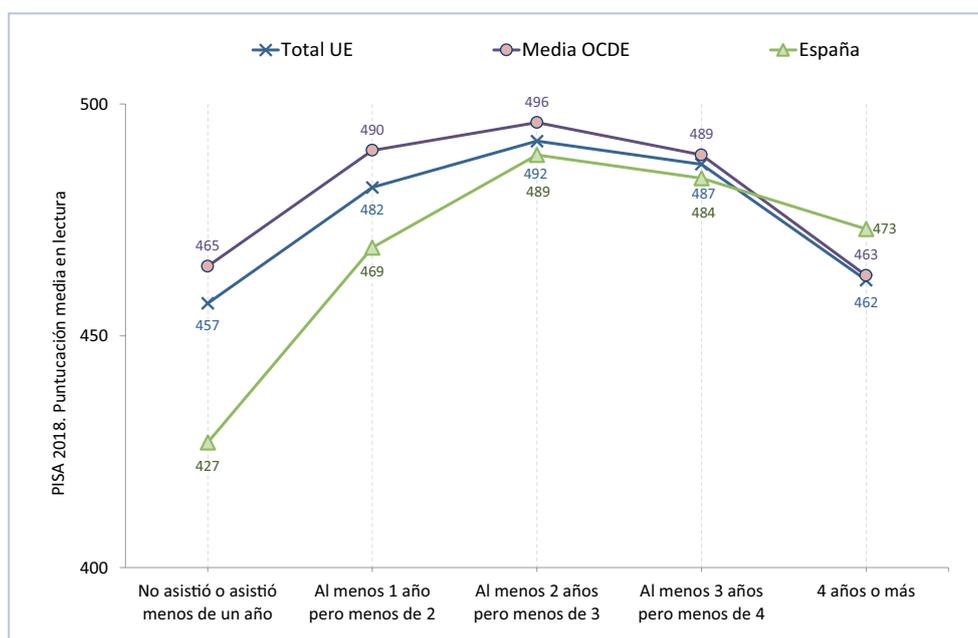
la edad máxima en la que el porcentaje de población escolarizada era superior al 90 %. No obstante lo anterior, la longitud de este intervalo depende también de la edad de inicio de la educación obligatoria o, cuando menos, educación gratuita. Así, hay países que optan por empezar antes la escolaridad y otros que prefieren prolongar las enseñanzas obligatorias hasta los 18 años.

Desde 1980 se viene observando que en algunos sistemas educativos europeos se tiende hacia la prolongación de la escolaridad obligatoria como una forma de garantizar, en primer lugar, la reducción de las tasas de abandono escolar temprano y la adquisición de las competencias clave. En segundo lugar, se quiere asegurar que todo el alumnado obtenga un certificado de educación o de cualificación básica. En España, al igual que en la media de la Unión Europea, este periodo de escolarización obligatoria comprende desde los 6 hasta los 16 años de edad. Sin embargo, en Alemania, Países Bajos y Portugal, la duración de la educación obligatoria se ha prolongado hasta que el estudiante cumple los 18 años, lo cual ha supuesto, en estos países, una escolarización superior al 90 % de la población con 17 años de edad.

En España, las tasas de las edades más tempranas correspondientes a la Educación Infantil se sitúan en valores ascendentes partiendo del 13,3 % para los menores de 1 año y siguiendo en el 43,9 % para los de 1 año, en un 63,1 % para los de 2 años, un 96,2 % para los de 3 años, el 97,4 % para los de 4 años hasta alcanzar el 98,0 % para los de 5 años (ver **figura D1.22**). 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 D1.24**). 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 los rendimientos máximos en lectura lo alcanzan los estudiantes que han asistido entre dos y tres años a Educación Infantil.

En la **figura D1.25** se muestran, para el curso 2019-2020, 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 me-

**Figura D1.24**  
**PISA 2018. Periodo de asistencia al segundo ciclo de Educación Infantil y rendimiento en lectura en España, Unión Europea y la OCDE**

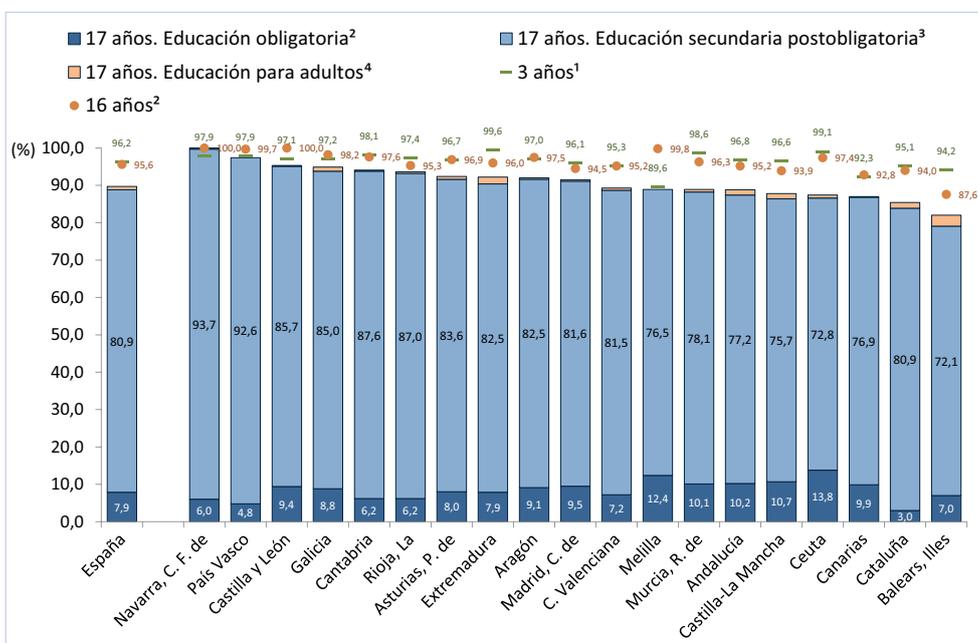


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d124.xlsx> >

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

**Figura D1.25**  
**Tasas netas de escolarización a las edades de 3, 16 y 17 años por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d125.xlsx> >

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 para adultos» se incluye educación para adultos básica y secundaria.

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

nor, según la tasa neta de escolarización a los 17 años. Bien sea en educación obligatoria, bien en educación postobligatoria o bien en Educación de Personas Adultas, se observa que Navarra ocupaba el primer puesto, con una tasa neta de escolarización a los 17 años del 100 %: el 6,0 % escolarizado en educación obligatoria, el 93,7 % en educación postobligatoria y el 0,3 % en Educación de Personas Adultas. Además de Navarra, las Comunidades Autónomas que escolarizaban a más del 90 % de la población de 17 años son País Vasco, Castilla y León, Galicia, Cantabria, La Rioja, Asturias, Extremadura, Aragón y la Comunidad de Madrid. 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.

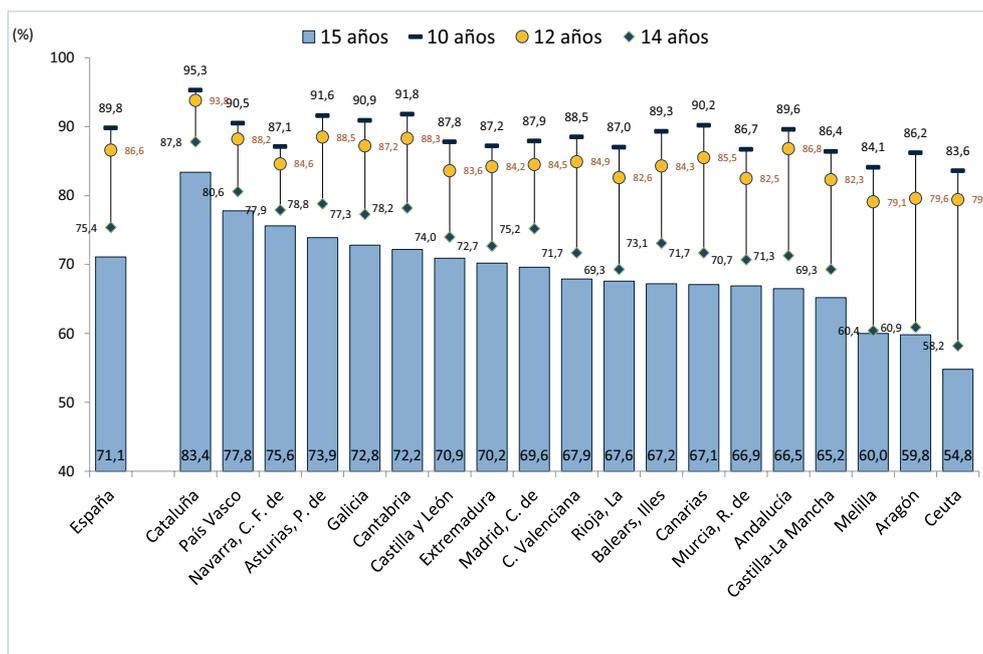
Por otra parte, todas las Comunidades Autónomas y la Ciudad Autónoma de Ceuta consiguieron escolarizar a más del 90 % de la población de 3 años. Sin embargo, Melilla presentó una tasa neta de escolarización a los 3 años del 89,6 %, 6,6 puntos por debajo de la media de España. En lo que respecta a la edad de los 16 años, exceptuando Illes Balears (con una tasa neta de escolarización del 87,6 %), el resto de las Comunidades y Ciudades Autónomas escolarizaban a más del 90 % de la población de 16 años.

### Tasas de idoneidad

La tasa de idoneidad para una edad determinada es el porcentaje de alumnado de la edad considerada que se encuentra matriculado en el curso teórico correspondiente a esa edad. Es, pues, un indicador inverso de la progresión sin retrasos del alumnado por el sistema reglado: cuanto menor es la tasa de idoneidad a una determinada edad, mayor es el grado de retraso escolar de la población correspondiente. Se aplica habitualmente a edades comprendidas entre el inicio del tercer ciclo de la Educación Primaria (10 años) y la edad teórica de comienzo del cuarto y último curso de la Educación Secundaria Obligatoria (15 años).

Las tasas de idoneidad para las edades de 10, 12, 14 y 15 años, en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas, referidas al curso 2019-2020, se representan en la **figura D1.26**. En el conjunto del territorio nacional, como puede comprobarse en la figura, las tasas de idoneidad van descendiendo desde el 89,8 % a los 10 años hasta el 71,1 % a la edad de 15 años. Eso significa que el 28,9 % 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,

**Figura D1.26**  
Tasas de idoneidad en las edades de 10, 12, 14 y 15 años por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d126.xlsx> >

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

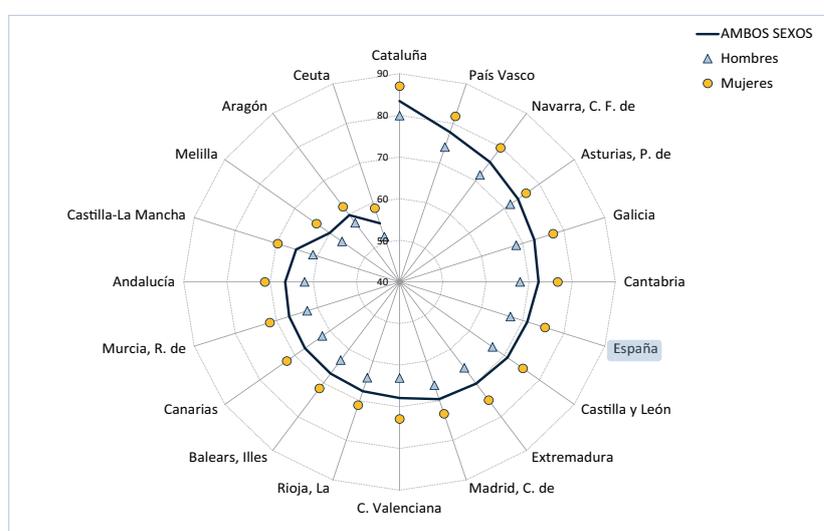
que es la edad teórica de inicio del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, la tasa de idoneidad era del 86,6 %, por tanto, el 13,4 % del alumnado del conjunto del territorio nacional no inicia los estudios de secundaria a la edad adecuada. Uno de los factores que influye en estos niveles 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 (83,4 %) y el País Vasco (77,8 %) presentan los valores más altos de este indicador, mientras que Aragón (59,8 %) y Ceuta (54,8 %) los más bajos.

Cuando se comparan las variaciones en las tasas de idoneidad entre los 10 y los 12 años, y entre los 12 y los 14, se advierte una notable aceleración de los retrasos en el primer tramo de la Educación Secundaria Obligatoria con respecto al tercer ciclo de la Primaria, lo que es compatible con dificultades de adaptación a la nueva etapa educativa.

Por último, la **figura D1.27** presenta, para el curso 2019-2020, las tasas de idoneidad a la edad de 15 años, desagregadas por sexo, en cada una de las Comunidades Autónomas. Como se puede apreciar, las tasas de idoneidad a los 15 años de las mujeres fueron superiores a las de los hombres en cualquiera de las Comunidades Autónomas. La diferencia fue de 8,4 puntos porcentuales en el conjunto del territorio nacional (75,4 % para las mujeres frente al 67,0 % 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 87,0 % y País Vasco 81,8 %.

**Figura D1.27**  
Tasas de idoneidad para la edad de 15 años, por sexo en Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d127.xlsx> >

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

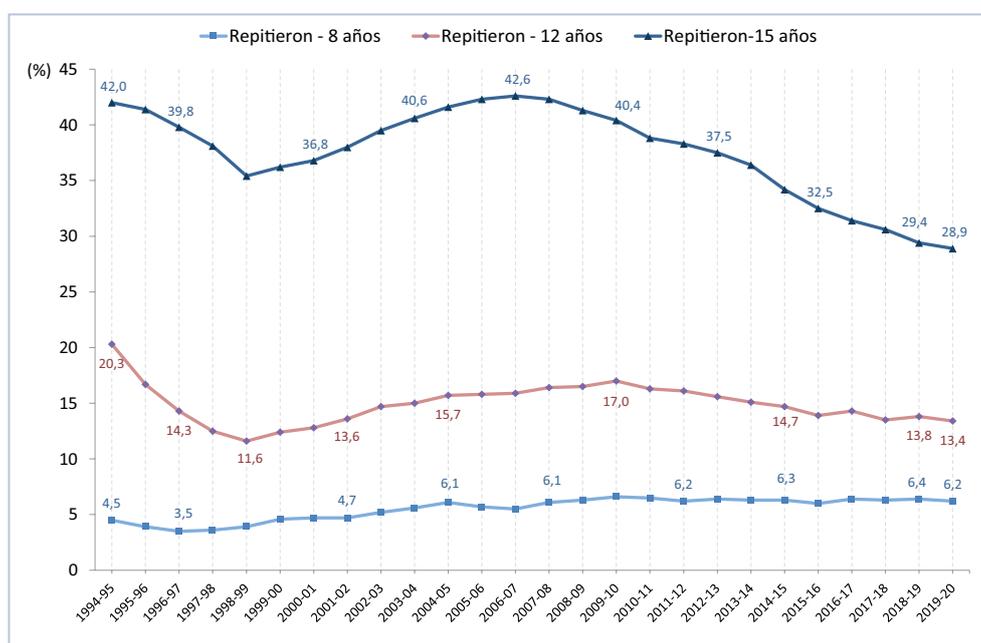
## La repetición de curso

La tasa de repetición (el porcentaje del alumnado que no promociona de un curso al siguiente) es un indicador que, al igual que la tasa de idoneidad, permite caracterizar el tránsito de los estudiantes por su escolarización. No obstante, aporta una información detallada sobre los cursos que presentan una mayor dificultad para los estudiantes ante la promoción. Además de la tasa de repetición, es importante tener en cuenta el porcentaje de alumnado de una determinada edad que ha repetido al menos una vez, (lo contrario de la tasa de idoneidad)<sup>331</sup>.

En la **figura D1.28** analizamos la evolución, desde el curso 1994-1995 hasta el 2019-2020, del porcentaje de alumnos que a la edad de 8, 12 y 15 años habían repetido al menos una vez. La serie temporal muestra caídas de este indicador para esas tres edades desde su inicio hasta el curso 1998-1999, momento en que se inició un acusado repunte que llegó al curso 2008-2009. A partir de ese momento se inició una sustancial caída en la serie de 15 años, que fue menos pronunciada para el alumnado de 12 años, y que se ha mantenido prácticamente constante para el de 8 años hasta la actualidad.

331. 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> >.

**Figura D1.28**  
Evolución del porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez, a la edad de 8, 12 y 15 años, en España. Cursos 1994-1995 a 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d128.xlsx> >

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

A 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 2019-2020 en un 28,9 %.

A la edad de 12 años el porcentaje máximo de alumnado que había repetido por lo menos una vez se alcanzó al principio de la serie, en el curso 1994-1995, con un 20,3 %, disminuyendo hasta el curso 1998-1999, donde se situó en un 11,6 %, y donde empezó un crecimiento hasta el curso 2009-2010, en el que se situó en el 17,0 %. A partir de ese año volvió a caer hasta el 13,4 % del curso 2019-2020.

Por último, a la edad de 8 años, la serie muestra caídas desde el inicio hasta el curso 1996-1997, en que comenzó una tendencia de crecimiento hasta el curso 2004-2005, situándose a partir de ese curso el porcentaje de alumnado que había repetido por lo menos una vez en torno al 6 %, llegando al 6,2 % en el curso 2019-2020.

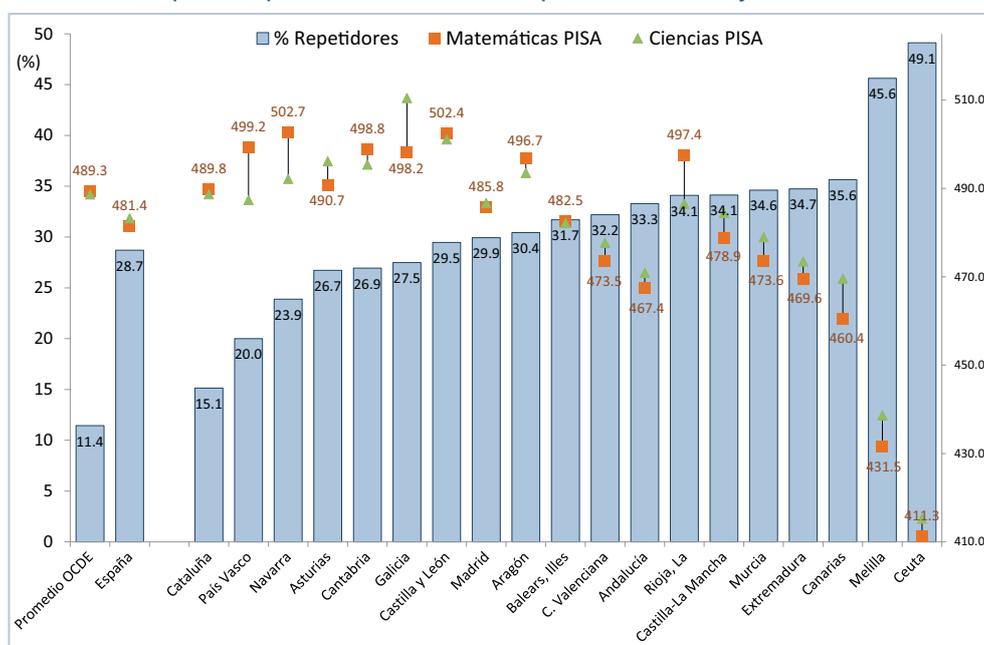
El estudio PISA pregunta a los alumnos y alumnas de 15 años si han repetido en alguna ocasión en cualquier momento anterior a la realización del ejercicio; por esta razón el dato se consigna como alumnado de 15 años que ha repetido al menos una vez. Hay que tener en cuenta que los estudiantes que contestan 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 D1.29**). 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 D1.30**. 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 Ba-

jos (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.

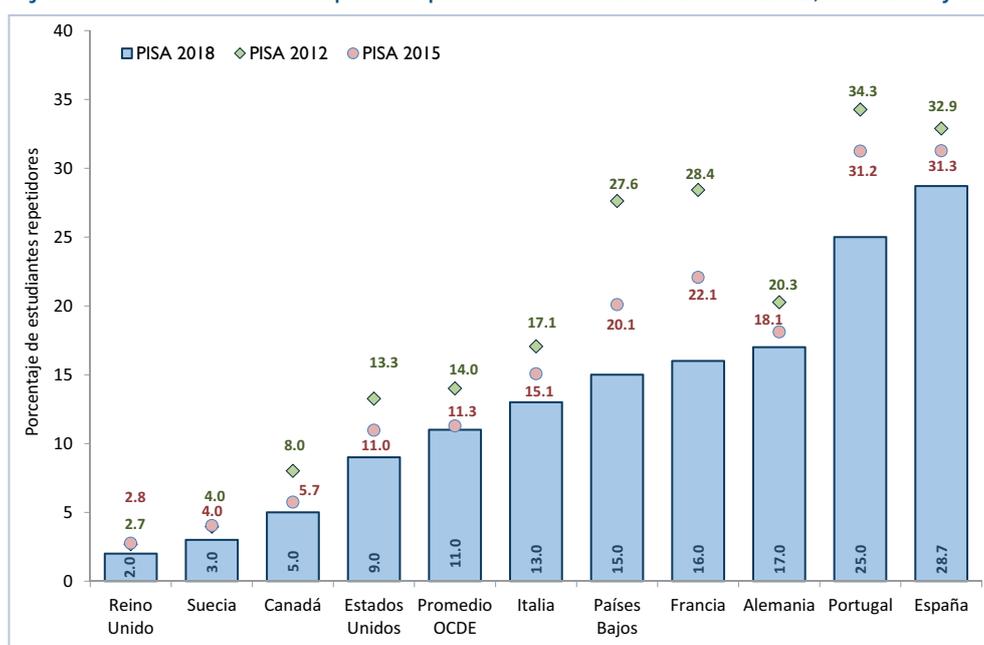
**Figura D1.29**  
Porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez, por Comunidades y Ciudades Autónomas. PISA 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d129.xlsx> >

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

**Figura D1.30**  
Porcentaje de alumnado de 15 años que ha repetido al menos una vez. PISA 2012, PISA 2015 y PISA 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d130.xlsx> >

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 2019-2020, el 86,6 % de los estudiantes en España finalizó la Educación Primaria sin haber repetido ningún curso. En la **tabla D1.10** 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.

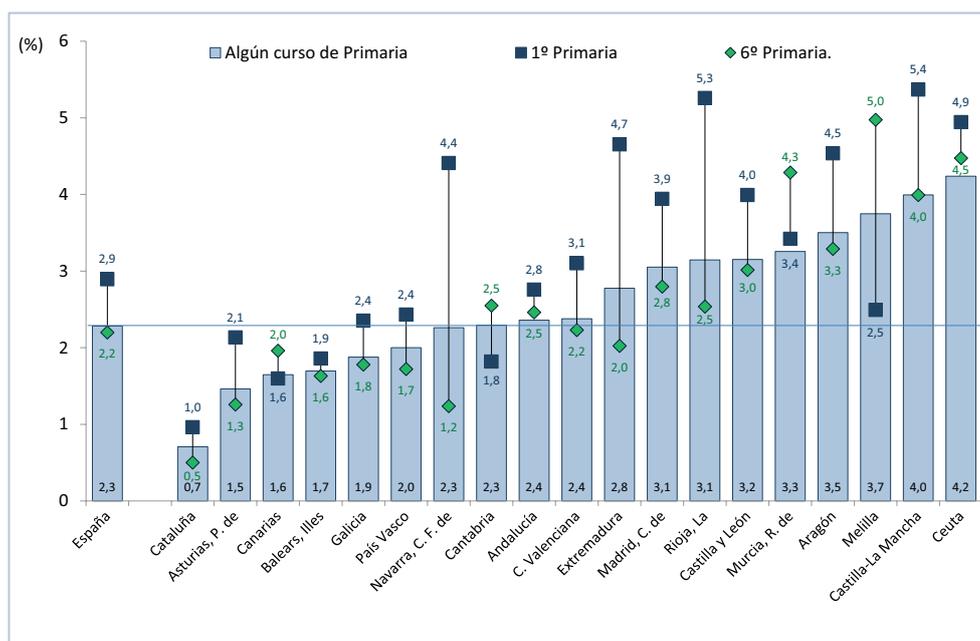
**Tabla D1.10**  
Porcentaje de alumnado repetidor por curso de Educación Primaria en España. Curso 2019-2020

1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso	5.º curso	6.º curso
2,9	2,6	2,1	2,1	1,8	2,2

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 2,3 % del alumnado fue repetidor, una décima 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, en cualquiera de ellos, baja y similar: 2,9 % en el primer curso y 2,2 % en el último curso. Por Comunidades Autónomas, Cataluña (0,7 %), Asturias (1,5 %), Canarias (1,6 %), Illes Balears (1,7 %), Galicia (1,9 %) y País Vasco (2,0 %) fueron las que presentaron un porcentaje de repetición de curso en esta etapa educativa menor. La Ciudad Autónoma de Ceuta (4,2 %) fue el territorio que presentó una tasa de repetición mayor en Educación Primaria, seguida de Castilla-La Mancha con un 4,0 % y Melilla con un 3,7 % (ver **figura D1.31**).

**Figura D1.31**  
Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Educación Primaria, según el curso, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d131.xlsx>

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

En la **tabla D1.11** se observa que desde el curso 2007-2008 se ha experimentado una ligera disminución del porcentaje de alumnos y alumnas que al final de la Educación Primaria habían repetido en una ocasión en algunos de los cursos. Pero el porcentaje de repetidores del curso 2019-2020 (13,4 %) siguió siendo similar al que se daba en el curso 2000-2001 (12,8 %).

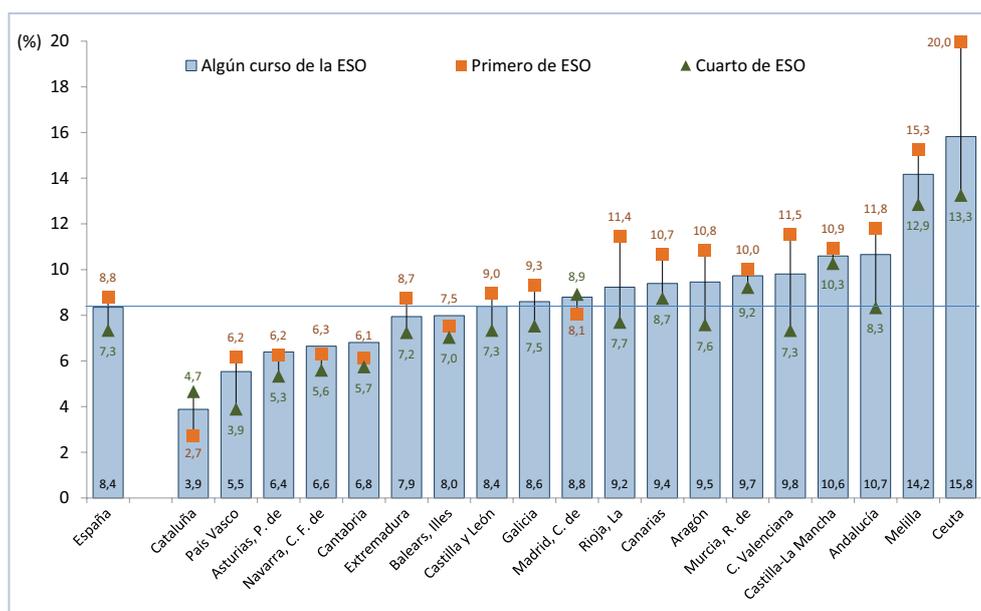
### En Educación Secundaria Obligatoria

Las decisiones sobre la promoción del alumnado en España dentro de esta etapa atienden a los resultados de la evaluación final y son adoptadas por el equipo docente. El alumnado repite curso cuando tiene una evaluación negativa en dos materias que sean 'Lengua castellana y Literatura' y 'Matemáticas' de forma simultánea, o tiene una evaluación negativa en tres o más materias que no incluyen al mismo tiempo a las dos anteriores. Se puede repetir el mismo curso una sola vez; se puede repetir dos veces como máximo dentro de la etapa; excepcionalmente se puede repetir una segunda vez en 4.º curso si no se ha repetido en los cursos anteriores de la etapa. De forma excepcional, el alumnado puede promocionar si el equipo docente considera que la naturaleza de las materias con evaluación negativa no impide al estudiante seguir con éxito el curso siguiente, que la promoción beneficia su evolución académica y tiene expectativas favorables de recuperación; todo ello siempre que se le apliquen las medidas de atención educativa propuestas en el consejo orientador. La promoción con materias pendientes obliga a la matriculación en las materias no superadas y a seguir los programas de refuerzo que establezca el equipo docente.

La **figura D1.32** muestra, el porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en esta etapa según el curso, por Comunidades y Ciudades Autónomas y referido al año escolar de referencia de este INFORME, 2019-2020. En España un 8,4 % del alumnado no promocionó en alguno de los cuatro cursos de los que consta la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (8,8 % en primer curso, 8,5 % en segundo, 8,6 % en tercero y 7,3 % en cuarto curso).

**Figura D1.32**

**Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Educación Secundaria Obligatoria, según el curso, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d132.xlsx> >

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

Por Comunidades y Ciudades Autónomas destacan, con las tasas de repetición más altas, las Ciudades Autónomas de Ceuta (15,8 %) y Melilla (14,2 %) y las Comunidades de Andalucía (10,7 %), Castilla-La Mancha (10,6 %) y Comunitat Valenciana (9,8 %).

En primer curso, los porcentajes más bajos de alumnos repetidores se registraron en Cataluña (2,7 %), Cantabria (6,1 %), País Vasco (6,2 %) y Asturias (6,2 %) que contrastaron con los de Ceuta (20,0 %), Melilla (15,3 %), Andalucía (11,8 %) y Comunitat Valenciana (11,5 %). Finalmente, en lo que se refiere al porcentaje de repetidores matriculados en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, el País Vasco (3,9 %), Cataluña (4,7 %), Asturias (5,3 %) y Navarra (5,6 %) presentaron los menores valores para este indicador y Ceuta (13,3 %), Melilla (12,9 %) y Castilla-La Mancha (10,3 %) los mayores.

Las **tabla D1.12** 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.

Para realizar una visión comparativa internacional, en las **figuras D1.33** y **D1.34** se ofrecen datos de repetición en esta etapa educativa de Francia, Portugal y España. En la **figura D1.33** se presentan los datos para Francia de la evolución de la repetición en *Quatrième*, curso correspondiente al 2.º de ESO español, cuya evolución también se ilustra en la figura.

Se puede apreciar que en Francia y España hay un descenso de la repetición en estos años pero, mientras Francia ha conseguido prácticamente eliminar la repetición (0,6 % en el curso 2018-2019), en España se mantiene todavía en valores superiores al 8 %.

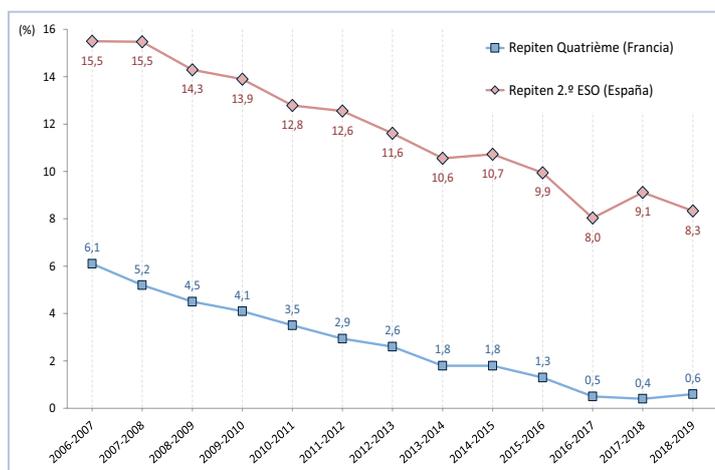
La **figura D1.34** muestra la evolución del porcentaje de alumnado –respecto al matriculado– que no promociona a final de curso en Portugal después de cursar el 8.º año, correspondiente al 2.º curso de ESO en España, cuya evolución también se muestra. Portugal pasó, en el espacio de cuatro cursos, del 10,1 % de alumnado que no promociona a final de curso, al 5,0 % en el curso 2018-2019. España mantiene prácticamente estables unas cifras de no promoción que en los cursos 2017-2018 y 2018-2019 estaban en torno al 13 % y 14 %.

**Tabla D1.12**  
Porcentaje de alumnado repetidor por curso de Educación Secundaria Obligatoria en España. Curso 2019-2020

1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso
8,8	8,5	8,6	7,3

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

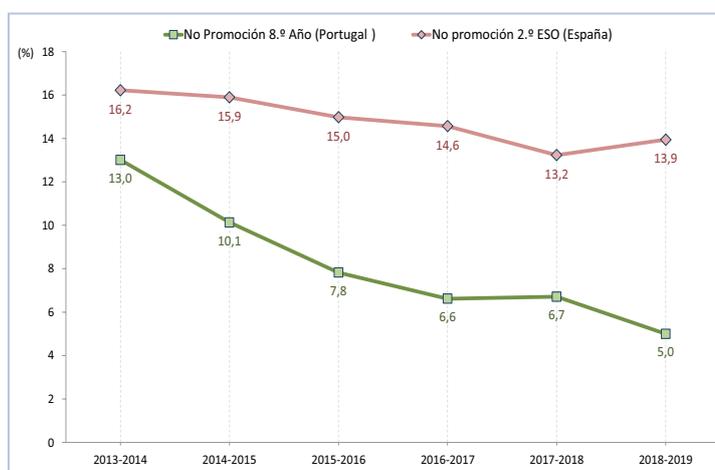
**Figura D1.33**  
Evolución del porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en *Quatrième* (Francia) y en 2.º de ESO (España). Cursos 2006-2007 al 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d133.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias (España) y de *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018* (Francia).

**Figura D1.34**  
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 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d134.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. (España) y del *Portal Infoescolas del Ministério da Educação* (Portugal).

## En Bachillerato

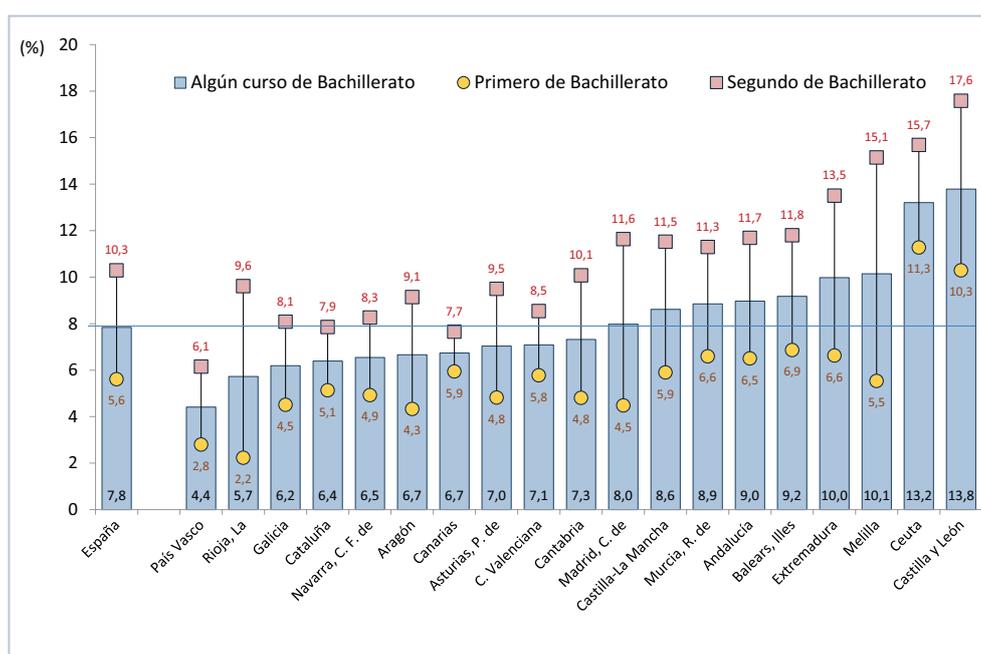
La **figura D1.35** muestra el porcentaje de estudiantes repetidores, según el curso y la Comunidad y Ciudad Autónoma. En España un 7,8 % del alumnado no promocionó en alguno de los dos cursos de los que consta el Bachillerato, cifra inferior a la del curso anterior y, por cursos, un 5,6 % en el primer curso y un 10,3 % en el segundo.

Por Comunidades y Ciudades Autónomas, País Vasco (4,4 %), La Rioja (5,7 %), Galicia (6,2 %), Cataluña (6,4 %) y Navarra (6,5 %) son las que presentaron un menor porcentaje de alumnos repetidores en Bachillerato, mientras que los resultados más altos los presentaron Castilla y León, con un porcentaje del 13,8 % de repetidores en algún curso.

En primer curso, La Rioja (2,2 %), País Vasco (2,8 %), Aragón (4,3 %) y Galicia y Madrid ambas con 4,8 % se situaron en los puestos más aventajados y, por el contrario, Ceuta (11,3 %) y Castilla y León (10,3 %) presentaron los índices más altos.

Por su parte, en segundo curso de Bachillerato las Comunidades y Ciudades Autónomas que presentaron una tasa de repetición de curso por debajo del 9,0 % son el País Vasco (6,1 %), Canarias (7,7 %), Cataluña (7,9 %), Galicia (8,1 %), Navarra (8,3 %) y Comunitat Valenciana (8,5 %), los resultados más altos los presentaron Castilla y León (17,6 %) y Ceuta, con un porcentaje del 15,7 % de repetidores en este segundo curso.

**Figura D1.35**  
Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Bachillerato, según el curso, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d135.xlsx> >

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

## D1.3. Otros aspectos de la escolarización

### La enseñanza de idiomas extranjeros en España

La **tabla D1.13** muestra el porcentaje de alumnado que cursa lenguas extranjeras en las diferentes etapas de la enseñanza no universitaria. Se aprecia un aumento muy considerable en el alumnado que cursaba una primera lengua extranjera en todas las etapas, cosa que no ocurría con el alumnado que estudiaba una segunda lengua extranjera, que disminuyó tanto en Enseñanza Secundaria Obligatoria como en Bachillerato. De los

**Tabla D1.13**  
**Porcentaje de alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato que cursa lenguas extranjeras. Cursos 2019-2020 y 2007-2008**

	Curso 2019-2020				Curso 2007-2008
	Inglés	Francés	Otras lenguas extranjeras	Total	Total
<b>Primera lengua extranjera</b>					
Educación Infantil (2.º ciclo)	83,3	0,5	0,3	84,1	57,8
Educación Primaria <sup>1</sup>	99,1	0,6	0,3	100,0	74,8
Educación Secundaria Obligatoria <sup>1</sup>	98,2	1,4	0,4	100,0	99,9
Bachillerato <sup>2</sup>	94,1	1,5	0,4	96,1	88,2
<b>Segunda lengua extranjera</b>					
Educación Primaria	0,7	18,4	1,2	20,3	4,8
Educación Secundaria Obligatoria	1,4	37,0	4,8	43,3	41,8
Bachillerato	1,2	20,4	2,3	24,0	27,9

1. Para el cálculo de los porcentajes en estas enseñanzas se han ajustado las cifras de alumnado matriculado a la cobertura del alumnado que cursa la primera lengua extranjera obligatoria.

2. En la enseñanza de Bachillerato, donde es obligatorio el estudio de una lengua extranjera, las diferencias con el 100 % son debidas en su mayoría a situaciones de matrícula parcial o adaptada en la que no se cursa esta materia.

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

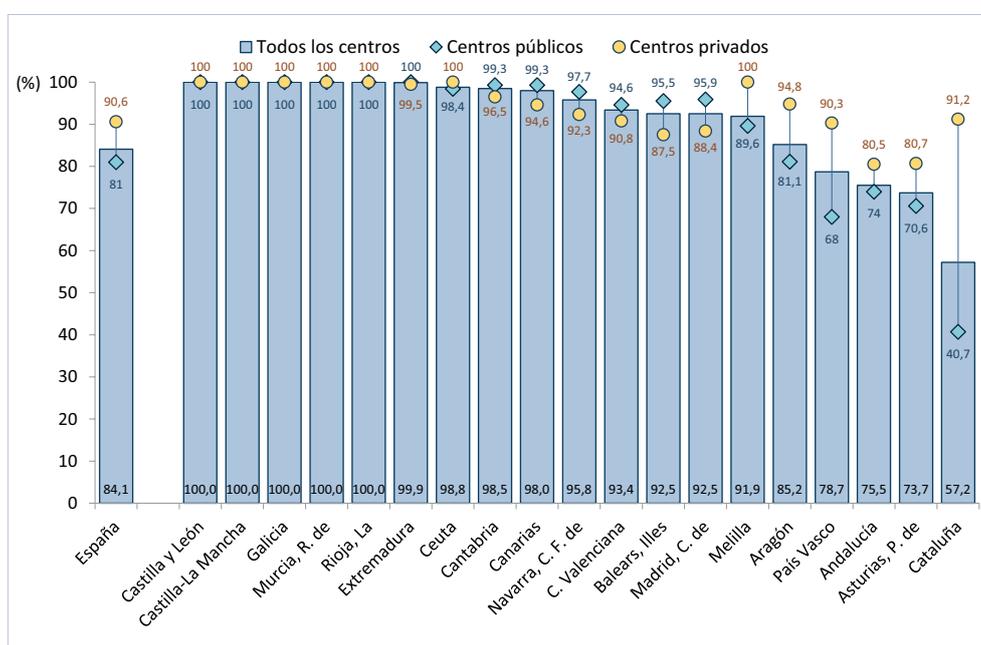
datos correspondientes al curso objeto de estudio en este INFORME, cabría destacar que el 100 % de los estudiantes de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria cursaban una primera lengua extranjera y que se aproximaba al total la proporción de Bachillerato (96,1 %). El 83,3 % de los estudiantes del segundo ciclo de Educación Infantil aprendían inglés como primera lengua extranjera.

El porcentaje de alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil que aprendía una lengua extranjera en el total de los centros fue el 84,1 % (**figura D1.36**), del que un 81,0 % era alumnado en centros públicos y un 90,6 % en centros privados. Por Comunidades y Ciudades Autónomas, llegaron al 100 %: Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, la Región de Murcia y La Rioja. La mayoría superaron el 90 %.

La lengua extranjera constituye una materia troncal de los currículos de Educación Primaria y se imparte a la totalidad del alumnado. En cuanto al alumnado que cursó una segunda lengua extranjera, respecto al curso 2019-2020, cabría destacar que la aprendió un 20,3 % de los estudiantes en la totalidad de los centros: el 20,2 % en los centros públicos y el 20,5 % en centros privados. Sobre la implantación del estudio de la segunda lengua extranjera en Educación Primaria en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas (**figura D1.37**) se observa que Andalucía (67,6 %), Canarias (36,8 %), la Región de Murcia (32,5 %), Aragón (27,5 %) y Cantabria (21,0 %) presentan los porcentajes más altos.

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, la primera lengua extranjera es también una materia troncal obligatoria, por lo que la cursa la totalidad del alumnado. La segunda lengua extranjera se estudió como materia optativa o específica durante el curso que se examina con el 43,3 % del alumnado del total de los centros, al que corresponde un 39,5 % de los centros públicos y un 50,6 % a los centros privados. El idioma más cursado como primera lengua extranjera fue el inglés y como segunda lengua fue el francés. En la **figura D1.38** se aprecia que las Comunidades y Ciudades Autónomas con un porcentaje superior al 50 % de estudiantes fueron Canarias (77,9 %), Galicia (69,9 %), Aragón (61,6 %), Extremadura (60,4 %), Andalucía (57,1 %), el Principado de Asturias (53,3 %) y Melilla (52,4 %).

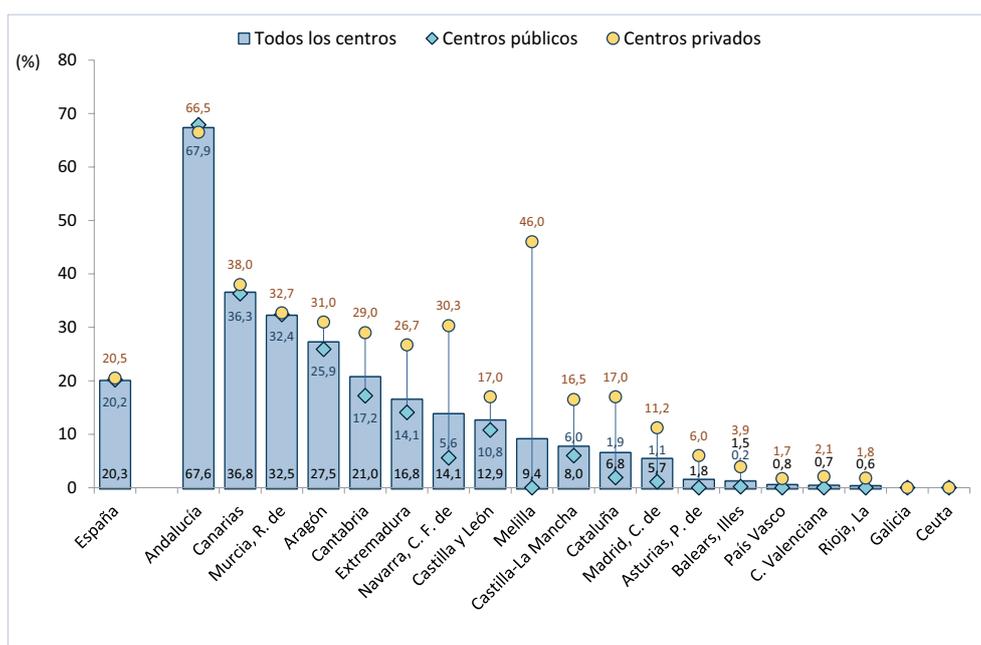
**Figura D1.36**  
**Porcentaje de alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil que cursa lengua extranjera según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d136.xlsx> >

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

**Figura D1.37**  
**Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Educación Primaria según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**

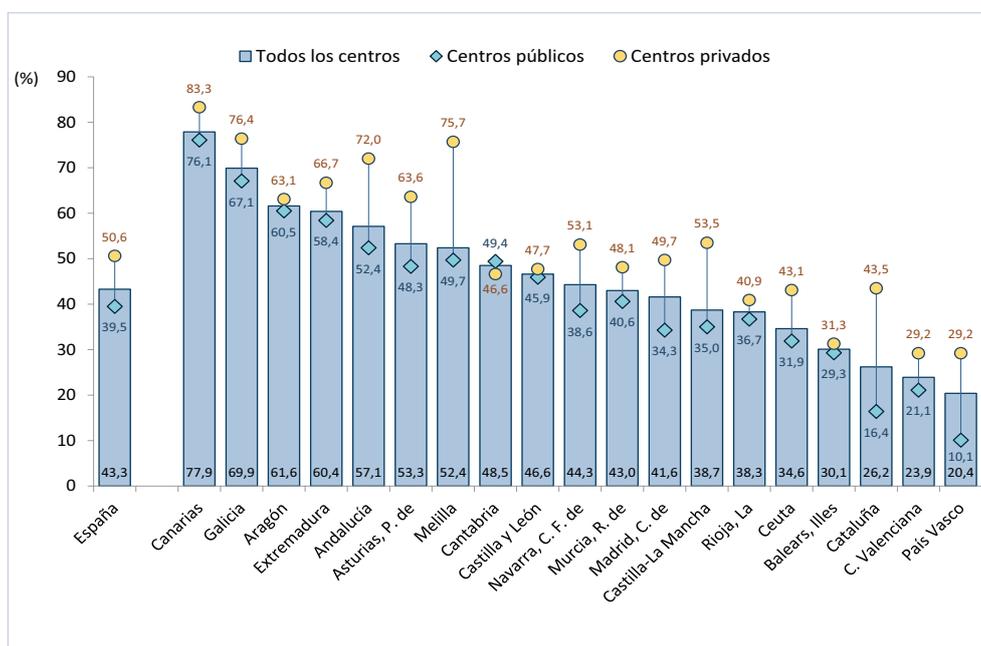


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d137.xlsx> >

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

A  
B  
C  
D  
E  
F

**Figura D1.38**  
**Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d138.xlsx> >

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

Al igual que en las etapas educativas de educación obligatoria, en el Bachillerato la primera lengua extranjera fue cursada por la totalidad del alumnado como asignatura troncal. El 24,0 % de alumnos y alumnas cursaron enseñanzas de segunda lengua extranjera, repitiendo ese mismo porcentaje tanto en centros públicos como en centros privados. La primera lengua extranjera más estudiada fue el inglés y la segunda lengua fue el francés. En la **figura D1.39** se puede observar que las Comunidades Autónomas con porcentajes más altos de alumnado que cursaron una segunda lengua extranjera fueron: Andalucía (64,8 %), Navarra (21,8 %), Galicia (21,3 %) y La Rioja (21,0 %).

### La enseñanza de otras materias en lengua extranjera

En el curso que se examina en este INFORME las experiencias educativas que utilizan lenguas extranjeras como lengua vehicular se vieron incrementadas con respecto al curso precedente. En programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera recibieron enseñanzas un total de 1.436.848 alumnos y alumnas, de los que 959.294 estuvieron matriculados en centros públicos, 455.263 en centros privados concertados y 22.291 en centros privados no concertados.

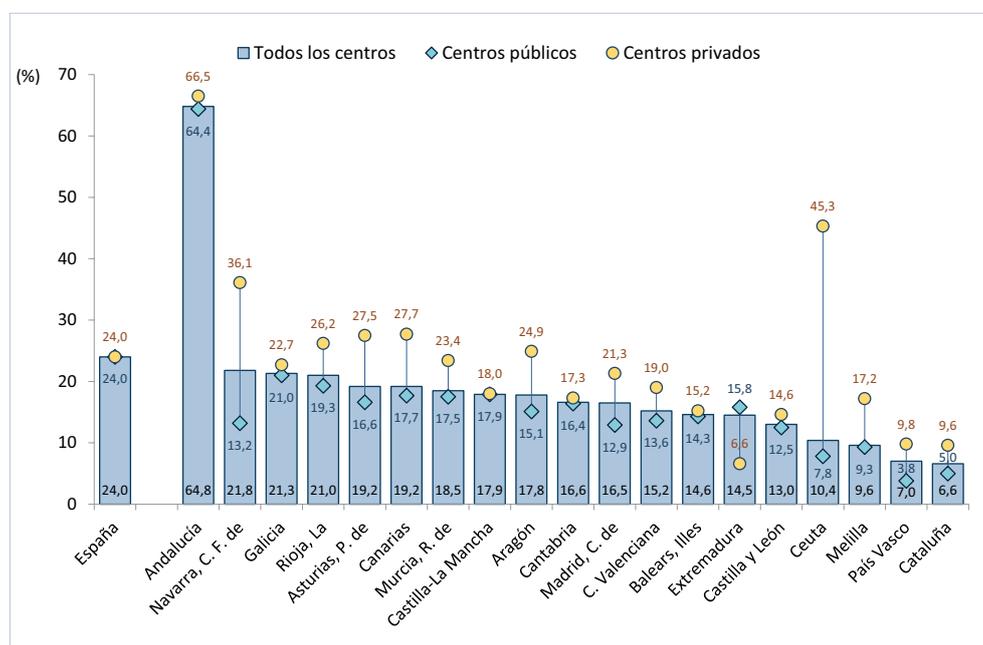
Participaron en otras experiencias de profundización en conocimiento de una lengua extranjera 185.808 estudiantes; 97.157 asistieron a centros públicos, 75.956 a centros privados concertados y 12.695 a centros privados no concertados.

Por último, un total de 95.533 alumnos y alumnas asistieron a centros extranjeros radicados en España y utilizaron lenguas extranjeras como lengua vehicular.

Si sumamos los estudiantes que asistieron durante el curso 2019-2020 a centros que utilizaron lenguas extranjeras como lengua vehicular, el número total fue de 1.718.189, incrementándose la cifra con respecto al curso anterior en un 6,8 %.

El hecho de analizar de los niveles educativos permite comprobar que el mayor número estaba en Educación Primaria, etapa en la que cursaron 1.065.551 (el 62,0 %) de estudiantes los programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. En Educación Infantil hubo 18.708 estudiantes (1,1 %), en

**Figura D1.39**  
Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Bachillerato, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d139.xlsx> >

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

Educación Secundaria Obligatoria 549.990 (32,0 %) y 66.122 (3,8 %) en Bachillerato. En los Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior, el número de estudiantes fue 10.368 (0,6 %).

El estudio por Comunidades y Ciudades Autónomas en Educación Primaria (**figura D1.40**), revela que en la mayoría de ellas el porcentaje del alumnado en programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera superó el 20 %, siendo las excepciones La Rioja, Ceuta, Comunitat Valenciana e Illes Balears. En la Región de Murcia (76,9 %), Castilla y León (63,3 %) y Aragón (50,9 %) cursaron estos programas más de la mitad de los estudiantes.

En Educación Secundaria Obligatoria fueron menores los porcentajes del alumnado que sigue programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera debido al carácter progresivo de la implantación y la proporción global es de 28,3 % (véase la **figura D1.41**). En el curso que se analiza en el INFORME fueron más las Comunidades Autónomas que superan el 20 %, quedando por debajo Cantabria, Galicia, Melilla, La Rioja, la Comunidad Foral de Navarra, Ceuta, Illes Balears y Comunitat Valenciana.

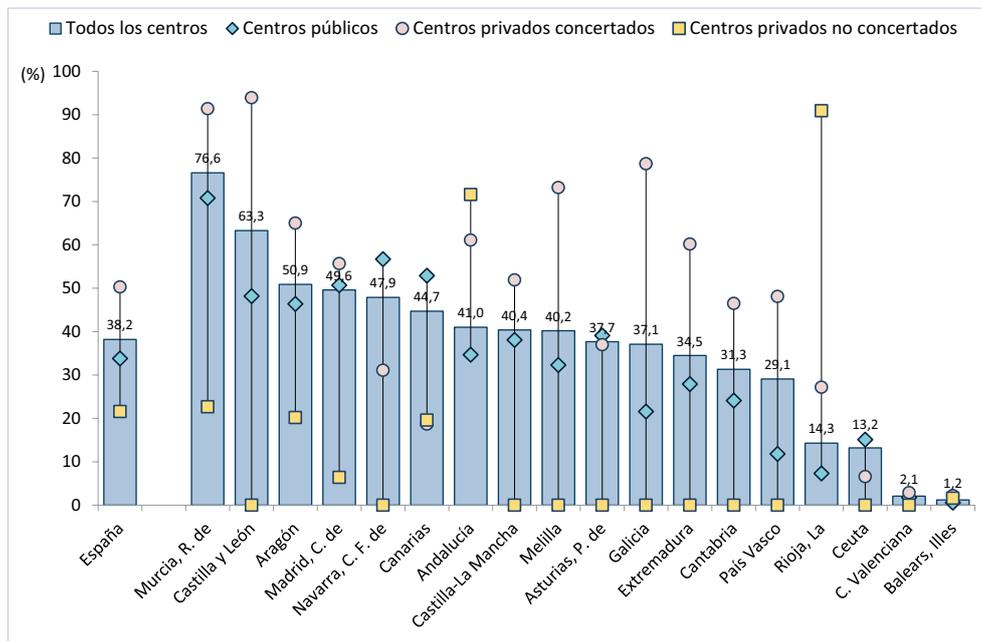
En Bachillerato, los porcentajes del alumnado que sigue este tipo de programas fueron bajos (8,9 % de promedio). Situadas por encima de este promedio estaban la Comunidad de Madrid (23,0 %), la Región de Murcia (14,4 %), País Vasco (12,6 %) y Andalucía (11,1 %) (**figura D1.42**).

### 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.

A  
B  
C  
D  
E  
F

**Figura D1.40<sup>1</sup>**  
**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 2019-2020**

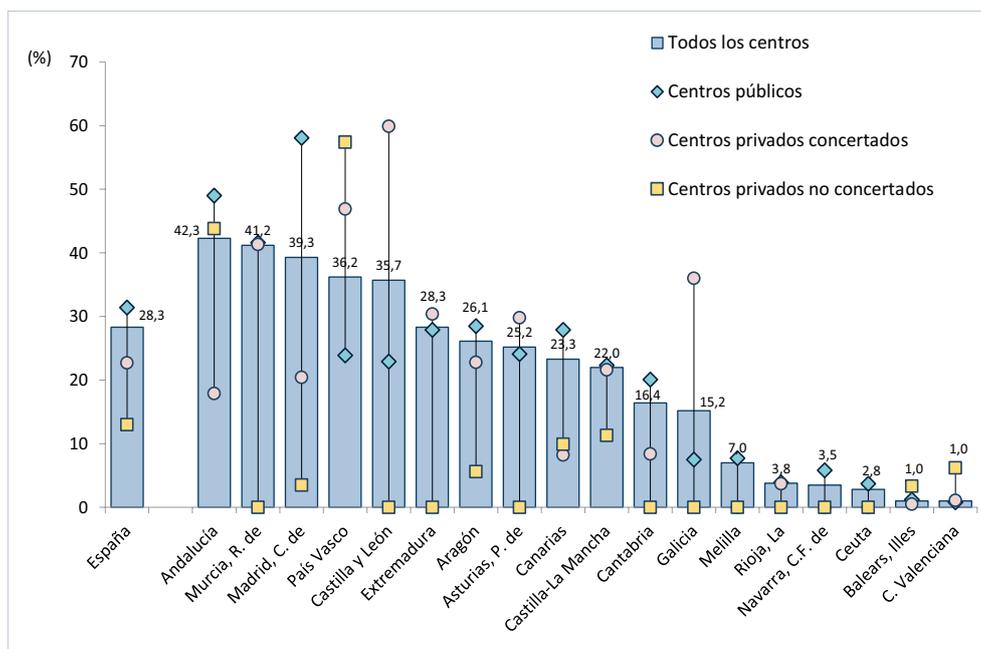


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d140.xlsx> >

1. No se dispone de los datos de Cataluña.

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

**Figura D1.41<sup>1</sup>**  
**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 2019-2020**

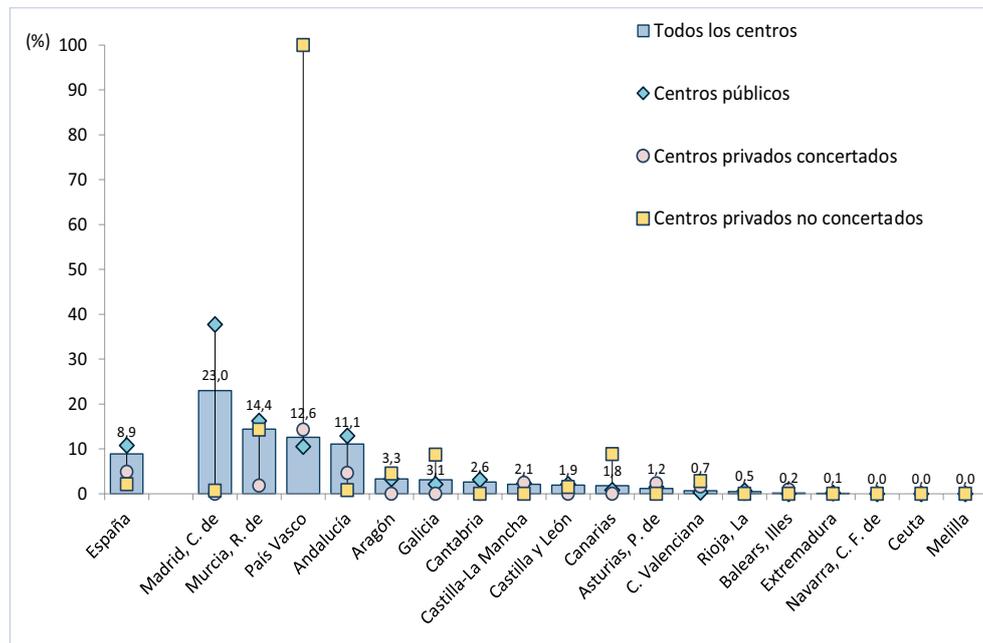


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d141.xlsx> >

1. No se dispone de los datos de Cataluña.

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

**Figura D1.42<sup>1</sup>**  
**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 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d142.xlsx> >

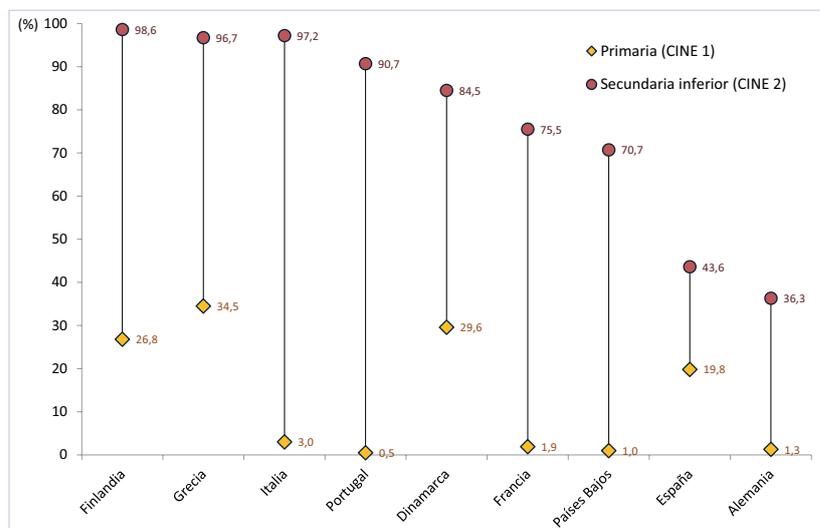
1. No se dispone de los datos de Cataluña.

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

La **figura D1.43** 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 2019. En ella se puede observar que España en el primer ciclo de Educación Secundaria (CINE 2) (43,6 %) se encuentra a 31,4 puntos porcentuales del punto de referencia marcado para el año 2020 (75 %). La proporción correspondiente a la Educación Primaria (19,8 %) se mantiene estable respecto al año anterior.

La **figura D1.44** 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 19,7 % en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, 26,9 % en CINE 3A y 0,1 % en CINE 3B.

**Figura D1.43**  
**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 2019**



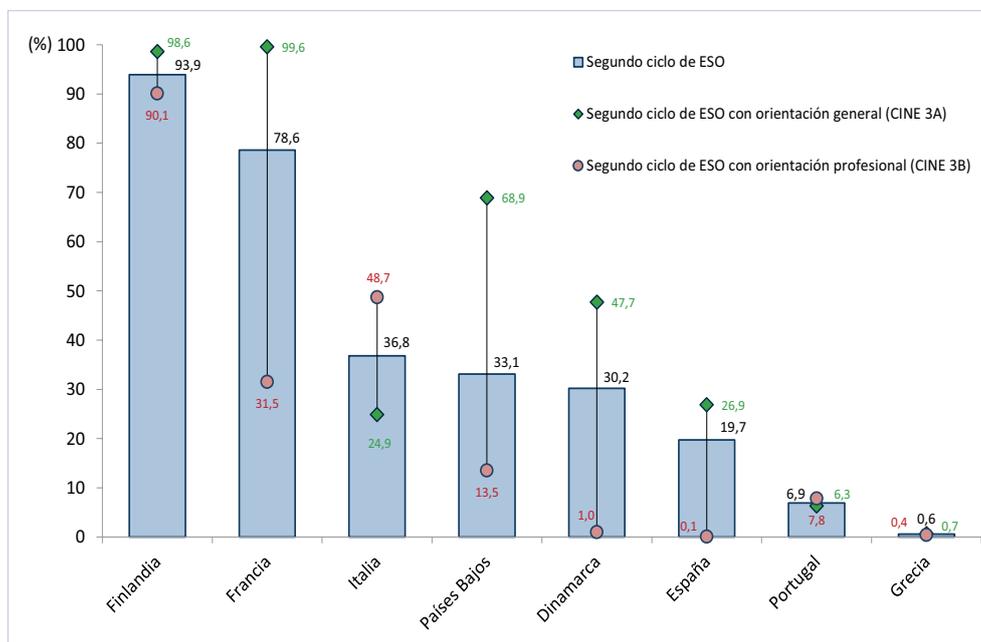
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d143.xlsx> >

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



Figura D1.44

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 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d144.xlsx> >

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 2019-2020 hubo 380.278 matrículas en estas enseñanzas, cifra que incluye a los estudiantes de los distintos idiomas en todos los niveles en la modalidad presencial (346.286), así como las enseñanzas a distancia que se desarrollan únicamente en inglés (33.992). En el nivel básico presencial se matricularon 127.219 alumnos y alumnas, en el nivel intermedio presencial hubo 170.055 personas y en el nivel avanzado presencial 49.012 (se matricularon 40.716 estudiantes en el nivel C1 y 8.296 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 (1.510), gallego (898), euskera (9.491) y valenciano (3.193). En el número total de estudiantes matriculados en las Escuelas Oficiales de Idiomas están incluidas las 11.015 de español para extranjeros.

El inglés fue la lengua más demandada durante el año académico 2019-2020 y hubo 214.284 matrículas presenciales, a las que se deben agregar 33.992 matrículas del alumnado que cursó enseñanzas a distancia. En la **tabla D1.14** se detalla el número de estudiantes en cada idioma que siguieron enseñanzas en los diferentes niveles en régimen presencial. Se observa que los idiomas con mayor número de matrículas fueron el inglés, seguido a distancia del francés (49.347) y el alemán (29.038).

La **figura D1.45** muestra por sexos el alumnado matriculado en enseñanzas presenciales en las distintas Comunidades Autónomas durante el curso que se examina. Se observa que dos tercios del alumnado matriculado en las Escuelas Oficiales de Idiomas de todo el ámbito del Estado fueron mujeres y el tercio restante hombres.

Las Escuelas Oficiales de Idiomas que matricularon a un mayor número de estudiantes fueron: Comunitat Valenciana (55.628, 53.708 en modo presencial), Andalucía (47.001, 36.418 en modo presencial), Comunidad de Madrid (44.823, 38.943 en modo presencial) y Cataluña (43.208, 41.204 en presencial).

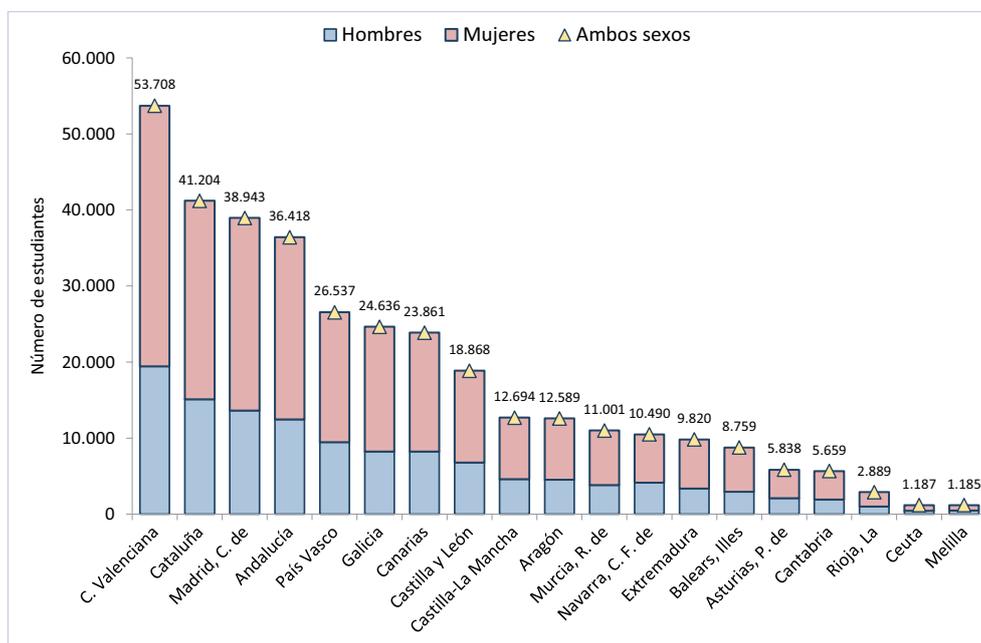
**Tabla D1.14<sup>1</sup>**  
**Alumnado matriculado en enseñanzas de Escuelas Oficiales de Idiomas en régimen presencial por lengua y nivel de enseñanza. Curso 2019-2020**

	Nivel A1	Nivel A2	Nivel B1	Nivel B2	Nivel C1	Nivel C2	Total
Inglés	22.216	37.339	53.931	65.414	29.455	5.929	214.284
Francés	12.195	13.106	10.363	9.598	3.713	372	49.347
Alemán	8.637	8.840	5.465	4.636	1.309	151	29.038
Italiano	4.052	3.047	2.340	2.705	1.043	98	13.285
Portugués	879	1.166	956	962	493	29	4.485
Árabe	986	769	460	220	0	0	2.435
Chino	1.045	722	447	162	0	0	2.376
Ruso	778	577	464	183	0	0	2.002
Japonés	791	590	268	97	0	0	1.746
Griego	109	84	94	72	0	0	359
Neerlandés	109	48	34	32	7	0	230
Coreano	100	58	41	0	0	0	199
Polaco	46	34	14	0	0	0	94
Finés	32	17	11	6	0	0	66
Sueco	19	16	14	15	0	0	64
Danés	25	6	18	11	0	0	60
Rumano	15	11	10	7	12	0	55
Otros idiomas extranjeros	25	12	17	0	0	0	54
Castellano	1.984	3.592	2.628	2.257	462	92	11.015
Euskera	937	1.061	1.305	3.203	2.985	0	9.491
Valenciano	541	0	311	644	646	1.051	3.193
Catalán	274	154	190	236	340	316	1.510
Gallego	12	163	74	140	251	258	898
<b>Todas las lenguas</b>	<b>55.807</b>	<b>71.412</b>	<b>79.455</b>	<b>90.600</b>	<b>40.716</b>	<b>8.296</b>	<b>346.286</b>

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.

**Figura D1.45<sup>1</sup>**  
**Alumnado de todas las modalidades matriculado en enseñanzas presenciales de idiomas por sexo y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d145.xlsx> >

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 enseñanza de la religión

En el conjunto de España el porcentaje de estudiantes que cursaron enseñanzas de religión en el curso 2019-2020 fue del 62,2 % en Educación Primaria, del 58,0 % en Educación Secundaria Obligatoria y del 36,4 % en Bachillerato.

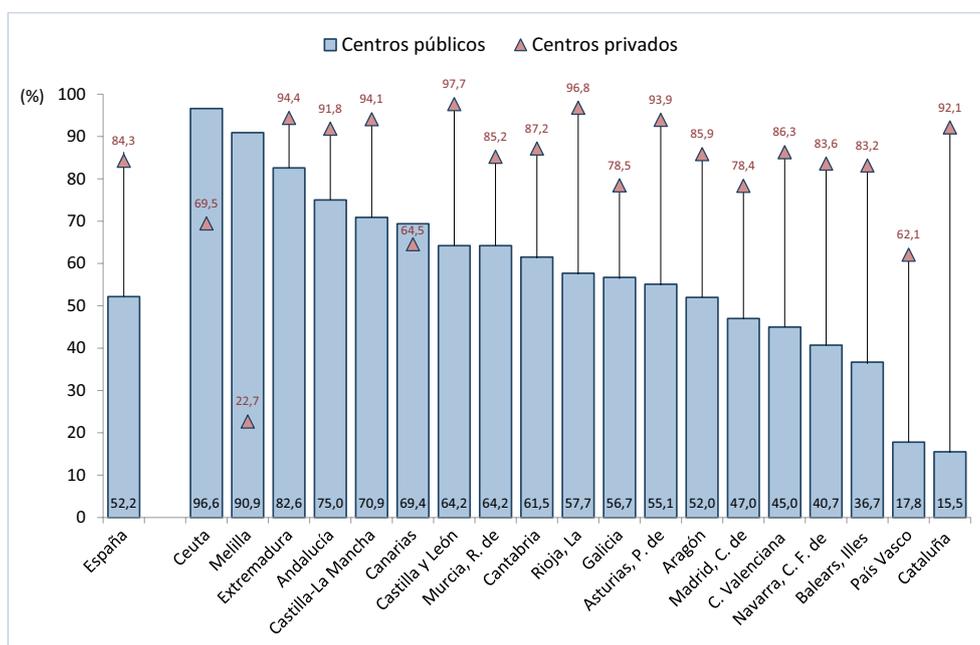
La **figura D1.46** desglosa los porcentajes de estudiantes de Educación Primaria que cursaron enseñanzas de religión en el curso 2019-2020 por Comunidades y Ciudades Autónomas por tipo de centro. Para España, en los centros públicos este porcentaje fue del 52,2 % y en los privados fue del 84,3 %. En las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas los porcentajes de estudiantes de Educación Primaria que cursaron enseñanzas de religión oscilaron entre el 96,6 % y el 15,5 % en los centros públicos, y entre el 97,7 % y el 22,7 % en los privados.

En la **figura D1.47**, que muestra la misma información pero de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, se observa que en los centros públicos los porcentajes oscilaron entre el 73,4 % y el 11,1 %, y entre el 98,9 % y el 40,5 % en los privados. Para el total de España fue del 46,2 % en los centros públicos y del 82,0 % en los privados.

Respecto al alumnado de Bachillerato, el 31,7 % de los estudiantes de centros públicos cursó enseñanzas de religión; este porcentaje fue de 51,9 % en el caso del alumnado de centros privados. Por Comunidades y Ciudades Autónomas los porcentajes variaron entre el 65,3 % y el 0,9 % en los centros públicos, y entre el 86,2 % y el 29,9 % en los privados (ver **figura D1.48**).

En la **figura D1.49** se presentan las evoluciones de los porcentajes de los estudiantes que cursaron enseñanzas de religión en las tres etapas educativas, entre el curso 2000-2001 y el curso 2019-2020. La evolución en las tres etapas es diferente, particularmente entre 2000-2001 y 2006-2007, años en los que descendieron los porcentajes en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria, y aumentó ligeramente en Bachillerato.

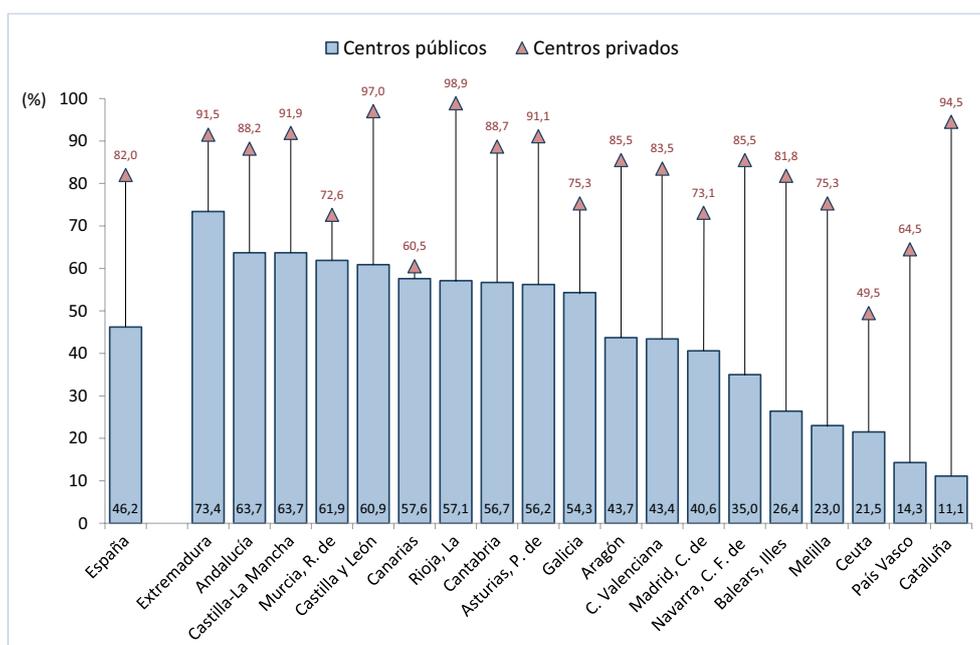
**Figura D1.46**  
**Porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Educación Primaria, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d146.xlsx> >

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

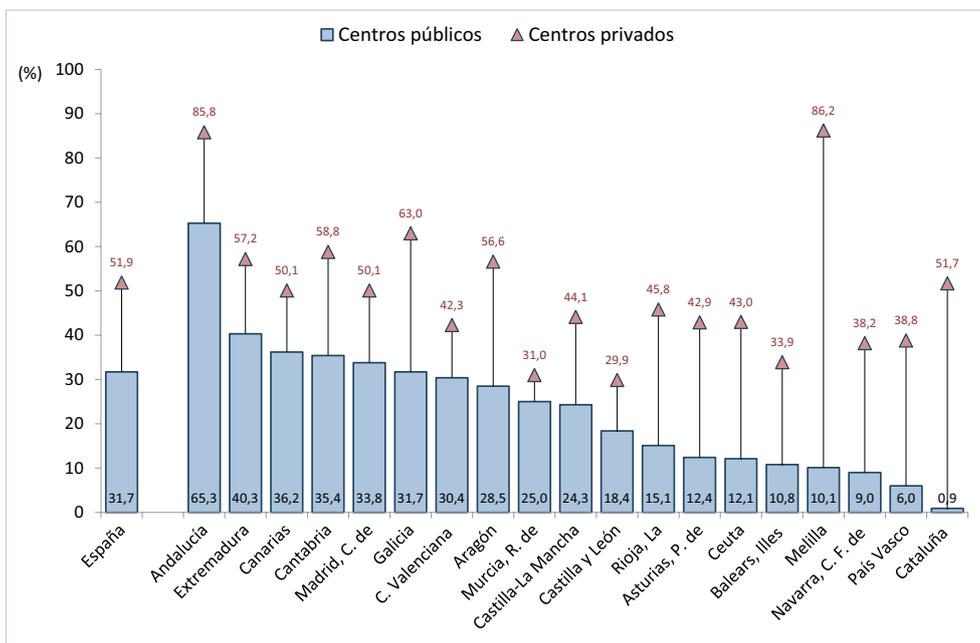
**Figura D1.47**  
**Porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Educación Secundaria Obligatoria, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d147.xlsx> >

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

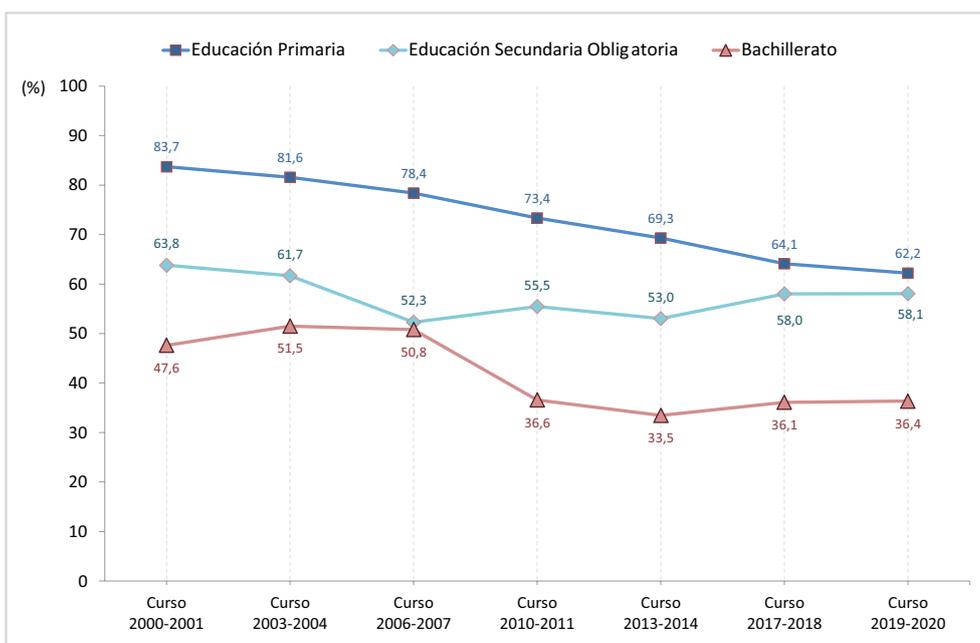
**Figura D1.48**  
**Porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Bachillerato, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d148.xlsx> >

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

**Figura D1.49**  
**Evolución del porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en España. Cursos 2000-2001 a 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d149.xlsx> >

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

En el conjunto de los cursos estudiados disminuyeron, de un modo bastante uniforme, los porcentajes de los estudiantes de Primaria que cursaron enseñanzas de religión, al experimentar una reducción de 21,5 puntos porcentuales tras pasar del 83,7 % del curso 2000-2001 al 62,2 % de 2019-2020. En la ESO las cifras entre el primer y el último de los cursos considerados disminuyeron más moderadamente, pasando del 63,8 % al 58,1 % (-5,7 puntos porcentuales). Finalmente, el porcentaje de estudiantes de Bachillerato que eligieron religión entre los cursos 2000-2001 y 2019-2020 disminuyó del 47,6 % inicial al 36,4 % final (-11,2 puntos).

## 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 2018-2019) sobre la finalización por parte del alumnado, de los estudios correspondientes a los diferentes niveles o etapas.

El número de alumnas y alumnos españoles que finalizaron la Educación Primaria en 2019 fue 486.286, y el de los estudiantes que finalizaron la Educación Secundaria Obligatoria y obtuvieron el título de Graduado en Educación Secundaria ascendió a 378.152. Asimismo, 32.934 personas más consiguieron este título a través de la Educación de Adultos.

Finalizaron el Bachillerato 254.797 estudiantes, a los que hay que sumar 229 que obtuvieron el mismo título mediante la realización de las pruebas libres. Concluyeron los estudios de Formación Profesional de Grado Medio 103.550 y 130.436 terminaron los estudios superiores de Formación Profesional, obteniendo el título de Técnico Superior. Finalmente, en relación con las Enseñanzas de Régimen General, 18.917 estudiantes obtuvieron el certificado de Formación Profesional Básica.

En las Enseñanzas de Régimen Especial, 19.302 estudiantes concluyeron sus estudios del nivel avanzado de idiomas en las Escuelas Oficiales de Idiomas (16.938 el nivel C1 y 2.364 el nivel C2). Terminaron estudios de Música en sus diferentes niveles 14.830 estudiantes (8.343 en Enseñanzas Elementales, 4.923 en Enseñanzas Profesionales y 1.564 en Estudios Superiores). 3.434 estudiantes finalizaron estudios de Grado Superior de Artes Plásticas y Diseño y 1.618 finalizaron Estudios Superiores de Diseño. En los estudios de Danza, terminaron el nivel elemental 866 estudiantes, en Enseñanzas Profesionales 552 y en Enseñanzas Superiores 161. En las Enseñanzas Deportivas finalizaron el Grado Medio 3.244 alumnos y el Superior 563.

### D2.1. Educación Primaria

La **tabla D2.1** presenta el número de estudiantes que finalizaron los estudios de Educación Primaria en el curso 2018-2019 y muestra su desagregación en función de las variables sexo del alumnado, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Finalizaron la Educación Primaria 486.286 estudiantes, el 68,2 % en centros públicos, el 28,5 % en centros privados concertados y el 3,3 % en centros privados no concertados. El porcentaje de promoción de las alumnas (98,5 %) superó al de los alumnos (97,8 %) en 0,7 puntos porcentuales.

Tabla D2.1

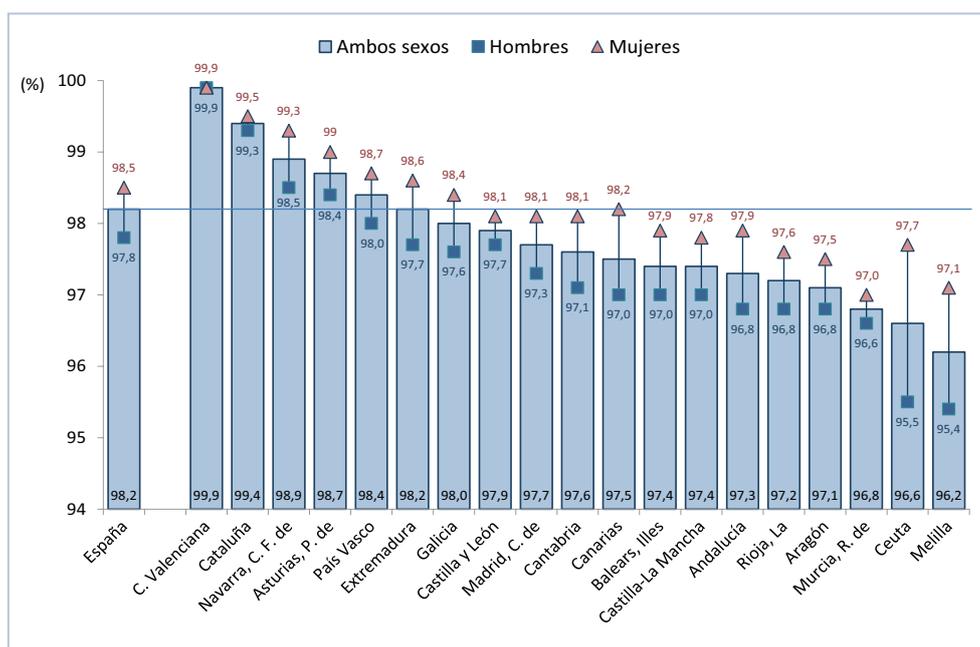
Alumnado que finaliza la etapa de Educación Primaria en España, según el sexo, titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Curso 2018-2019

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Hombres	171.225	70.367	8.090	249.682
Mujeres	160.484	68.029	8.091	236.604
<b>Ambos sexos</b>	<b>331.709</b>	<b>138.396</b>	<b>16.181</b>	<b>486.286</b>

Fuente: 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, finalizó la Educación Primaria el 98,2 % de los estudiantes evaluados en sexto curso, presentándose muy 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, Navarra, Asturias, País Vasco y Extremadura dicho porcentaje fue igual o ligeramente superior (no llega a 2 puntos porcentuales) al del total de España. En el resto de las Comunidades este porcentaje fue inferior al nacional. Las diferencias entre alumnas y alumnos fueron inferiores o iguales a un punto porcentual, salvo en Andalucía (diferencia de 1,1), Canarias (1,2), Melilla (1,7) y Ceuta (2,2) (ver **figura D2.1**).

**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 2018-2019**

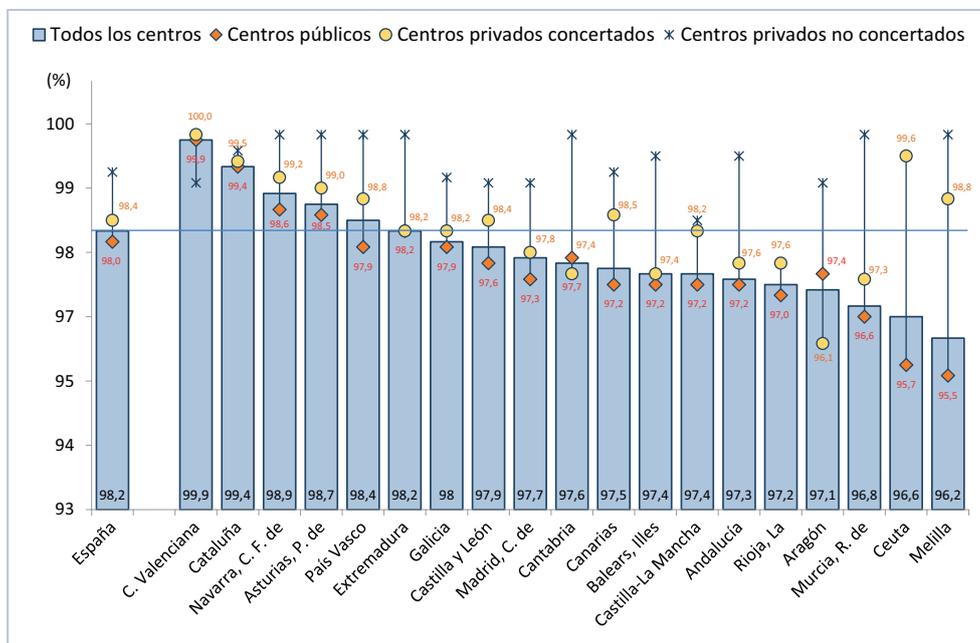


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d201.xlsx> >

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

En relación con la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, cabría señalar que en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas el número de estudiantes que promocionaron a la Educación Secundaria Obligatoria fue superior al 96,0 %, tanto en los centros privados como en los centros públicos. Las diferencias entre los porcentajes de promoción fueron reducidas en la mayoría de las Comunidades y Ciudades Autónomas; siendo los porcentajes de alumnos y alumnas que promocionaron para el conjunto del Estado un 98,0 % en los centros públicos, un 98,4 % para los centros privados concertados y un 99,3 % para los centros privados que no tenían la enseñanza concertada (véase la **figura D2.2**).

**Figura D2.2**  
**Porcentaje de alumnado que finaliza la etapa de Educación Primaria respecto al número de estudiantes evaluados, según el tipo de centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d202.xlsx> >

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

## D2.2. Educación Secundaria

En la **tabla D2.2** se muestra el número de estudiantes que, al término del curso 2018-2019, 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 para Personas Adultas (modalidades presencial, a distancia y de superación de las pruebas libres).

El número total de estudiantes que en 2019 obtuvieron el graduado en Educación Secundaria fue de 411.086, de los cuales 378.152 (92,0 %) lo hicieron a través de la promoción de cuarto curso de ESO y 32.934 (8,0 %) por medio de la Educación Secundaria para Personas Adultas. La desagregación por sexo indica que en 2019 el 48,1 % de los graduados fueron hombres y el 51,9 % 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 2018-2019**

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Finalizan Educación Secundaria Obligatoria	182.071	196.081	378.152
Finalizan Educación Secundaria para Personas Adultas	15.845	17.089	32.934
<b>Total</b>	<b>197.916</b>	<b>213.170</b>	<b>411.086</b>

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 2018-2019 finalizaron los estudios de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria 378.152 alumnas y alumnos; 236.060 en centros públicos (62,4 %) y 142.092 en centros de titularidad privada (37,6 %) –un 33,3 % en centros privados concertados y un 4,3 % 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 2018-2019

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Hombres	111.692	62.134	8.245	182.071
Mujeres	124.368	63.905	7.808	196.081
<b>Ambos sexos</b>	<b>236.060</b>	<b>126.039</b>	<b>16.053</b>	<b>378.152</b>

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

Las evaluaciones extraordinarias de cuarto curso de educación Secundaria Obligatoria se realizan en los meses de junio o septiembre. La **figura D2.3** muestra cuándo se realizaron estas evaluaciones en cada Comunidad y Ciudad Autónoma en el curso 2018-2019. En diez Comunidades y en las Ciudades Autónomas se realizaron en septiembre. En las siete Comunidades restantes dicha evaluación se llevó a cabo en el mes de junio.

La **figura D2.4** muestra que en el conjunto del territorio nacional, el 86,4 % de los estudiantes evaluados en cuarto curso obtuvo el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Considerando los porcentajes de graduados de las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas se observa que todas están en el intervalo cuyos extremos son la Comunidad Autónoma del País Vasco, con un 93,3 %, y la Ciudad Autónoma de Ceuta, con un 75,5 %. En la misma figura se aprecia que en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas este porcentaje fue mayor en los centros privados –tanto concertados (91,3 %) como no concertados (97,5 %)– que en los centros públicos; en las Comunidades Autónomas estas diferencias oscilaron entre los 7,6 puntos del País Vasco y los 19,4 de Castilla-La Mancha. En las Ciudades Autónomas las diferencias fueron de 12,4 puntos porcentuales en Ceuta y 21,9 en Melilla.

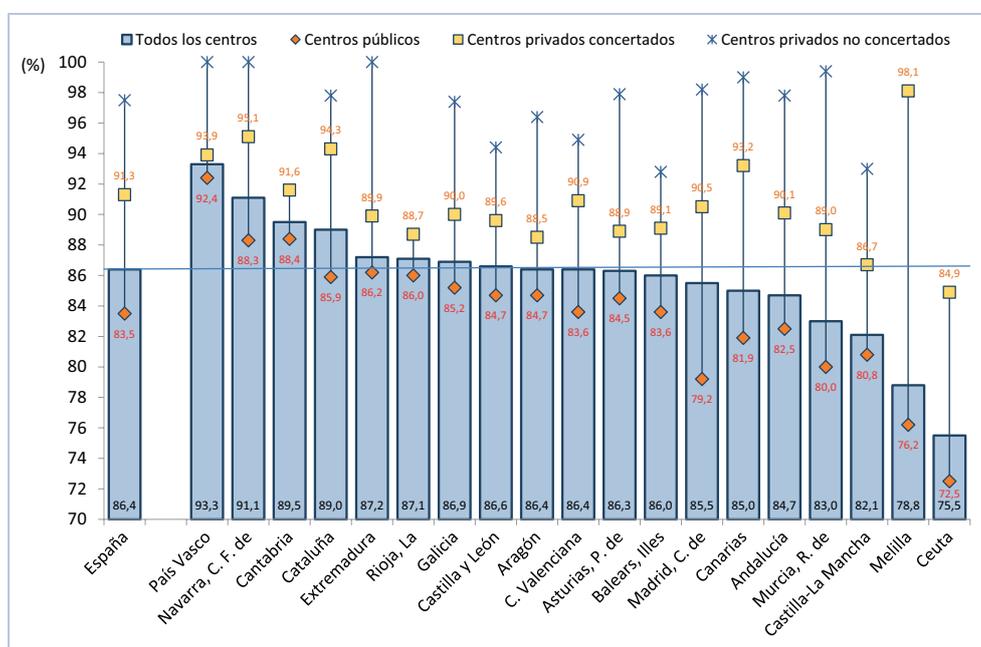
Cabe señalar que el número de estudiantes matriculados en la rama de enseñanzas aplicadas fue muy inferior al de enseñanzas académicas, así como que los chicos eligieron más que las chicas la opción de enseñanzas aplicadas. Al considerar la finalización de la etapa en el curso 2018-2019 según el tipo de enseñanza, hay que indicar que los datos de Cataluña y la Comunitat Valenciana no están disponibles. 45.395 estudiantes (16,7 %) finalizaron estos estudios en la rama de enseñanzas aplicadas y 225.840 (83,3 %) en la rama de enseñanzas académicas. El porcentaje de alumnado que promocionó el curso 2018-2019 en enseñanzas académicas (89,6 %) fue superior al que lo hizo en enseñanzas aplicadas (71,0 %). Al tener en cuenta la variable sexo, el 87,4 % de los hombres y el 91,5 % de las mujeres lo hizo en la modalidad de enseñanzas académicas, y el 68,8 % de los hombres y el 73,8 % de las mujeres en enseñanzas aplicadas (ver

**Figura D2.3**  
Mes de realización de las evaluaciones extraordinarias de cuarto curso de ESO. Curso 2018-2019



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los Consejos Escolares Autonómicos.

**Figura D2.4<sup>1</sup>**  
**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 2018-2019**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d204.xlsx> >

1. En las Comunidades Autónomas de Cantabria, La Rioja, y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, no se aplica el dato de centros privados no concertados por no estar disponible.

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

**tabla D2.4).** Al hacer análisis por Comunidades y Ciudades Autónomas (**figura D2.5**) se observa que existieron pocas diferencias entre hombres y mujeres en ambas enseñanzas. En académicas se graduaron más mujeres que hombres en todos los territorios, siendo en Canarias y Ceuta donde la diferencia fue mayor (5,7 puntos). En aplicadas también se graduaron más alumnas que alumnos, excepto en Navarra (82,1% de graduados frente a un 80,3% de graduadas) y en Ceuta (70,2% de graduados y 59,4% de graduadas). Como se aprecia en la **tabla D2.5**, el porcentaje de estudiantes que finalizaron en 2019 la etapa de Educación Secundaria Obligatoria con todas las materias superadas con respecto a los evaluados fue del 67,1% y el 19,4% lo hizo con alguna materia pendiente. Destaca el elevado porcentaje de alumnado que promocionó en los centros privados no concertados cuyo valor fue del 88,2% con todas las materias aprobadas, y de un 9,3% con alguna materia no superada.

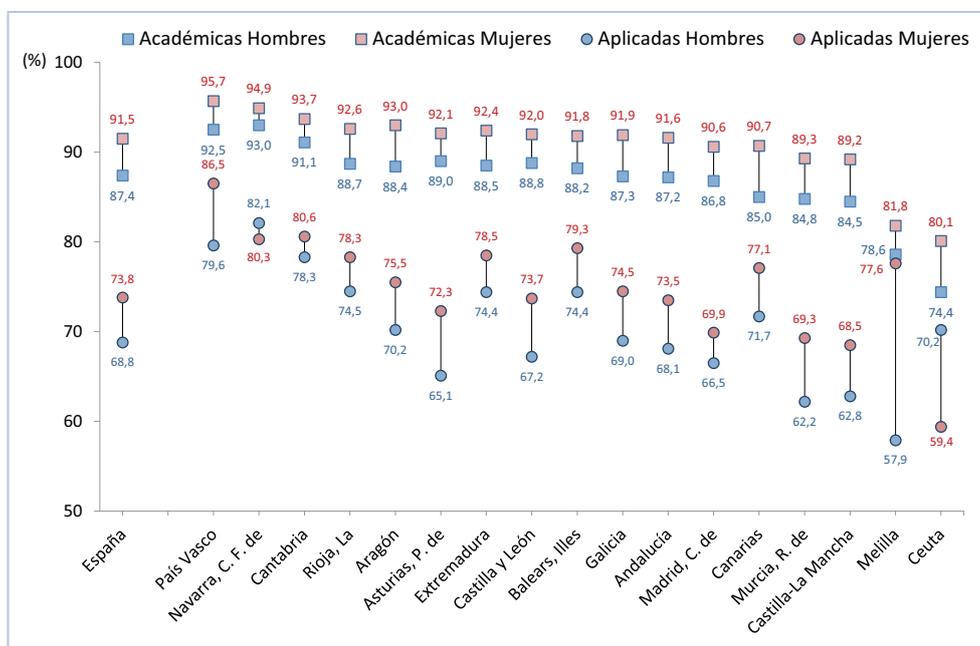
**Tabla D2.4**

**Porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España con respecto al número de estudiantes evaluados, según el sexo y el tipo de enseñanza.**  
**Curso 2018-2019**

	Enseñanzas académicas	Enseñanzas aplicadas	Total
Hombres	87,4	68,8	83,7
Mujeres	91,5	73,8	89,2
<b>Ambos sexos</b>	<b>89,6</b>	<b>71,0</b>	<b>86,4</b>

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

**Figura D2.5'**  
**Porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España con respecto al número de estudiantes evaluados, según el sexo y el tipo de enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d205.xlsx> >

1. Los datos de Cataluña y la Comunitat Valenciana no están disponibles.

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

**Tabla D2.5**  
**Porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España con respecto al número de estudiantes evaluados, según la titularidad del centro, la financiación de las enseñanzas y el tipo de promoción. Curso 2018-2019**

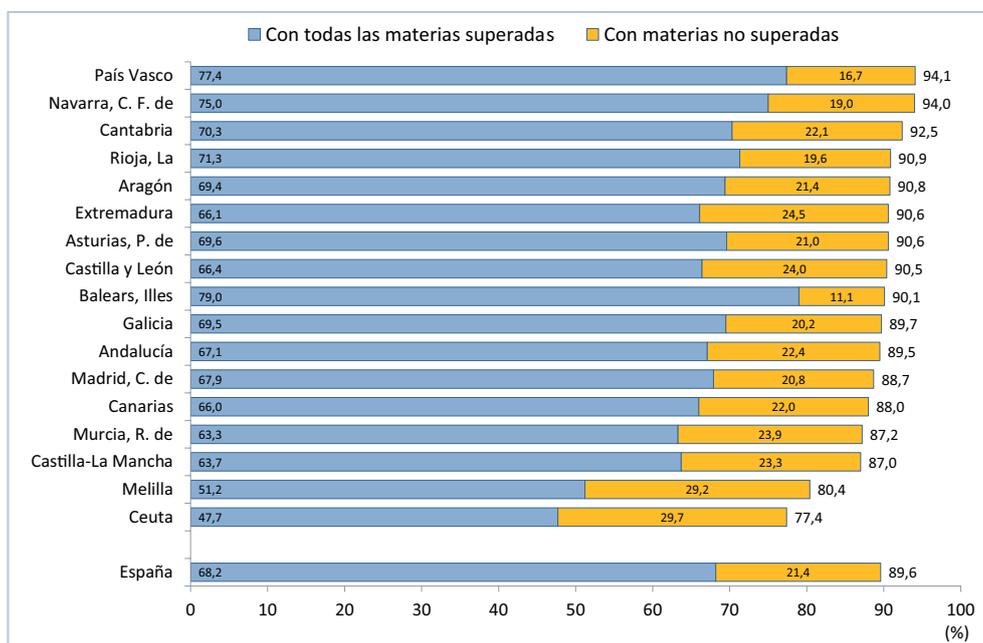
	Con todas las materias superadas	Con materias no superadas	Total
Centros públicos	61,8	21,6	83,5
Centros privados concertados	75,4	15,9	91,3
Centros privados no concertados	88,2	9,3	97,5
<b>Todos los centros</b>	<b>67,1</b>	<b>19,4</b>	<b>86,4</b>

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

Estos porcentajes desagregados por el tipo de promoción (enseñanzas académicas y enseñanzas aplicadas), quedan representados en las **figuras D2.6 y D2.7** respectivamente.

Las Comunidades Autónomas que presentaron mayores porcentajes de promoción en la modalidad de enseñanzas académicas fueron el País Vasco (94,1%), la Comunidad Foral de Navarra (94,0%) y Cantabria (92,5%). Asimismo, las que tuvieron mayores porcentajes de alumnado que finalizó la etapa con todas las materias superadas con valores superiores al 70% fueron Illes Balears (79,0%), País Vasco (77,4%), Navarra (75,0%), La Rioja (71,3%) y Cantabria (70,3%) (ver **figura D2.6**).

**Figura D2.6<sup>1</sup>**  
**Distribución del porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria con respecto a los evaluados, según el tipo de promoción, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Enseñanzas académicas. Curso 2018-2019**

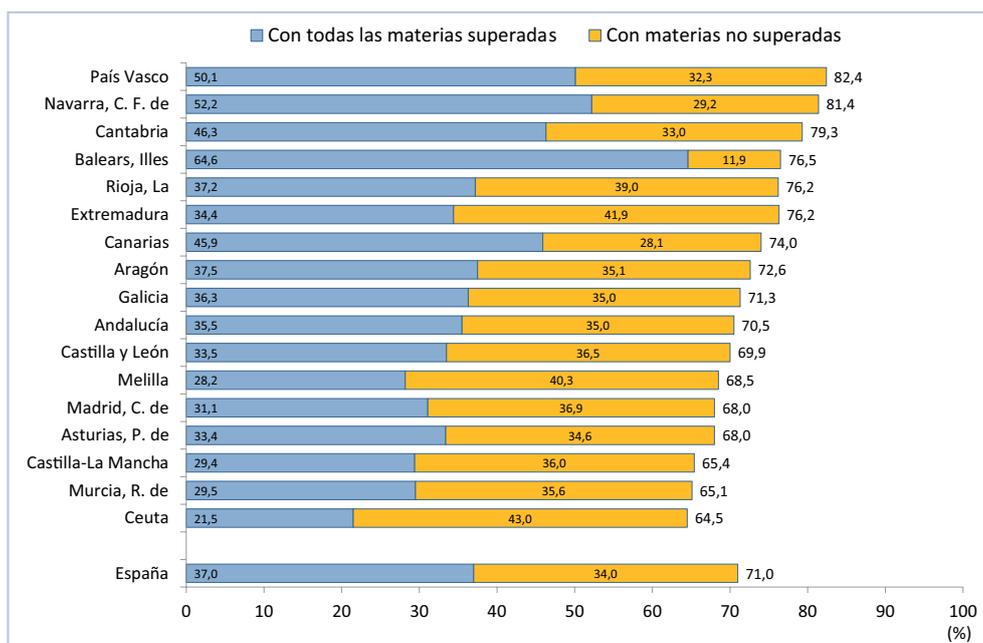


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d206.xlsx> >

1. Los datos de Cataluña y la Comunitat Valenciana no están disponibles.

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

**Figura D2.7<sup>1</sup>**  
**Distribución del porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria con respecto a los evaluados, según el tipo de promoción, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Enseñanzas aplicadas. Curso 2018-2019**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d207.xlsx> >

1. Los datos de Cataluña y la Comunitat Valenciana no están disponibles.

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

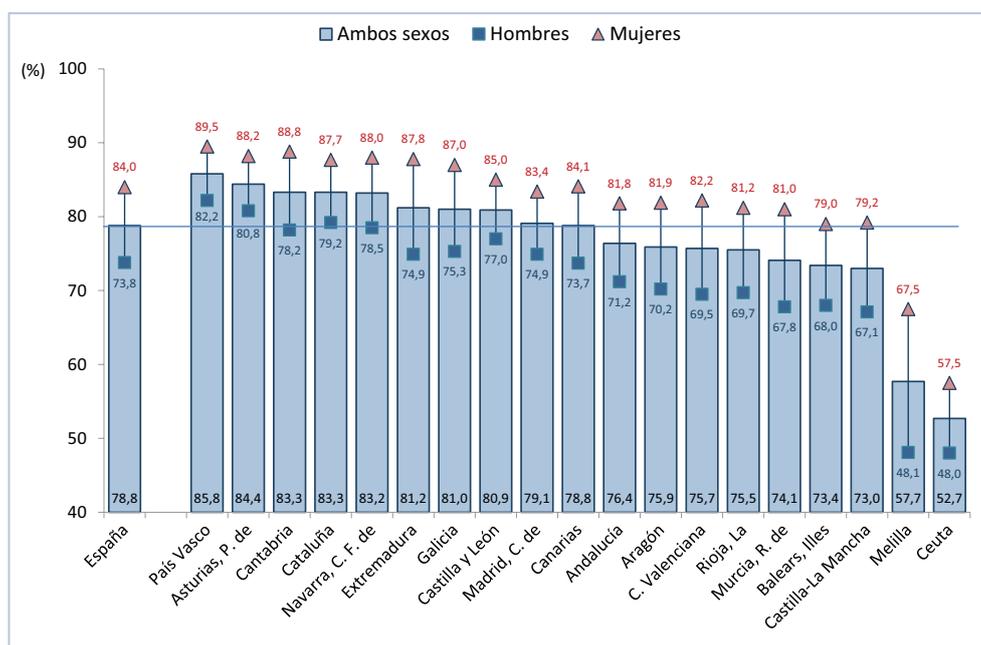
A  
B  
C  
D  
E  
F

En lo que respecta a las Enseñanzas Aplicadas (**figura D2.7**) la mitad de las Comunidades superaron la media nacional (71,0 %). País Vasco (82,4 %) y la Comunidad Foral de Navarra (81,4 %) obtuvieron un porcentaje de graduados superior al 80 %. Al tener en cuenta el tipo de promoción, el promedio en el conjunto de España de estudiantes que promocionaron con todas las materias superadas fue del 37,0 % y los de las Comunidades y Ciudades Autónomas oscilaron entre el 21,5 % de Ceuta y el 64,6 % de Illes Balears. El promedio de los que promocionaron con materias no superadas en el conjunto del Estado español fue del 34,0 % y los valores de los distintos territorios se situaron entre el 11,9 % de Illes Balears y el 43,0 % de Ceuta.

En la **figura D2.8** se muestran, ordenadas de mayor a menor, las Comunidades y Ciudades Autónomas según las tasas brutas de población<sup>332</sup> que finalizó la Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2018-2019 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 78,8 %. En las Comunidades Autónomas las tasas brutas oscilaron entre el 85,8 del País Vasco y el 73,0 de Castilla-La Mancha, lo que supuso una diferencia máxima entre las Comunidades de 12,8 puntos porcentuales. Las tasas para las Ciudades Autónomas fueron de un 57,7 % para Melilla y de un 52,7 % 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. En el conjunto del territorio nacional existió una diferencia a favor de las mujeres de 10,2 puntos porcentuales. En todas las Comunidades las tasas de las mujeres superaron el 75 %. En las Ciudades Autónomas las tasas brutas para las mujeres fueron de un 67,5 % en Melilla y un 57,5 % en Ceuta. En el caso de los hombres, solo en cinco Comunidades las tasas fueron superiores al 75 %: Cataluña (79,2 %), Navarra (78,5 %), Cantabria (78,2 %), Castilla y León (77,0 %) y Galicia (75,3 %).

**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 2018-2019**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d208.xlsx> >

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

332. La tasa bruta de población que finaliza los estudios de Educación Secundaria Obligatoria se obtiene como la relación porcentual entre el alumnado que termina el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, independientemente de su edad, y la población de 15 años, que es la «edad teórica» de comienzo del cuarto y último curso de esta enseñanza. Se debe tener en cuenta que el rango de edades de los alumnos que finalizan los estudios de Educación Secundaria es amplio, y comprende desde los 15 a los 18 años.

## La graduación en Educación Secundaria para Personas Adultas

La **tabla D2.6** muestra el impacto, en cuanto a número de alumnos y alumnas, de la graduación en Educación Secundaria por la vía de la Educación para Personas Adultas en sus diferentes modalidades (presencial, a distancia y por superación de las pruebas libres). En 2019 fueron 32.934 los estudiantes que lograron el título por esta vía, de los cuales el 49,0 % correspondieron a la modalidad presencial, el 33,1 % obtuvo el título por la modalidad a distancia y el 17,9 % lo logró mediante la superación de las pruebas libres convocadas a tal efecto. Por otra parte, el 48,1 % del conjunto de estos estudiantes fueron hombres y el 51,9 % fueron mujeres.

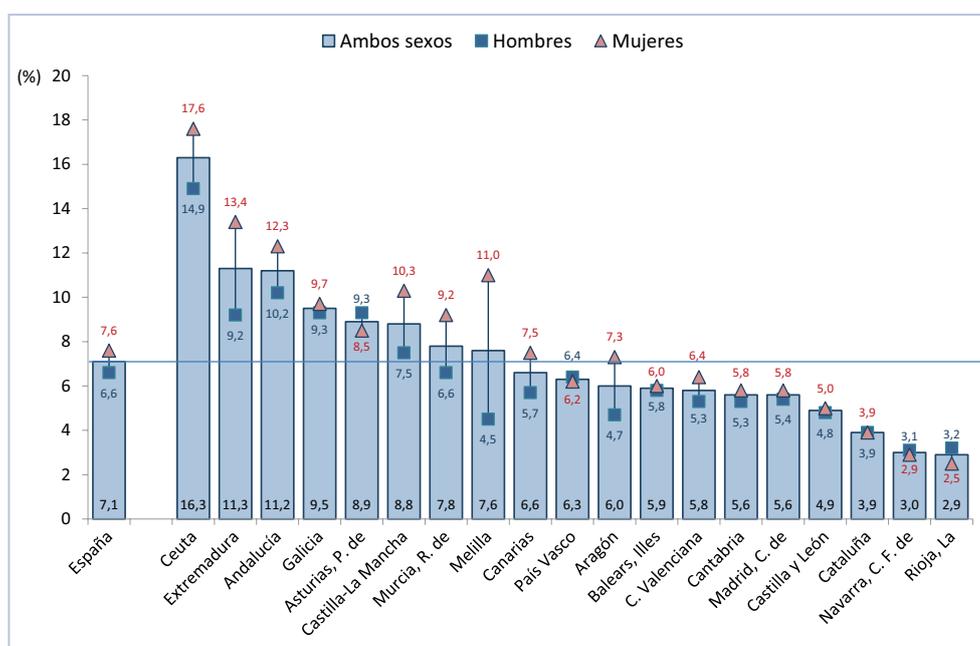
En la **figura D2.9** aparecen ordenadas las Comunidades y Ciudades Autónomas con arreglo a las tasas brutas de la población que en el curso 2018-2019 obtuvo el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a través de la Educación Secundaria para Personas Adultas. Se trata, en este caso, de la relación porcentual entre el alumnado que finaliza estos estudios –cualquiera que sea su edad– y la población de 18 años, que

**Tabla D2.6**  
Alumnado de Educación Secundaria para Personas Adultas que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, por enseñanza y sexo. Curso 2018-2019

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Educación Secundaria para Personas Adultas – Modalidad presencial	7.594	8.550	16.144
Educación Secundaria para Personas Adultas – Modalidad a distancia	4.624	6.283	10.907
Pruebas libres para la obtención de Graduado en ESO	3.627	2.256	5.883
<b>Total</b>	<b>15.845</b>	<b>17.089</b>	<b>32.934</b>

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 para Personas Adultas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d209.xlsx> >

1. Se considera el alumnado que obtiene el título en el régimen presencial y a distancia de Educación Secundaria para Adultos y a través de las pruebas libres.

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

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 16,3 %, y se situó 9,2 puntos porcentuales por encima del valor correspondiente al conjunto del territorio nacional (7,1 %). Asimismo, tres Comunidades Autónomas superaron el 9 %: Galicia (9,5 %), Andalucía (11,2 %) y Extremadura (11,3 %). En el extremo opuesto, hubo otras cuatro cuyas cifras se situaron por debajo de un 5 %: Castilla y León (4,9 %), Cataluña (3,9), la Comunidad Foral de Navarra (3,0 %) y La Rioja (2,9 %).

En cuanto a las tasas de hombres y mujeres cabría señalar que la media de las cifras de hombres en España fue de un 6,6 % y Ceuta presentó la tasa más elevada (14,9 %). Respecto a las mujeres, la tasa a nivel nacional fue del 7,6 % y la más elevada también la obtuvo la Ciudad Autónoma de Ceuta (17,6 %).

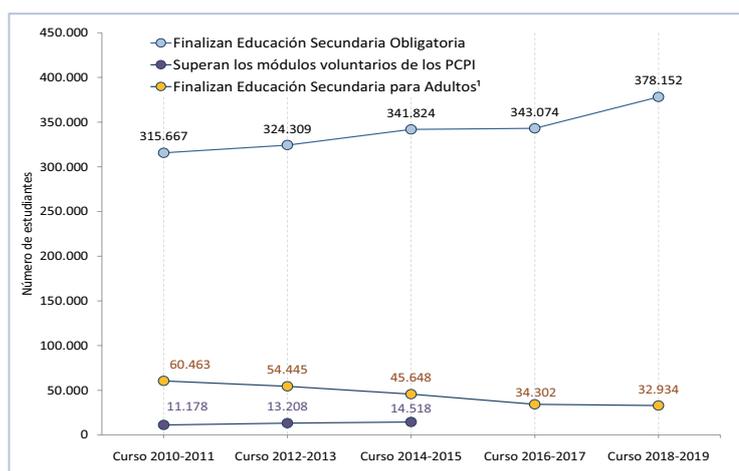
### La evolución de los resultados

En el periodo comprendido entre los cursos 2010-2011 y 2018-2019, 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 19,8 %, mientras que los que lo hicieron a través de la Educación para Adultos disminuyó en un 45,5 %. En este periodo, el mayor aumento se produjo entre los cursos 2017-2018 y 2018-2019, por la vía de la finalización de los estudios de las enseñanzas ordinarias de ESO, al experimentar un incremento de 20.897 estudiantes (ver **figura D2.10**).

La graduación en Educación Secundaria Obligatoria mediante la superación de los módulos voluntarios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial se inició en el curso 2008-2009, alcanzándose la mayor cifra de alumnos graduados por esta vía en el curso 2013-2014 (14.709) y desapareció en el curso 2015-2016. A partir del curso 2014-2015 se incorporó al sistema educativo la Formación Profesional Básica (FPB). Los datos de graduados en Educación Secundaria Obligatoria por esta vía no están representados en la figura porque no se encuentran disponibles.

La disminución en el número de estudiantes que obtuvieron el título a través de la Educación para Personas Adultas 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 2010-2011 (60.463).

**Figura D2.10<sup>1</sup>**  
Evolución del número de estudiantes que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España, según los estudios que finaliza. Cursos 2010-2011 a 2018-2019



### Índice de variación (curso 2010-2011=100)

	Curso 2012-2013	Curso 2014-2015	Curso 2016-2017	Curso 2018-2019
Finalizan Educación Secundaria Obligatoria	102,7	108,3	108,7	119,8
Superan los módulos voluntarios de los PCPI	118,2	129,9	-	-
Finalizan Educación Secundaria para adultos <sup>2</sup>	90,0	75,5	56,7	54,5
<b>Total</b>	<b>101,2</b>	<b>103,8</b>	<b>97,4</b>	<b>106,1</b>

< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d210.xlsx> >

1. No incluye el número de estudiantes que obtienen el Graduado en Educación Secundaria a través de la Formación Profesional Básica por no disponer de los datos.

2. Incluye las modalidades presencial, a distancia y pruebas libres.

- Valor nulo o no procede.

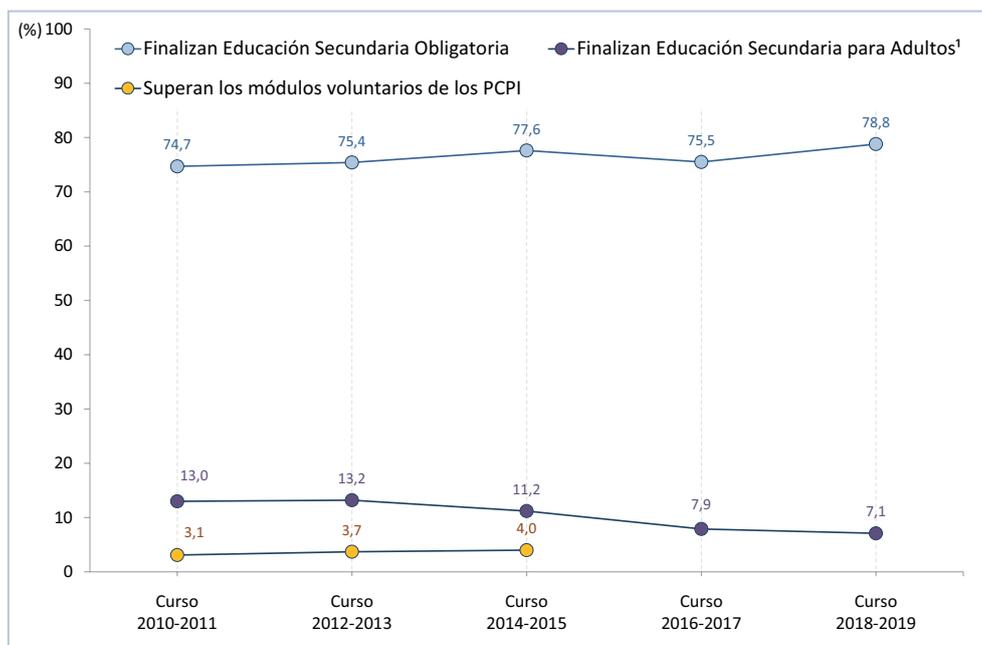
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La **figura D2.11** refleja la evolución de las tasas brutas de graduados en Educación Secundaria Obligatoria, desde el curso 2010-2011 al 2018-2019 de cada una de las tres vías antes consideradas: enseñanzas ordinarias de ESO, Educación Secundaria para Personas Adultas y superación de los módulos voluntarios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Estas tres tasas no se pueden acumular porque las edades teóricas de la población a la que se hace referencia en cada caso son diferentes (15 años para las enseñanzas ordinarias, 17 años para los PCPI y 18 años para las enseñanzas para adultos).

En el periodo analizado se aprecia que la curva de titulaciones de la población que consigue el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por la vía de la Educación Secundaria para Personas Adultas inició un descenso desde el curso 2012-2013, momento en que alcanzó el mayor valor con una tasa del 13,2 % y a partir del que fue decreciendo hasta el 7,1 % del curso 2018-2019.

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 4,1 % entre 2010-2011 y 2018-2019, al pasar de un 74,7 % a un 78,8 %. En el periodo analizado, la mayor tasa se obtuvo en el curso 2015-2016 al alcanzar un 79,3 %.

**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 2010-2011 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d211.xlsx> >

1. Incluye las modalidades presencial, a distancia y pruebas libres.

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

## 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 2019, por sexo, titularidad del centro y financiación en las enseñanzas. En total, 18.917 estudiantes finalizaron algún ciclo de FP Básica, de los que 14.051 (el 74,3 %) estudiaron en centros públicos, 4.779 (el 25,3 %) en centros privados concertados y 87 (el 0,4 %) en centros privados no concertados. Al respecto cabría señalar que 13.240 fueron hombres, lo que supuso el 70,0 % de los titulados.

**Tabla D2.7**  
**Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica por sexo, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Curso 2018-2019**

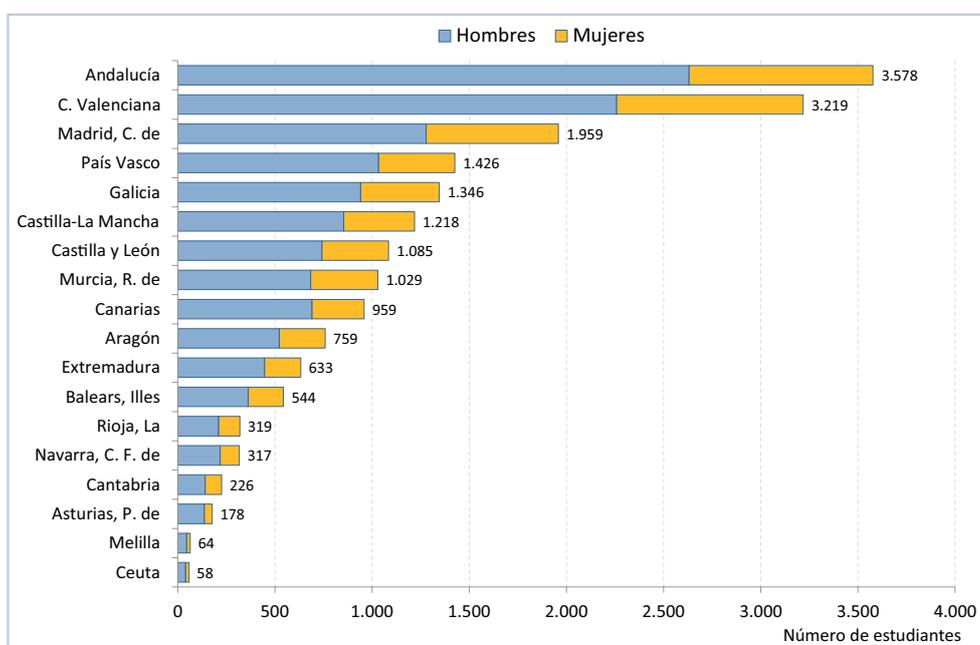
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Hombres	9.886	3.294	60	13.240
Mujeres	4.165	1.485	27	5.677
<b>Ambos sexos</b>	<b>14.051</b>	<b>4.779</b>	<b>87</b>	<b>18.917</b>

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

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 2018-2019. En ella se puede observar que destacan, con más de 1.000 alumnos que terminaron, las Comunidades de Murcia (1.029), Castilla y León (1.085), Castilla-La Mancha (1.218), Galicia (1.346), País Vasco (1.426), Madrid (1.959), Comunitat Valenciana (3.219) y Andalucía (3.578). Las Comunidades y Ciudades Autónomas que registraron unas cifras por debajo de 300 alumnos son aquellas que tienen menor población, es decir, las uniprovinciales, excepto la Comunidad de Madrid y la Región de Murcia.

Al relacionar el alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica con el número de matriculados en el 2.º curso de estas enseñanzas en el 2018-2019, se observa que en España el porcentaje de chicas que terminó es algo superior (63,9 %) que el porcentaje de los chicos (un 63,5 %). Respecto a los porcentajes en las Comunidades y Ciudades Autónomas, se observa que tres superaron el valor del 70 %: Aragón (74,0 %), Comunitat Valenciana (71,4 %) y Andalucía (71,1 %) (ver **figura D2.13**).

**Figura D2.12<sup>1</sup>**  
**Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019**



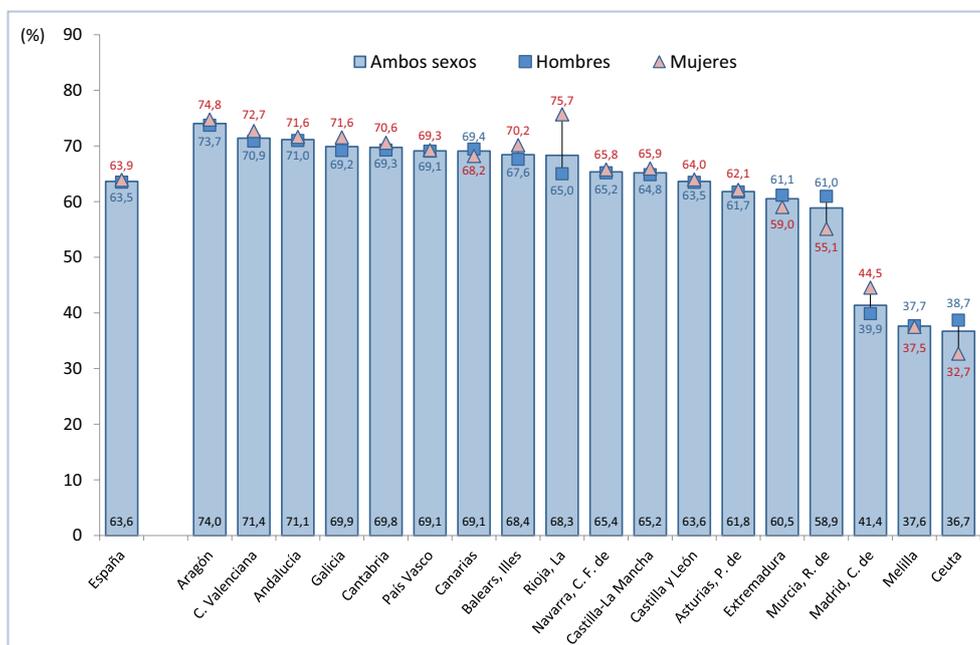
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d212.xlsx> >

1. Los datos de Cataluña no se encuentran disponibles.

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

Figura D2.13<sup>1</sup>

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 2018-2019



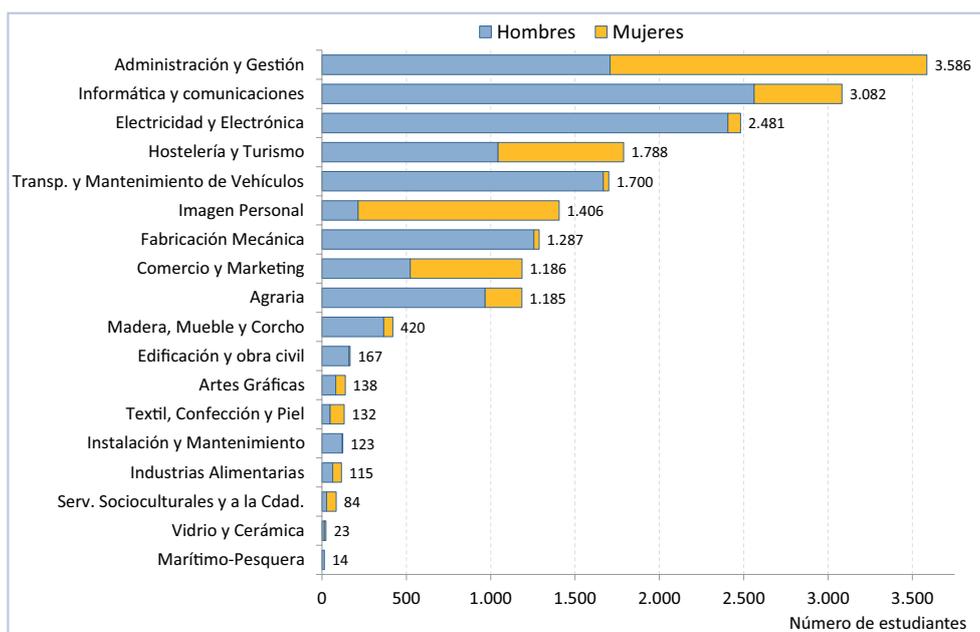
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d213.xlsx> >

1. Los datos de Cataluña no se encuentran disponibles.

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

Figura D2.14

Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, según el sexo, por familias profesionales. Curso 2018-2019



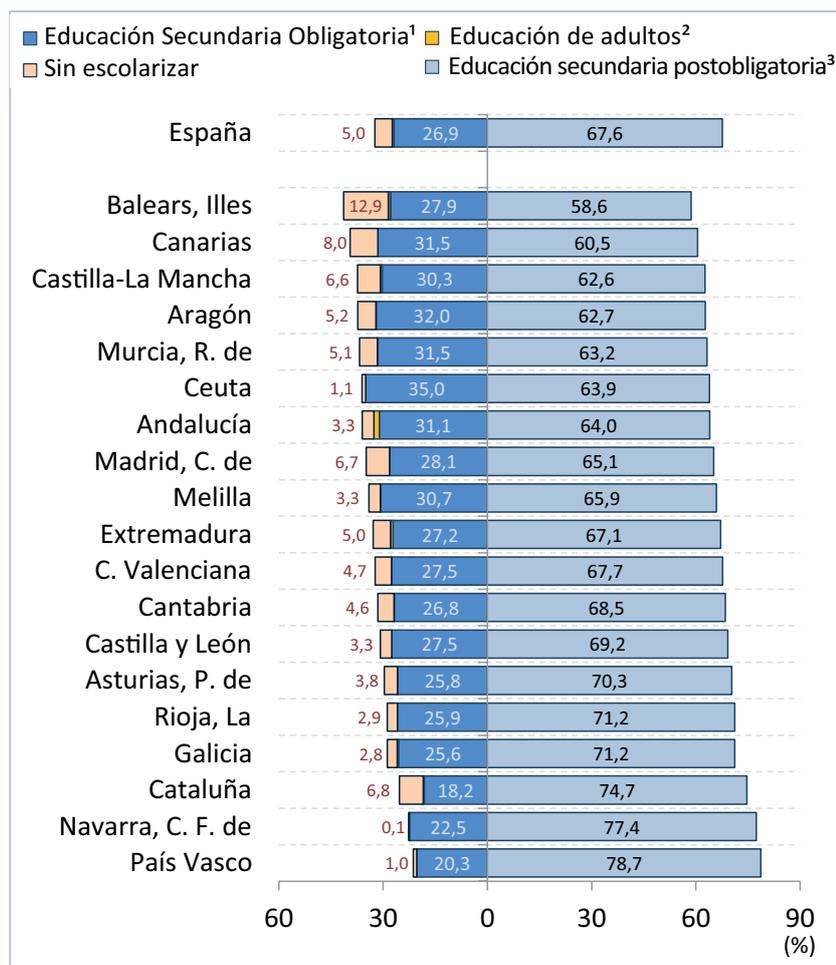
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d214.xlsx> >

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

## La Formación Profesional Básica por familias profesionales

Por lo que respecta a los estudiantes que terminaron los Ciclos Formativos de la Formación Profesional Básica en el curso 2018-2019 por familias profesionales, a partir de los datos de la **figura D2.14**, se observa que se superó el umbral del 10 % del alumnado en las familias de Administración y Gestión (19,0 %), Informática y Comunicaciones (16,3 %) y Electricidad y Electrónica (13,1 %). Entre las mujeres, las familias con mayor porcentaje fueron: Administración y Gestión (33,1 %), Imagen Personal (21,0 %), Hostelería y Turismo (13,1%) y Comercio y Marketing (11,7 %). Con relación a los hombres, el mayor número se dio en las familias de Informática y Comunicaciones (19,4 %), Electricidad y Electrónica (18,2 %), Administración y Gestión (12,9 %) y Transporte y Mantenimiento de vehículos (12,6 %).

**Figura D2.15**  
Tasas netas de escolarización a los 16 años en educación obligatoria y postobligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d215.xlsx> >

1. Incluye Educación Especial.

2. Incluye Educación de Adultos básica y secundaria.

3. Incluye Bachillerato, Formación Profesional Básica, Otros programas formativos de FP, Formación Profesional de Grado Medio, Ciclos Formativos de Grado Medio de Artes Plásticas y Diseño, Grado Medio de Enseñanzas Deportivas, Enseñanzas Profesionales de Música y Danza y 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.

teórica de inicio de la etapa de educación secundaria postobligatoria –Bachillerato o Enseñanzas Profesionales de Grado Medio–, en el curso 2018-2019 la tasa neta de escolarización que cursaba estudios de Educación Secundaria Obligatoria todavía era del 26,9 %, mientras que la tasa de la que estaba escolarizada en primer

## 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 escolarización<sup>333</sup> de 15 a 24 años por niveles de enseñanza. Dichas tasas facilitan el seguimiento de las transiciones de los alumnos desde la Educación Secundaria Obligatoria, primero a la educación secundaria superior (Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio, Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio y las Enseñanzas Deportivas de Grado Medio) y, posteriormente, a la educación terciaria o superior (enseñanzas universitarias, Enseñanzas Artísticas Superiores, Formación Profesional de Grado Superior, Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de Grado Superior y las Enseñanzas Deportivas de Grado Superior).

En la figura **D2.15** se puede apreciar que a los 16 años<sup>334</sup>, edad

333. Tasa neta de escolarización por edad: es la relación porcentual entre el alumnado de una enseñanza de esa edad y el total de población de la edad considerada.

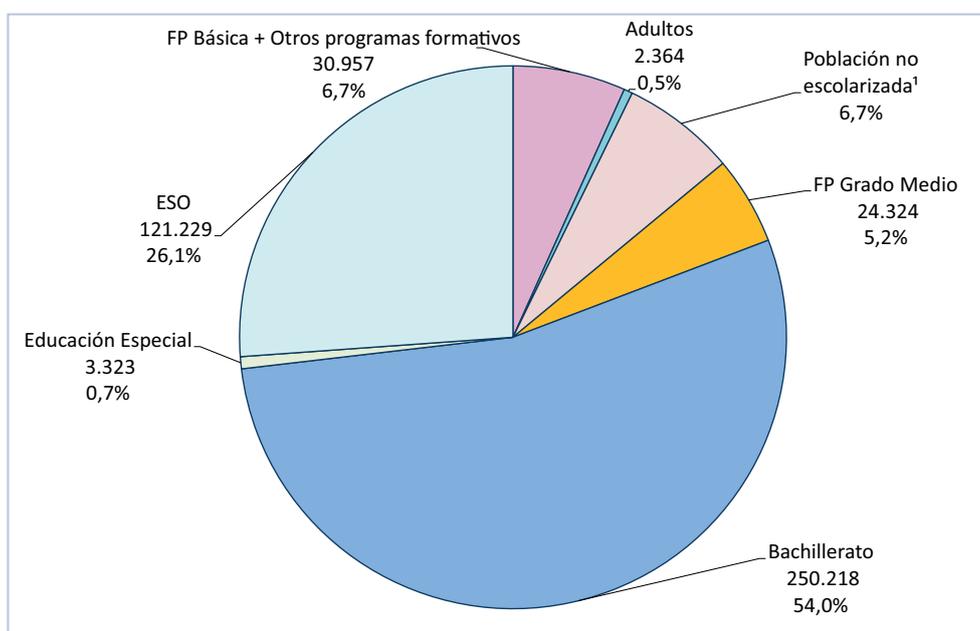
334. La edad del alumnado está referida a 1 de enero de 2019 según las estimaciones intercensales de Población el Instituto Nacional de Estadística.

curso de la educación secundaria postobligatoria era del 67,6 % y la de Educación de Personas Adultas del 0,5 %. 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 58,6 %; en el extremo opuesto se situaba el País Vasco, con un porcentaje de población de 16 años matriculada en estudios de educación secundaria superior del 78,7 %.

En la citada figura también se puede apreciar esa parte considerable de la población de 16 años que todavía cursaba estudios de Educación Secundaria Obligatoria, con valores que oscilaban entre el 18,2 % para Cataluña y el 35,0 % en Ceuta.

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 D2.16**. En el curso 2018-2019 el 54,0 % de la población de 16 años estudiaba Bachillerato, mientras el 5,2 % cursaba a esa edad estudios de formación profesional.

**Figura D2.16**  
Distribución porcentual de la población de 16 años escolarizado en Enseñanzas de Régimen General y de Adultos según los estudios que cursa. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d216.xlsx> >

1. El porcentaje de población no escolarizada se calcula a partir de la diferencia entre el alumnado matriculado en los diferentes programas y la cifra de población de 16 años según los datos del INE a 1 de enero de 2019.

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

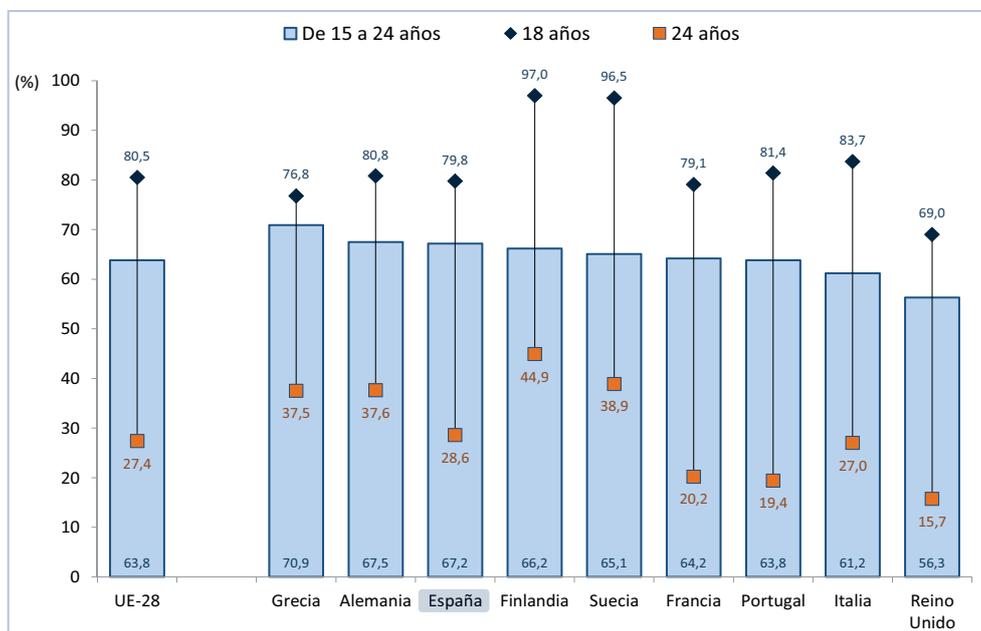
### En los países de la Unión Europea

En la **figura D2.17** se muestra, para la selección de países de la Unión Europea en el año 2018, el porcentaje de estudiantes con edades comprendidas entre 15 y 24 años en todos los niveles educativos (CINE 1-8), con respecto a la población de edad correspondiente, por diferentes grupos de edades -de 15 a 24 años, de 18 años y de 24 años-.

En esta figura se observa que España tiene un porcentaje de estudiantes en el tramo de edad comprendido entre los 15 y los 24 años (67,2 %) que es superior al de países como Finlandia (66,2 %), Francia (64,2 %) o Reino Unido (56,3 %), y está por debajo de otros como Grecia (70,9 %) o Alemania (67,57 %). A los 18 años España tiene un 79,8 % de estudiantes y un 28,6 % a los 24 años.

A  
B  
C  
D  
E  
F

**Figura D2.17**  
**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 2019**

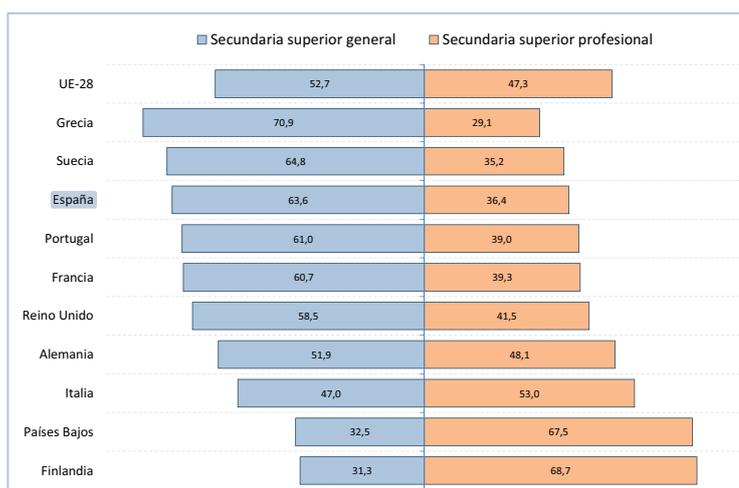


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d217.xlsx> >

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

La **figura D2.18** aporta información relevante sobre la distribución porcentual del alumnado europeo matriculado en educación secundaria superior (CINE 3) en el año 2019, 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 63,6 % de estudiantes de educación secundaria superior que cursan estudios de formación general, 10,9 puntos por encima de la media de la Unión Europea (52,7 %), y un 36,4 % de estudiantes de educación secundaria superior matriculados en enseñanzas profesionales, mientras que la media de la Unión Europea es un 47,3 %.

**Figura D2.18**  
**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 2019**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d218.xlsx> >

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

Además, cabe señalar que en casi todos los países europeos, los estudios secundarios profesionales también son una opción que eligen preferentemente los alumnos (CINE 35), mientras que para las alumnas la opción elegida de forma prioritaria corresponde a los estudios de formación general (CINE 34).

## D2.5. La titulación en Bachillerato

### La finalización del Bachillerato

El número de estudiantes que al término del curso 2018-2019 consiguieron el título de Bachillerato a través de enseñanzas conducentes a obtenerlo fue 254.797. A este número hay que añadirle 229 que titularon superando las pruebas libres.

La cifra de 254.797 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 D2.8**. El 94,9 % del alumnado tituló a través del régimen ordinario, por medio de las Enseñanzas para Personas Adultas un 2,6 % y mediante la fórmula a distancia un 2,4 %. La distribución por modalidad de Bachillerato de los titulados en 2019 fue muy similar tanto en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales como en la de Ciencias, que supuso el 47,0 % y el 47,7 %, respectivamente. La cifra de los titulados en la modalidad de Artes supuso el 4,9 % del total.

**Tabla D2.8**  
Alumnado que obtiene el título de Bachillerato en España, según la modalidad y el régimen de asistencia. Curso 2018-2019

	Régimen ordinario	Régimen adultos/nocturno	A distancia	Total
Artes	11.914	339	197	12.450
Ciencias	117.701	2.176	1.658	121.535
Humanidades y Ciencias Sociales	111.273	4.219	4.353	119.845
Sin modalidad	967	0	0	967
<b>Total</b>	<b>241.855</b>	<b>6.734</b>	<b>6.208</b>	<b>254.797</b>

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

En la **tabla D2.9** se observa que de los 12.450 estudiantes que obtuvieron el título de Bachillerato en la modalidad de Artes, el 71,7 % fueron mujeres (8.928). El 54,7 % de los alumnos eligieron la modalidad de Ciencias, mientras que este porcentaje baja al 42,1 % para las alumnas, siendo la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales la más elegida por las estudiantes (51,3 %).

De los 248.589 estudiantes que finalizaron el Bachillerato en régimen presencial en 2019, el 69,0 % estaba matriculado en centros públicos (171.463 estudiantes). El 55,6 % de esos estudiantes eran mujeres (138.319), (véase la **tabla D2.10**).

Las evaluaciones extraordinarias de segundo curso de Bachillerato se realizan en los meses de junio, julio o septiembre. La **figura D2.19** muestra cuándo se realizaron estas evaluaciones en cada Comunidad y Ciudad Autónoma en el curso 2018-2019. En cinco Comunidades y en las Ciudades Autónomas se realizaron en septiembre. En once Comunidades se llevaron a cabo en el mes de junio. Solo en Illes Balears esta evaluación extraordinario fue en el mes de julio.

**Tabla D2.9**  
Alumnado que obtiene el título de Bachillerato en España, según la modalidad y el sexo. Curso 2018-2019

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Artes	3.522	8.928	12.450
Ciencias	62.086	59.449	121.535
Humanidades y Ciencias Sociales	47.387	72.458	119.845
Sin modalidad	471	496	967
<b>Total</b>	<b>113.466</b>	<b>141.331</b>	<b>254.797</b>

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

Tabla D2.10<sup>1</sup>

Estudiantes que obtiene el título de Bachillerato en régimen presencial en España, según la modalidad, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2018-2019

	Centros públicos			Centros privados			Todos los centros		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Artes	2.987	7.738	10.725	446	1.082	1.528	3.433	8.820	12.253
Ciencias	39.867	39.088	78.955	21.246	19.676	40.922	61.113	58.764	119.877
Humanidades y Ciencias Sociales	30.801	50.982	81.783	14.452	19.257	33.709	45.253	70.239	115.492
Sin modalidad	0	0	0	471	496	967	471	496	967
<b>Total</b>	<b>73.655</b>	<b>97.808</b>	<b>171.463</b>	<b>36.615</b>	<b>40.511</b>	<b>77.126</b>	<b>110.270</b>	<b>138.319</b>	<b>248.589</b>

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.

Figura D2.19

Mes de realización de las evaluaciones extraordinarias de segundo curso de Bachillerato. Curso 2018-2019

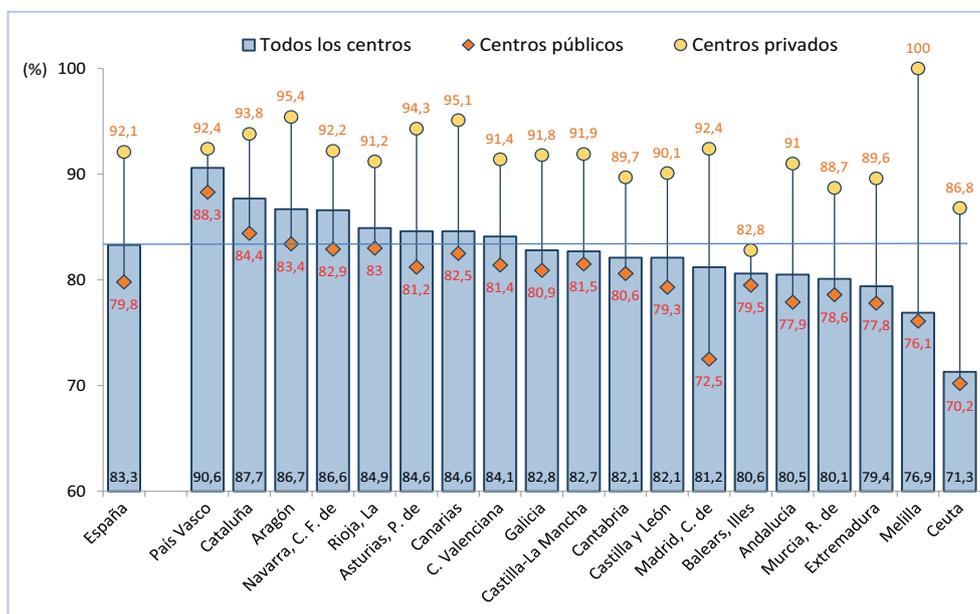


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los Consejos Escolares Autonómicos.

En la **figura D2.20** 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 83,3 % del alumnado evaluado en segundo curso de Bachillerato en régimen ordinario obtuvo el título –el 79,8 % de centros públicos y el 92,1 % de los estudiantes de centros privados–. En todas las Comunidades el porcentaje de alumnado que finalizó los estudios de Bachillerato con respecto a los evaluados fue mayor en los centros privados que en los centros públicos. La diferencia entre los porcentajes de promoción de segundo curso de Bachillerato, atendiendo a la titularidad del centro, fue mayor en la Ciudad de Melilla (23,9) y la Comunidad de Madrid (19,9), y fue menor en Illes Balears (3,3) y el País Vasco (4,1).

Figura D2.20<sup>1</sup>

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 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d220.xlsx> >

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.

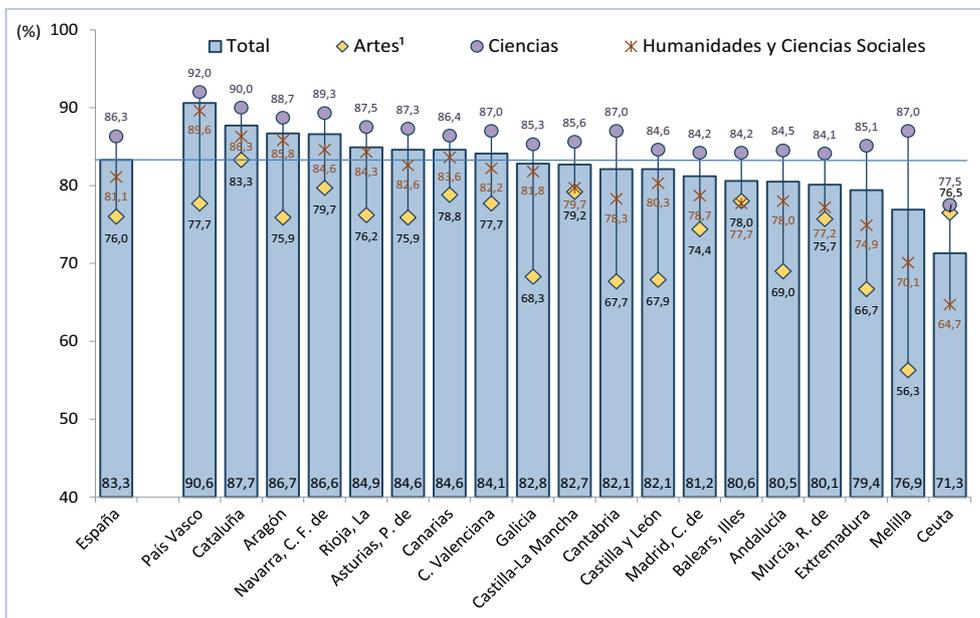
La **figura D2.21** representa el porcentaje de alumnado que finalizó los estudios de Bachillerato en régimen ordinario, según las distintas modalidades, en el curso 2018-2019. Para el conjunto del territorio nacional titularon el 86,3 % de los estudiantes evaluados en la modalidad de Ciencias, el 81,1 % de los evaluados en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y el 76,0 % 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, seguidos por los de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y finalmente los de Artes, excepto en Ceuta e Illes Balears, donde el porcentaje de titulados en la modalidad de Artes superaron a la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Es posible referir los análisis a las tasas brutas de la población que en 2019 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 D2.22** aparecen las tasas brutas de las Comunidades y Ciudades Autónomas, ordenadas con arreglo al valor de este indicador. En 2019 esa tasa bruta fue del 55,1 % en el conjunto de España. El valor para las mujeres (63,1 %) fue superior a la de los hombres (47,6 %), con una diferencia de 15,5 puntos porcentuales.

En País Vasco, La Rioja, Ceuta y Melilla la diferencia entre las tasas femeninas y masculinas fue de 18 puntos o más, y solo en la Comunidad de Madrid y Asturias se situó por debajo de los 12 puntos. En el resto de las Comunidades las diferencias entre las tasas según el género con respecto a la diferencia de las tasas de la media española (15,5) no llegaron a ser superiores a los 3 puntos porcentuales.

Los valores de esta tasa bruta en 2019 variaron notablemente entre las distintas Comunidades Autónomas. Así, el País Vasco (66,0 %), Asturias (64,7 %), la Comunidad de Madrid (61,5 %) y Galicia (61,3 %), presentaron unas tasas superiores al 60 %; mientras que Illes Balears (41,2 %), Ceuta (42,1 %), Melilla (45,7 %) y Comunitat Valenciana (49,3 %) tuvieron los porcentajes más bajos. El resto de las Comunidades Autónomas se situaron entre el 50 % y el 60 %.

**Figura D2.21**  
**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 2018-2019**

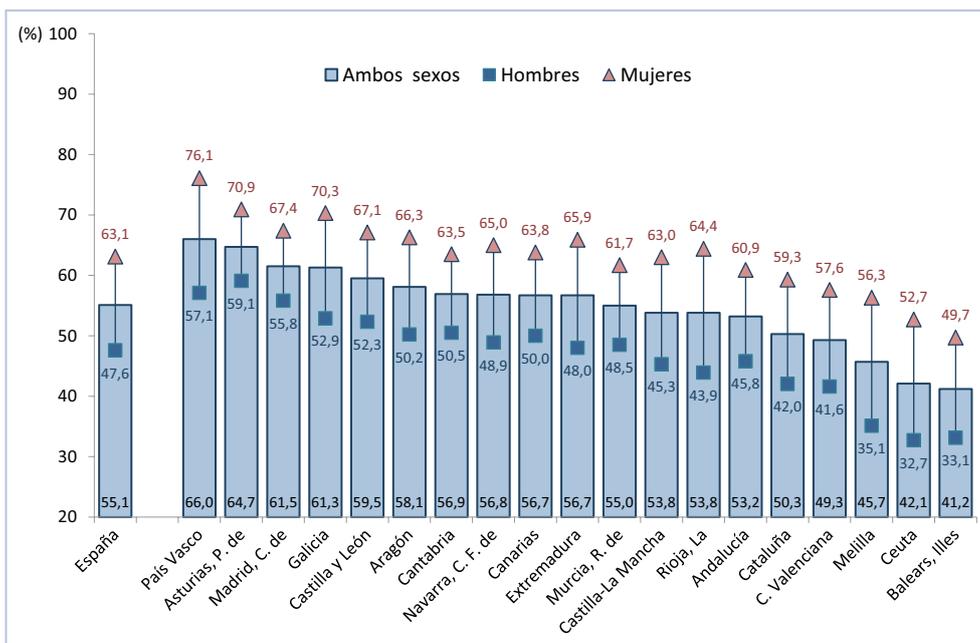


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d221.xlsx> >

1. La modalidad de Artes incluye el alumnado que consigue el título por haber superado las materias comunes y las Enseñanzas Profesionales de Música o Danza.

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

**Figura D2.22**  
**Tasa bruta de población que obtiene el título de Bachillerato, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d222.xlsx> >

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

## La evolución de los resultados

En la **figura D2.23** se muestra la evolución del número de nuevos bachilleres entre los cursos académicos 2010-2011 y 2018-2019. En ella se observa que en este periodo se experimentó un incremento del 14,8 % en el número de estudiantes que obtuvieron el Título de Bachiller. Hubo 31.351 titulados más –incremento del 14,4 %– por la finalización de los estudios de las enseñanzas ordinarias de Bachillerato, y 1.534 más por la vía de los que lo obtuvieron a través de las enseñanzas a distancia –incremento del 32,8 %–, dato revelador de la tendencia al alza en la formación mediante las tecnologías de la información y la comunicación.

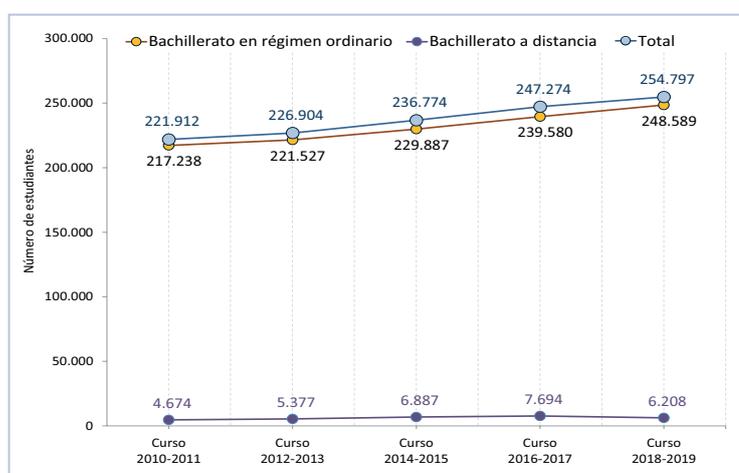
En la **figura D2.24**, que refleja la evolución de las tasas brutas de estudiantes titulados en Bachillerato entre los cursos 2010-2011 y 2018-2019 según el sexo, se aprecia un incremento progresivo de las tasas brutas de la población que consiguió el título de Bachiller hasta el curso 2015-2016 en que empezó a decrecer. Al comparar los valores registrados en el curso 2010-2011 con los recogidos en el curso 2018-2019, se observa que dicha tasa experimentó un incremento en hombres y mujeres de 4,7 y 6,1 puntos respectivamente.

## D2.6. La titulación de Técnico en Enseñanzas de Formación Profesional

### La finalización de los Ciclos Formativos de Grado Medio

La **tabla D2.11** muestra las cifras del alumnado que terminó, en el curso 2018-2019, 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 107.608, de los que 50.169 (46,6 %) fueron mujeres. En cuanto a la distribución por la titularidad del centro, 71.792 alumnas y alumnos –el 66,7 %– lo hicieron en centros públicos y 35.816 –el 33,3 % restante– en centros de titularidad privada. En relación

**Figura D2.23<sup>1</sup>**  
Evolución del número de estudiantes que obtiene el título de Bachillerato en España. Cursos 2010-2011 a 2018-2019



Índice de variación (curso 2010-2011=100)

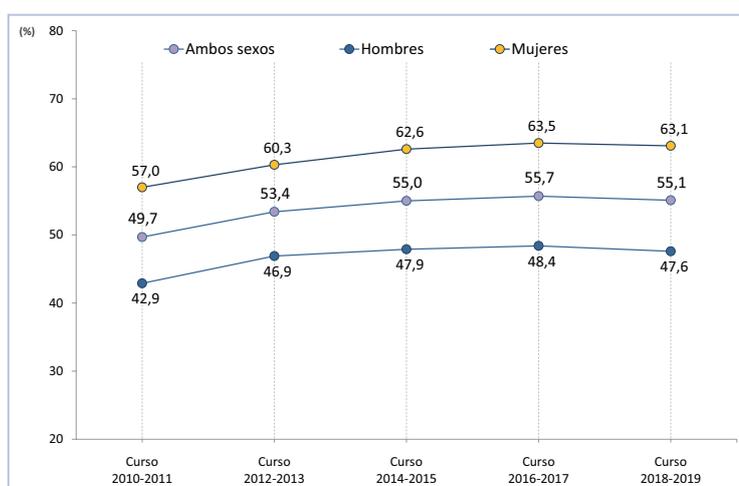
	Curso 2012-2013	Curso 2014-2015	Curso 2016-2017	Curso 2018-2019
Bachillerato en régimen ordinario	102,0	105,8	110,3	114,4
Bachillerato a distancia	115,0	147,3	164,6	132,8
<b>Total</b>	<b>102,2</b>	<b>106,7</b>	<b>111,4</b>	<b>114,8</b>

< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d223.xlsx> >

1. No incluye a los titulados a través de las pruebas libres.

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

**Figura D2.24**  
Evolución de la tasa bruta de población que obtiene el título de Bachillerato en España. Cursos 2010-2011 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d224.xlsx> >

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

**Tabla D2.11'**  
**Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Medio en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2018-2019**

	Centros públicos			Centros privados			Todos los centros		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
<b>A. Enseñanzas de Régimen General</b>									
Ciclos Formativos de Formación Profesional presencial	36.304	30.649	66.953	16.178	15.313	31.491	52.482	45.962	98.444
Ciclos Formativos de Formación Profesional a distancia	1.008	1.867	2.875	743	1.488	2.231	1.751	3.355	5.106
<b>B. Enseñanzas de Régimen Especial</b>									
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño	325	403	728	41	45	86	366	448	814
Enseñanzas Deportivas	1.077	159	1.236	1.763	245	2.008	2.840	404	3.244
<b>Total (A+B)</b>	<b>38.714</b>	<b>33.078</b>	<b>71.792</b>	<b>18.725</b>	<b>17.091</b>	<b>35.816</b>	<b>57.439</b>	<b>50.169</b>	<b>107.608</b>

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.

con el tipo de enseñanzas, 103.550 estudiantes (el 96,2 % de los titulados) finalizaron los estudios conducentes al título de Técnico en Formación Profesional, 814 (el 0,8 %) al título de Técnico en Artes Plásticas y Diseño y 3.244 (el 3,0 %) al de Técnico en Enseñanzas Deportivas. Asimismo, de los 131.885 estudiantes matriculados en Ciclos Formativos de Formación Profesional en modo presencial y con opción a titular, terminaron 98.444 (74,6 %).

En todas ellas el porcentaje de alumnos que estudiaron en la enseñanza pública fue superior al que lo hizo en la enseñanza privada, excepto en las Enseñanzas Deportivas, donde la enseñanza privada alcanzó la cifra del 61,9 % de los estudiantes.

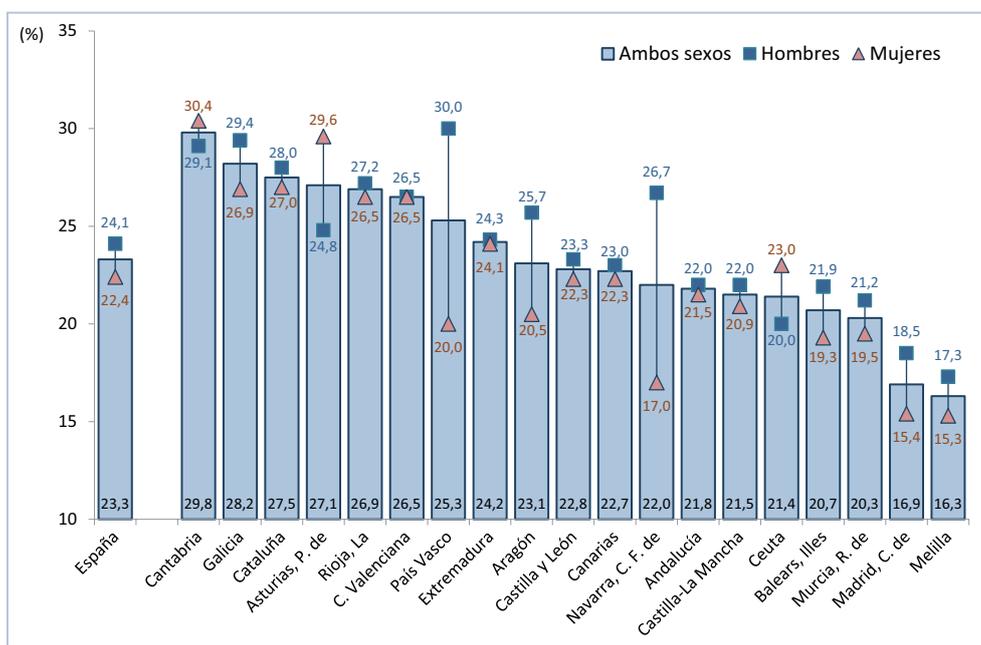
En la **figura D2.25** aparecen ordenadas las Comunidades y Ciudades Autónomas con arreglo a las tasas brutas de la población que, en 2019, obtuvieron el título de Técnico en cualquiera de las enseñanzas profesionales. Como en casos anteriores, la tasa bruta es la relación porcentual entre el total de los estudiantes (independientemente de cuál sea su edad) que finalizan Ciclos Formativos de Grado Medio (Formación Profesional, Artes Plásticas y Diseño, y Enseñanzas Deportivas) y la población de 17 años, que es la edad teórica del comienzo del segundo curso y último de estos estudios.

En el conjunto de España, dicha tasa bruta correspondiente a 2019 fue del 24,1 % para los hombres y del 22,4 % para las mujeres. Se aprecian valores muy diferenciados entre las Comunidades Autónomas, en cuanto a los valores de la tasa bruta de población que finalizó las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico en 2019. La mayoría de las Comunidades lograron una tasa superior al 20 %, destacando las Comunidades Autónomas de Cantabria (29,8 %), Galicia (28,2 %), Cataluña (27,5 %) y Asturias (27,1 %) con tasas superiores al 27 %. En el otro extremo se encuentran la Ciudad Autónoma de Melilla (16,3 %) y la Comunidad de Madrid (16,9 %), cuyas tasas no alcanzaron el 20 %. Conviene señalar que, en la determinación de los valores de dicha tasa no solo influyen los niveles de rendimiento, sino también el reparto del alumnado entre el Bachillerato y las Enseñanzas Profesionales de Grado Medio, propio de cada Comunidad Autónoma, toda vez que ambos indicadores comparten en su definición un denominador común: la población de 17 años.

### **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 (27.085, 13.057 y 8.781 titulados respectivamente). De las 49.317 mujeres que titularon en el curso 2018-2019, el 41,8 % (20.639) lo hicieron en un ciclo de la familia profesional de Sanidad, el 16,6 % (8.175) en uno de Administración y Gestión, el 12,6 % (6.203) en la familia de

**Figura D2.25<sup>1</sup>**  
Tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019

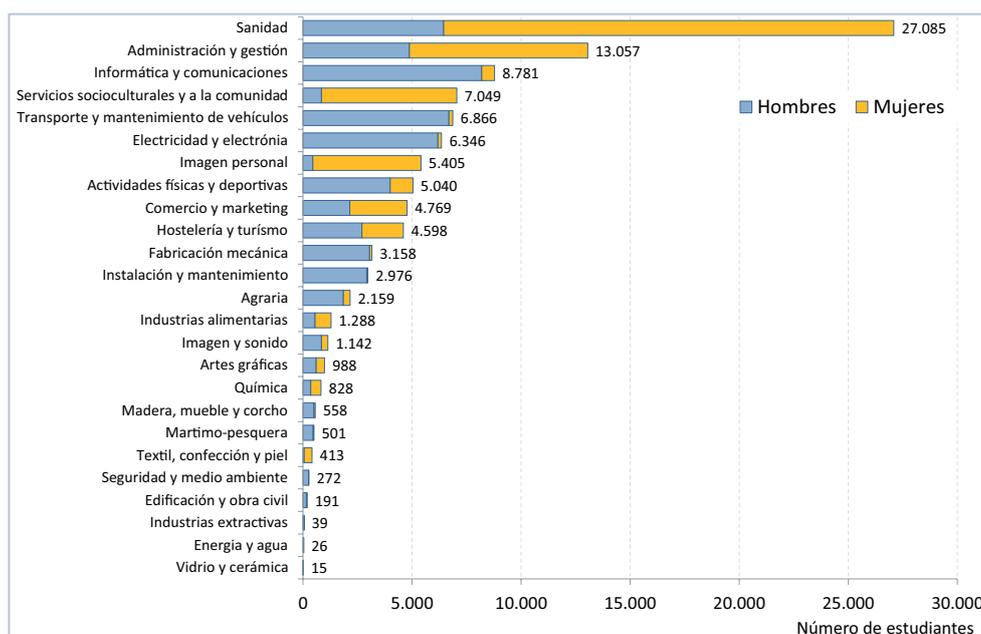


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d225.xlsx> >

1. Se considera el alumnado graduado en Ciclos Formativos de Formación Profesional, de Artes Plásticas y Diseño y en Enseñanzas Deportivas.

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

**Figura D2.26**  
Enseñanzas de Régimen General. Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Medio por familias profesionales y sexo, en España. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d226.xlsx> >

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

Servicios socioculturales y a la Comunidad y el 10,0 % (4.955) 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 15,1 % (familia profesional en la que titularon el 1,2 % de las mujeres), Transporte y mantenimiento de vehículos con un 12,3 % y Sanidad con el 11,9 % de hombres (ver **figura D2.26**).

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 (484 titulados) y Artes aplicadas al libro (81). La familia en la que más alumnas obtuvieron el título fue la misma en la que más alumnos titularon: Comunicación gráfica y audiovisual (27,9 % de los titulados y el 31,6 % de las tituladas). Respecto a las Enseñanzas Deportivas, las especialidades de Fútbol y fútbol sala, Deportes de montaña y escalada y Deportes de invierno fueron las que acumularon más titulados, siendo en la primera donde obtuvieron el título más hombres y en Hípica más mujeres (ver **tabla D2.12**).

**Tabla D2.12**  
**Enseñanzas de Régimen Especial. Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico según la especialidad y el sexo, en España. Curso 2018-2019**

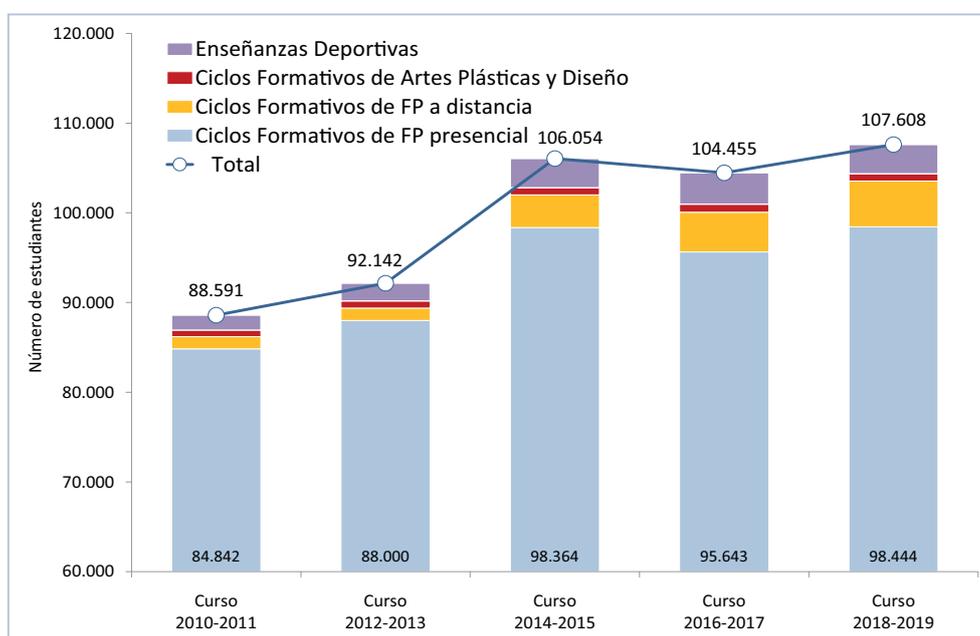
	Artes Plásticas y Diseño				Enseñanzas Deportivas		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos		Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Comunicación gráfica y audiovisual	227	257	484	Fútbol y fútbol sala	1.668	68	1.736
Artes aplicadas al libro	32	49	81	Deportes de montaña y escalada	393	48	441
Cerámica artística	15	42	57	Deportes de invierno	251	81	332
Joyería del arte	26	21	47	Salvamento y socorrismo	140	22	162
Artes aplicadas a la escultura	32	14	46	Hípica	49	113	162
Diseño gráfico	18	13	31	Baloncesto	127	18	145
Artes aplicada a la indumentaria	4	24	28	Atletismo	64	23	87
Artes aplicadas al muro	10	14	24	Vela	65	16	81
Textiles artísticos	0	8	8	Piragüismo	18	4	22
Esmaltes artísticos	2	5	7	Judo	18	4	22
Vidrio artístico	0	1	1	Buceo	18	1	19
<b>Total</b>	<b>366</b>	<b>448</b>	<b>814</b>	Espeleología	17	2	19
				Balonmano	12	3	15
				Esgrima	0	1	1
				<b>Total</b>	<b>2.840</b>	<b>404</b>	<b>3.244</b>

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 D2.27** se muestra la evolución del número de estudiantes que finalizó los estudios de Ciclos Formativos de Grado Medio desde el curso 2010-2011 hasta el curso 2018-2019. La variación del número total de titulados en estas enseñanzas durante el periodo considerado fue de +21,5 %. En todas las enseñanzas se experimentó crecimiento: un 16,0 % en los Ciclos Formativos de Formación Profesional presenciales; en los Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño un 13,1 %; en las Enseñanzas Deportivas, aumentaron los titulados un 95,0 %; y, finalmente, en los Ciclos Formativos de Grado Medio a distancia, aumentaron los titulados un 274,1 % respecto del curso 2010-2011, dato que vuelve a poner de relieve la importancia de la formación mediante las nuevas tecnologías.

**Figura D2.27**  
Evolución del número de estudiantes que finaliza los estudios de Ciclos Formativos de enseñanzas profesionales de Grado Medio en España. Cursos 2010-2011 a 2018-2019



#### Índice de variación (curso 2010-2011=100)

	Curso 2012-2013	Curso 2014-2015	Curso 2016-2017	Curso 2018-2019
Ciclos Formativos de FP presencial	103,7	115,9	112,7	116,0
Ciclos Formativos de FP a distancia	102,0	267,0	324,2	374,1
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño	109,2	110,0	124,0	113,1
Enseñanzas Deportivas	118,0	195,5	209,9	195,0
<b>Total</b>	<b>104,0</b>	<b>119,7</b>	<b>117,9</b>	<b>121,5</b>

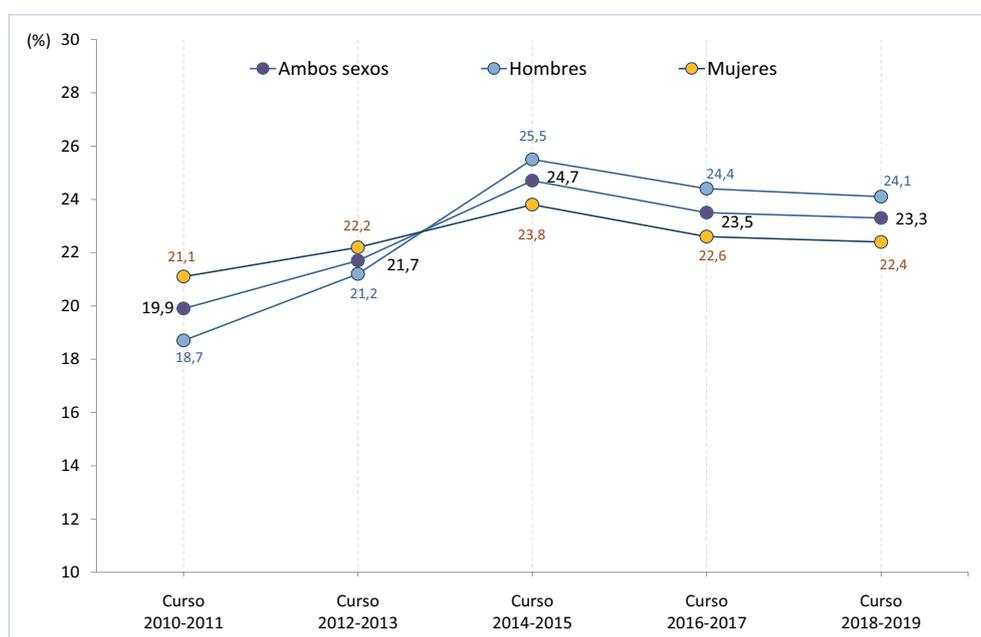
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d227.xlsx> >

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

La **figura D2.28** 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 2010-2011 y 2018-2019. 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 19,9 % en el curso 2010-2011 a un 23,3 % en el 2018-2019, lo que supuso un incremento del 3,4 %. La tasa de las mujeres fue superior a la de los hombres hasta el curso 2013-2014, 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 3 puntos porcentuales.

Cuando se compara la **figura D2.28** con su homóloga referida al Bachillerato (**figura D2.24**), se advierte el desequilibrio que presenta aún el sistema educativo español entre la opción general y la opción profesional de la enseñanza secundaria postobligatoria.

**Figura D2.28<sup>1</sup>**  
**Evolución de la tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico en España, según el sexo. Cursos 2010-2011 a 2018-2019**



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d228.xlsx>

1. Se considera el alumnado graduado en Ciclos Formativos de Formación Profesional, de Artes Plásticas y Diseño y en Enseñanzas Deportivas.

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

Si se suma a la tasa bruta de población que obtuvo la titulación de Bachillerato en España en 2018-2019 (55,1 %), la tasa de la población que finaliza las enseñanzas profesionales correspondientes a título de Técnico, (23,3 %), se obtuvo un porcentaje total del 78,4 %. Esta cifra reciente de titulados dicho año en enseñanzas CINE 3, es probable que tenga una incidencia positiva en la evolución de las cifras de abandono temprano en los próximos años.

## D2.7. La titulación de Técnico Superior en Enseñanzas de Formación Profesional

### *La finalización de los Ciclos Formativos de Grado Superior*

La **tabla D2.13** presenta el alumnado que finalizó, en el curso 2018-2019, 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 134.433 alumnas y alumnos, 5.235 más que en el curso 2017-2018, y con un número muy similar de alumnado de ambos sexos. Del número total de titulados, el 97,0 % (130.436 estudiantes) obtuvieron el Título de Técnico Superior en Formación Profesional, el 2,6 % (3.434) obtuvieron el Título de Técnico Superior en Artes Plásticas y Diseño, y el 0,4 % restante (563) el de Técnico Superior en Enseñanzas Deportivas. Asimismo, de los 167.262 estudiantes matriculados en Ciclos Formativos de Formación Profesional en modo presencial y con opción a titular, terminaron 121.599 (72,7 %).

En cuanto a la distribución por la titularidad del centro de este alumnado, asistieron a centros públicos 90.276 (67,2 %) y a centros privados 44.157 (32,8 %). 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 68,9 % de los alumnos pertenecían a la enseñanza privada.

Tabla D2.13<sup>1</sup>

Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Superior en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2018-2019

	Centros públicos			Centros privados			Todos los centros		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
<b>A. Enseñanzas de Régimen General</b>									
Ciclos Formativos de Formación Profesional presencial	42.529	40.726	83.255	19.674	18.670	38.344	62.203	59.396	121.599
Ciclos Formativos de Formación Profesional a distancia	1.231	2.444	3.675	1.699	3.463	5.162	2.930	5.907	8.837
<b>B. Enseñanzas de Régimen Especial</b>									
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño	1.107	2.064	3.171	100	163	263	1.207	2.227	3.434
Enseñanzas Deportivas	151	24	175	366	22	388	517	46	563
<b>Total (A+B)</b>	<b>45.018</b>	<b>45.258</b>	<b>90.276</b>	<b>21.839</b>	<b>22.318</b>	<b>44.157</b>	<b>66.857</b>	<b>67.576</b>	<b>134.433</b>

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 **figura D2.29** aparecen ordenadas las Comunidades y Ciudades Autónomas con arreglo a las tasas brutas de la población que en 2019 obtuvieron el título de Técnico Superior, (relación porcentual entre el total de los alumnos que, independientemente de su edad, finalizaron los Ciclos Formativos de Grado Superior -Formación Profesional, Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas– y la población de 19 años, que es la edad teórica del comienzo del último curso de estos estudios). En el conjunto del territorio nacional, el valor de la tasa bruta de mujeres que titularon fue del 30,3 % y la de los hombres del 28,2 %. Esto supuso una diferencia de 2,1 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, Castilla y León y Navarra.

Se aprecia una vez más un comportamiento muy diferente entre las Comunidades Autónomas en cuanto a los valores de este indicador de titulación. Destacó el País Vasco con una tasa bruta del 41,9 % seguida de las Comunidades Autónomas que obtuvieron una tasa superior al 30 %: Cantabria (38,2 %), Galicia (35,3 %), Asturias (33,2 %) y Cataluña (33,0 %); únicamente en Illes Balears (16,2 %) el valor de dicha tasa bruta no alcanzó el 20 %.

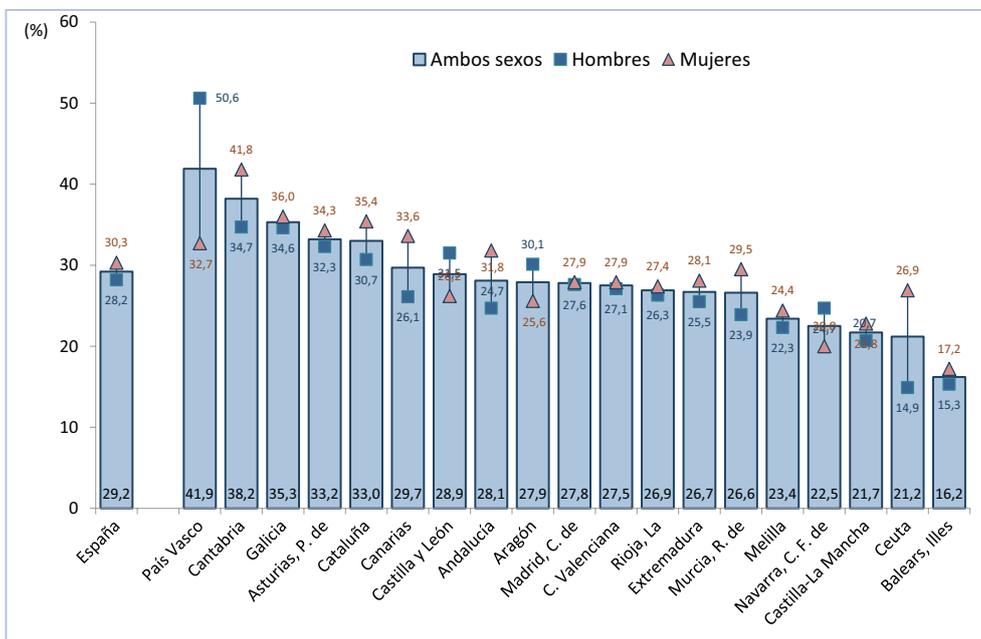
### **La titulación de Técnico Superior en Enseñanzas de Formación Profesional por familias profesionales y especialidades**

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 2018-2019 (**figura D2.30**) fueron las de Sanidad (20.579 titulados), Servicios socioculturales y a la comunidad (20.488) y Administración y gestión (17.542). De las 65.303 mujeres que titularon en estos estudios el 27,6 % (18.025) lo hicieron en un ciclo de la familia profesional de Servicios socioculturales y a la Comunidad, el 24,3 % (15.836) en uno de Sanidad y el 17,1 % (11.141) 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 16,5 % (familia profesional en la que titularon el 1,6 % de las mujeres), Actividades físicas y deportivas con un 11,6 % y Electricidad y electrónica con el 10,3 %.



Figura D2.29<sup>1</sup>

Tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico Superior, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



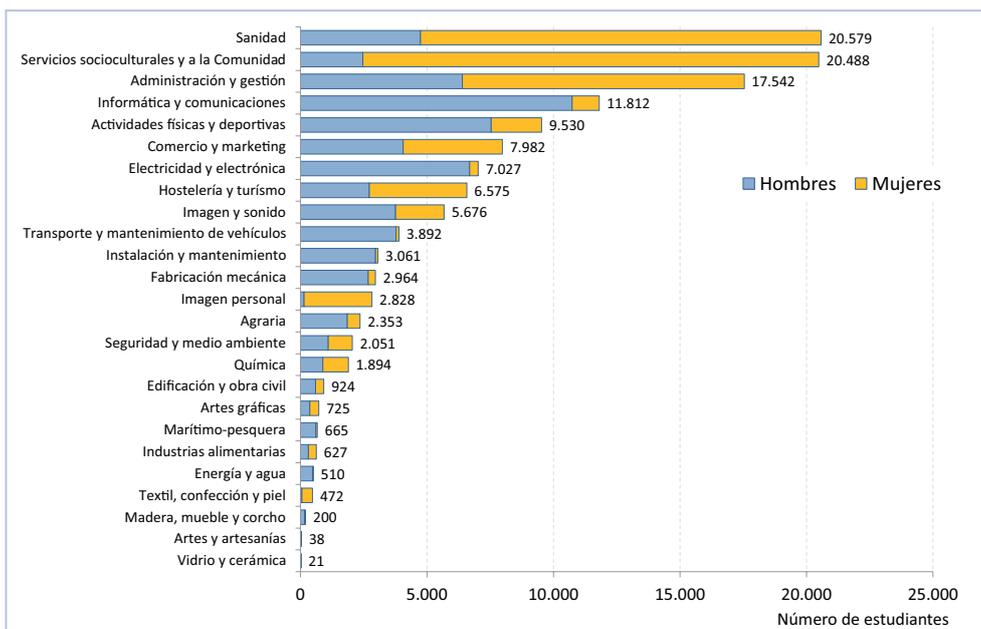
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d229.xlsx> >

1. Se considera el alumnado graduado en Ciclos Formativos de Formación Profesional, de Artes Plásticas y Diseño y en Enseñanzas Deportivas.

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

Figura D2.30

Enseñanzas de Régimen General. Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Superior por familias profesionales y sexo, en España. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d230.xlsx> >

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

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 (1.701 titulados), Diseño de interiores (488), Diseño gráfico (312) y Artes aplicadas de la escultura (304). La familia en la que más alumnas obtuvieron el título fue la misma en la que más alumnos titularon: Comunicación gráfica y audiovisual (19,6 % de los titulados y el 29,9 % de las tituladas). Respecto a las Enseñanzas Deportivas, la especialidad de Fútbol y fútbol sala fue la que acumuló más titulados (ver **tabla D2.14**).

**Tabla D2.14**  
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 2018-2019

	Artes Plásticas y Diseño				Enseñanzas Deportivas		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos		Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Comunicación gráfica y audiovisual	674	1.027	1.701	Fútbol y fútbol sala	404	9	413
Diseño de interiores	95	393	488	Deportes de invierno	38	6	44
Diseño gráfico	116	196	312	Baloncesto	37	6	43
Artes aplicadas a la escultura	149	155	304	Salvamento y socorrismo	18	4	22
Artes aplicadas a la indumentaria	27	146	173	Hípica	5	11	16
Cerámica artística	26	93	119	Atletismo	6	7	13
Artes aplicadas al libro	29	51	80	Vela	4	3	7
Joyería del arte	19	60	79	Balonmano	3	0	3
Diseño industrial	40	35	75	Deportes montaña y escalada	2	0	2
Artes aplicadas al muro	22	30	52	<b>Total</b>	<b>517</b>	<b>46</b>	<b>563</b>
Textiles artísticos	5	35	40				
Vidrio artístico	4	6	10				
Esmaltes artísticos	1	0	1				
<b>Total</b>	<b>1.207</b>	<b>2.227</b>	<b>3.434</b>				

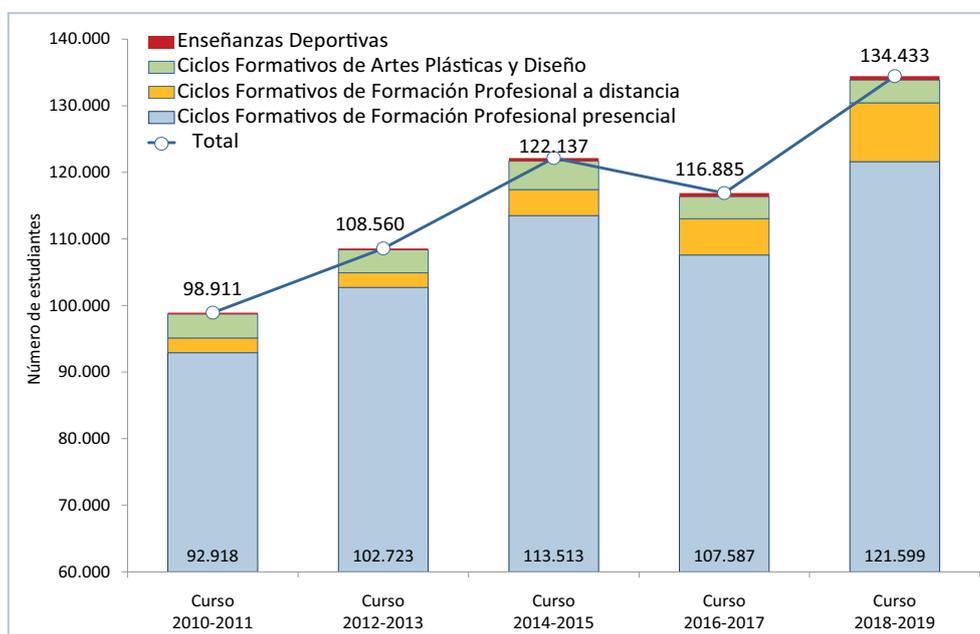
Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

### 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 2010-2011 y 2018-2019 se muestra en la **figura D2.31**. En el conjunto de los nueve cursos analizados el incremento ha sido de 35.522 alumnos (35,9 %), siendo los valores más destacables el incremento del 299,5 % en los titulados a distancia y del 187,2 % en los titulados en Enseñanzas Deportivas al finalizar 2019.

En la **figura D2.32** se refleja la evolución desde el curso 2010-2011 al curso 2018-2019 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 y se mantuvo estable en el curso 2018-2019.

**Figura D2.31**  
**Evolución del número de estudiantes que finaliza los estudios de Ciclos Formativos de enseñanzas profesionales de Grado Medio en España. Cursos 2010-2011 a 2018-2019**



**Índice de variación (curso 2010-2011=100)**

	Curso 2012-2013	Curso 2014-2015	Curso 2016-2017	Curso 2018-2019
Ciclos Formativos de FP presencial	110,6	122,2	115,8	130,9
Ciclos Formativos de FP a distancia	98,3	176,5	246,5	399,5
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño	96,2	118,8	91,9	95,8
Enseñanzas Deportivas	108,2	235,7	281,1	287,2
<b>Total</b>	<b>109,8</b>	<b>123,5</b>	<b>118,2</b>	<b>135,9</b>

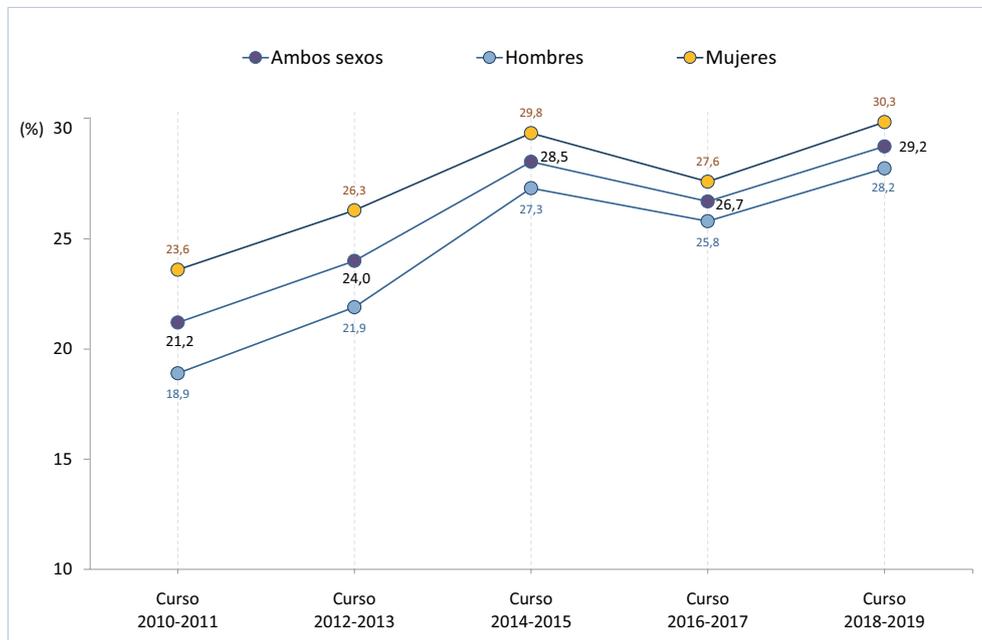
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d231.xlsx> >

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

Las ligeras diferencias entre las tasas de hombres y de mujeres, a favor de las mujeres, se ha ido reduciendo a lo largo del periodo analizado como ha ocurrido en otras enseñanzas postobligatorias anteriormente consideradas, pasando de una diferencia de 4,7 puntos porcentuales en el curso 2010-2011 a 2,1 puntos en el curso 2018-2019. Estos datos de evolución apuntan a un incremento en los últimos años de la población joven española que sigue la enseñanza superior profesional orientada al empleo. Hay que resaltar, no obstante, que la diferencia entre las tasas brutas en el curso escolar 2016-2017 de las enseñanzas profesionales superiores (CINE 5), que fue de un 29,3 %, y de las enseñanzas académicas (CINE 6), que resultó ser de un 43,2 %, fue notable.

Figura D2.32<sup>1</sup>

Evolución de la tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico Superior en España, según el sexo. Cursos 2010-2011 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d232.xlsx> >

1. Se considera el alumnado graduado en Ciclos Formativos de Formación Profesional, de Artes Plásticas y Diseño y en Enseñanzas Deportivas.

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

## D2.8. La finalización de estudios en Enseñanzas de Régimen Especial

Las Enseñanzas de Régimen Especial comprenden las Enseñanzas Artísticas, las Enseñanzas de Idiomas y las Enseñanzas Deportivas. En este epígrafe se analiza la finalización de estudios en las Enseñanzas Artísticas y 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 D2.15** 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 2018-2019 finalizaron estudios de Enseñanzas Elementales de Música y Danza 9.209 estudiantes del conjunto del territorio nacional, de los que 8.343 (90,6 %) correspondían a estudios de Música y 866 (9,4 %) a Danza. Cabe destacar en cuanto a la distribución por sexo que finalizaron estos estudios 5.555 mujeres (60,3 %) y 3.654 hombres (39,7 %).

Por otro lado, de los 5.475 estudiantes que finalizaron en España las Enseñanzas Profesionales de Música y Danza, el 89,9 % (4.923 alumnos) cursaban estudios de Música y el 10,1 % (552 alumnos) estudios de Danza. Por sexo se distribuyeron del siguiente modo: 3.171 estudiantes que finalizaron estas enseñanzas fueron mujeres (el 57,9 %) y 2.304 hombres (el 42,1 %).

En cuanto a la titularidad del centro, cabe señalar que la mayoría de estos estudiantes lo hicieron en centros públicos –7.967 estudiantes (el 86,5 %) de Enseñanzas Elementales y 4.867 estudiantes (el 88,9 %) de Enseñanzas Profesionales– .

Las Comunidades Autónomas con más estudiantes matriculados en este tipo de enseñanzas fueron Andalucía, con 3.276 estudiantes en Enseñanzas Artísticas Elementales y 1.079 en Profesionales, y la Comunitat Valenciana, con 1.514 en Elementales y 1.246 en Enseñanzas Artísticas Profesionales (ver figura **D2.33**).

**Tabla D2.15**

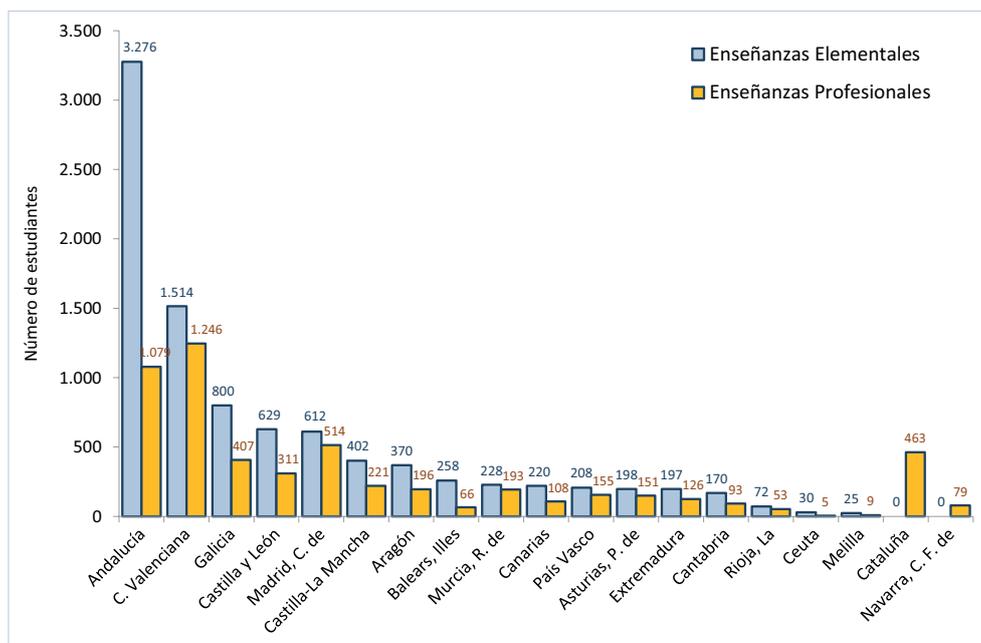
**Estudiantes que finalizan las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música y Danza, según el tipo de enseñanza y el sexo. Curso 2018-2019**

	Centros públicos			Centros privados			Todos los centros		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
<b>A. Enseñanzas Elementales</b>									
Música	3.128	4.158	7.286	475	582	1.057	3.603	4.740	8.343
Danza	36	645	681	15	170	185	51	815	866
<b>Total A</b>	<b>3.164</b>	<b>4.803</b>	<b>7.967</b>	<b>490</b>	<b>752</b>	<b>1.242</b>	<b>3.654</b>	<b>5.555</b>	<b>9.209</b>
<b>B. Enseñanzas Profesionales</b>									
Música	2.027	2.382	4.409	220	294	514	2.247	2.676	4.923
Danza	51	407	458	6	88	94	57	495	552
<b>Total B</b>	<b>2.078</b>	<b>2.789</b>	<b>4.867</b>	<b>226</b>	<b>382</b>	<b>608</b>	<b>2.304</b>	<b>3.171</b>	<b>5.475</b>

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

**Figura D2.33**

**Alumnado que finaliza las Enseñanzas Elementales y Profesionales por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d233.xlsx> >

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

Al igual que en las Enseñanzas Elementales y Profesionales, los estudios de Enseñanzas Artísticas Superiores se realizaban principalmente en centros públicos (el 75,5 %). En la **tabla D2.16** y la **figura D2.34** se muestra la distribución del alumnado que finalizó en el curso 2018-2019 los estudios superiores de Enseñanzas Artísticas, equivalentes a todos los efectos a estudios de educación universitaria.

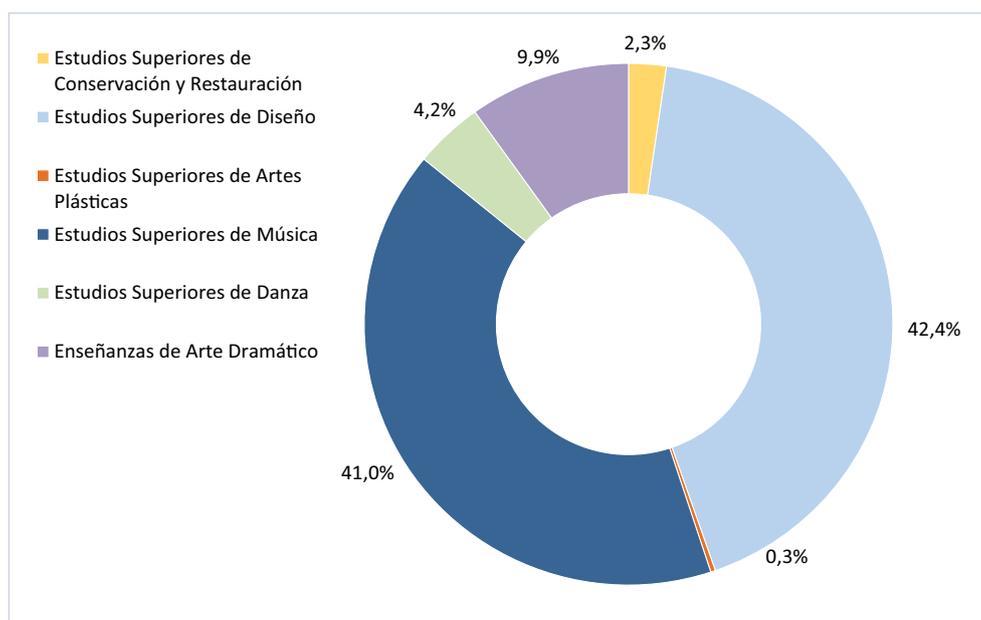
**Tabla D2.16<sup>1</sup>**  
**Alumnado que finaliza las Enseñanzas Artísticas Superiores en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2018-2019**

	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	13	75	88	0	0	0	13	75	88
Estudios Superiores de Diseño	410	813	1.223	124	271	395	534	1.084	1.618
Estudios Superiores de Artes Plásticas	4	7	11	0	0	0	4	7	11
Estudios Superiores de Música	657	481	1.138	249	177	426	906	658	1.564
Estudios Superiores de Danza	14	115	129	13	19	32	27	134	161
Enseñanzas de Arte Dramático	108	186	294	34	49	83	142	235	377
<b>Total</b>	<b>1.206</b>	<b>1.677</b>	<b>2.883</b>	<b>420</b>	<b>516</b>	<b>936</b>	<b>1.626</b>	<b>2.193</b>	<b>3.819</b>

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.

**Figura D2.34**  
**Distribución porcentual del alumnado que finaliza las Enseñanzas Artísticas Superiores en España, según la enseñanza. Curso 2018-2019**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d234.xlsx> >

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

De los 3.819 alumnas y alumnos que obtuvieron el título de Grado Superior en alguna de las Enseñanzas Artísticas, el 42,4 % cursaban Estudios Superiores de Diseño, el 41,0 % eran estudiantes de Estudios Superiores de Música, el 9,9 % Arte Dramático, el 4,2 % estudiaban Estudios Superiores de Danza, Conservación y Restauración el 2,3 % y el 0,3 % Estudios Superiores de Artes Plásticas (ver **figura D2.34**). Además, tal y como se muestra en la **tabla D2.17**, 233 estudiantes finalizaron los estudios de Máster en Enseñanzas Artísticas.

**Tabla D2.17**  
**Alumnado que finaliza los estudios de Máster en Enseñanzas Artísticas por titularidad de centro y sexo.**  
**Curso 2018-2019**

	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
Hombres	71	45	116
Mujeres	65	52	117
<b>Ambos sexos</b>	<b>136</b>	<b>97</b>	<b>233</b>

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 2018-2019 fue de 16.938, y el Nivel C2 de 2.364. Las cifras más altas correspondieron al inglés: 11.386 estudiantes finalizaron el Nivel avanzado C1 y 813 el Nivel C2 (ver **tabla D2.18**).

**Tabla D2.18**  
**Alumnado que finaliza los estudios de Nivel Avanzado en las Escuelas Oficiales de Idiomas según el idioma y el sexo.**  
**Curso 2018-2019**

	Nivel Avanzado C1			Nivel Avanzado C2		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Alemán	191	310	501	0	0	0
Castellano	58	190	248	3	6	9
Catalán	69	120	189	54	159	213
Euskera	376	798	1.174	0	0	0
Francés	420	1.057	1.477	9	25	34
Gallego	133	391	524	30	73	103
Inglés	4.112	7.274	11.386	261	552	813
Italiano	117	297	414	0	0	0
Neerlandés	2	3	5	0	0	0
Portugués	66	97	163	1	5	6
Rumano	4	6	10	0	0	0
Valenciano	298	549	847	347	839	1.186
<b>Total</b>	<b>5.846</b>	<b>11.092</b>	<b>16.938</b>	<b>705</b>	<b>1.659</b>	<b>2.364</b>

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

## D2.9. Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU)

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)<sup>335</sup>, estableció la realización de evaluaciones individualizadas al finalizar la etapa de Bachillerato, así como en otras etapas del sistema. Las modificaciones introducidas por la LOMCE supusieron la desaparición de la superación de la prueba de acceso a la Universidad como requisito de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y se estableció como requisito la posesión de la titulación que da acceso a la Universidad: título de Bachiller o título, diploma o estudios equivalentes, y títulos de Técnico Superior de Formación Profesional, de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño, o de Técnico Deportivo Superior.

La implantación de la regulación introducida en la LOE por parte de la LOMCE, en el aspecto indicado, fue modificada por el Real Decreto Ley 5/2016, de 9 de diciembre<sup>336</sup>, que aprobó las medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la LOMCE. Dicho Real Decreto Ley estableció que, hasta la entrada en vigor de la normativa resultante del Pacto de Estado social y político por la educación, la evaluación individualizada de Bachillerato se debía realizar exclusivamente por parte del alumnado que deseara acceder a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y sería de características semejantes a la hasta entonces vigente Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), válida solo a efectos de acceso a la Universidad y no para obtener el título de Bachiller. La prueba indicada, la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), versaba exclusivamente sobre las materias generales cursadas del bloque de las asignaturas troncales de segundo curso de Bachillerato y, en su caso, de la materia Lengua Cooficial y Literatura. Los alumnos y alumnas que quisieran mejorar su nota de admisión podían examinarse de, al menos, dos materias de opción del bloque de las asignaturas troncales de segundo curso.

Las Administraciones educativas, en colaboración con las Universidades, asumen las mismas funciones y responsabilidades que tenían en relación con las anteriores Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) y debían organizar la realización material de la EBAU señalada. Dicha evaluación tenía validez para el acceso a las distintas titulaciones de las universidades españolas.

Las pruebas de EBAU efectuadas en el curso 2019-2020 se vieron condicionadas por la crisis sanitaria COVID-19. Aunque, al contrario de la mayoría de los países de nuestro entorno en los que los procesos de transición a la Enseñanza Superior se vieron, en general, sustancialmente afectados, en España se mantuvieron las EBAU con carácter presencial.

Estas pruebas se regularon por el citado Real Decreto Ley 5/2016 y por la Orden PCM/139/2020, de 17 de febrero<sup>337</sup>, en la que se determinó con alcance básico las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, y las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas. Sin embargo, como consecuencia de la crisis sanitaria COVID-19, la Orden PCM/362/2020, de 22 de abril<sup>338</sup> modificó la Orden PCM/139/2020, de 17 de febrero.

Mediante esta Orden PCM/362/2020 se ajustaron las fechas de realización de las pruebas EBAU y se contemplaba que todas las preguntas pudieran ser susceptibles de ser elegidas por parte del alumnado. Según figura en la parte expositiva de la orden mencionada, la Conferencia General de Política Universitaria y del Consejo de Universidades, consensuaron unas directrices para la elaboración de cada una de las pruebas, con el objetivo de garantizar la equidad en el acceso a la universidad para todo el alumnado, con independencia de las circunstancias en las que este pudiera haber tenido acceso a la enseñanza y el aprendizaje en el último trimestre del curso.

En Resolución de 30 de junio de 2020, de la Subsecretaría, se publica la Resolución de 25 de junio de 2020, conjunta de la Secretaría de Estado de Educación y la Secretaría General de Universidades<sup>339</sup>, y a consecuencia de la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19, se establecieron nuevas adaptaciones de la EBAU 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 2019-2020.

El presente apartado muestra una visión de conjunto de los datos correspondientes a las distintas modalidades de acceso a la Universidad teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

335. < BOE-A-2013-12886 >

336. < BOE-A-2016-11733 >

337. < BOE-A-2020-2384 >

338. < BOE-A-2020-4576 >

339. < BOE-A-2020-7045 >

En este INFORME llamamos «Pruebas genéricas de acceso a la Universidad» a las que realizan los siguientes estudiantes: Titulados/tituladas en bachiller; Estudiantes procedentes de sistemas educativos miembros de la Unión Europea o de otros Estados con los que España haya suscrito Acuerdos internacionales y cumplan los requisitos exigidos en su respectivo país para el acceso a la Universidad; Estudiantes con el Título Superior de Formación Profesional, de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño o de Técnico Deportivo Superior; Alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros, previa solicitud de homologación del título de origen al título español de Bachiller.

Los estudiantes que se matriculan solo de la fase general o de las dos fases (general y específica), se consideran presentados cuando hayan realizado la fase general. Los estudiantes que solo participan en la fase específica (voluntaria), se consideran presentados cuando se hayan presentado en al menos una de las materias de esta fase.

Los estudiantes que se matriculan solo de la fase general o de las dos fases (general y específica), se consideran aprobados cuando hayan resultado aptos para acceder a una enseñanza de Grado, es decir cuando su nota de acceso es igual o superior a 5 puntos. Los estudiantes que solo participan en la fase específica (voluntaria), se consideran aprobados cuando hayan obtenido al menos un 5 en alguna de las materias de esta fase.

### Una visión en conjunto de los resultados

En 2020 se presentaron 306.820 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 89,4 %. Se presentaron 27.204 estudiantes más que el año anterior, subiendo ligeramente el porcentaje de aprobados (de un 88,3 % en 2019 a un 89,4 % en 2020). El 57,3 % de los alumnos presentados eran mujeres, que obtuvieron un 89,8 % de aprobados y, del 42,7 % que representaba a los varones, logró el aprobado un 88,9 %.

En las pruebas genéricas de acceso a la Universidad, aprobó el 92,7 % de los 261.121 estudiantes que se presentaron a la convocatoria ordinaria (241.956 aprobados). En la convocatoria extraordinaria, de los 28.436 presentados aprobó el 77,8 % (22.132 aprobados). Entre las dos convocatorias aprobaron 264.088 estudiantes que en términos relativos representan el 91,2 % del alumnado presentado.

A las pruebas de acceso para mayores de 25 años se presentaron 14.108 personas y las superó el 58,9 % (8.316 aprobados). A las pruebas de acceso para mayores de 45 años se presentaron 2.517 personas, de las que aprobó el 61,2 % (1.540 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 334, lo que supone el 52,4 % de los 638 profesionales presentados (véase la **tabla D2.19**).

Tabla D2.19

**Pruebas de Acceso a la Universidad 2020. 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
<b>A. Pruebas genéricas</b>						
Convocatoria ordinaria	101.767	140.189	241.956	92,4	92,8	92,7
Convocatoria extraordinaria	9.291	12.841	22.132	76,8	78,6	77,8
Total A	111.058	153.030	264.088	90,9	91,4	91,2
<b>B. Procedimientos por criterios de edad</b>						
Mayores de 25 años	4.549	3.767	8.316	62,2	55,5	58,9
Mayores de 45 años	644	896	1.540	58,7	63,1	61,2
Profesionales mayores de 40 años	176	158	334	51,3	53,6	52,4
Total B	5.369	4.821	10.190	61,3	56,7	59,0
<b>Total (A+B)</b>	<b>116.427</b>	<b>157.851</b>	<b>274.278</b>	<b>88,9</b>	<b>89,8</b>	<b>89,4</b>

Fuente: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). Ministerio de Universidades.

## Pruebas genéricas de acceso a la Universidad

### Resultados por tipo de matrícula

A las pruebas genéricas de acceso a la Universidad de 2020 acudieron 289.557 estudiantes, de los que 221.225 (76,4 %) se presentaron a la fase general y a la fase específica con un resultado de 93,0 % de aprobados: en la convocatoria de junio aprobó el 94,1 % de los 208.314 alumnos presentados y, de los 12.911 alumnos que se presentaron en la convocatoria extraordinaria, aprobó el 73,9 %.

Exclusivamente a la fase general se presentaron 21.992 estudiantes (7,6 %), de los cuales aprobó el 83,4 %. El porcentaje de aprobados respecto a los presentados en la convocatoria ordinaria fue del 86,2 %, y el de la convocatoria extraordinaria del 71,1 %.

En ese curso, 46.340 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 86,5 % de estos estudiantes superó la prueba en alguna de las materias a las que se había presentado. En este caso, el porcentaje de aprobados en la convocatoria de junio (87,1 %) fue muy similar al obtenido en la convocatoria extraordinaria (84,8 %).

En la **tabla D2.20** se muestra la distribución del alumnado aprobado en el conjunto de las Universidades de España en las pruebas genéricas de acceso a la Universidad de 2020, 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 57,9 % de aprobados en las pruebas genéricas fueron mujeres.

En las pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2020, la diferencia entre el porcentaje de aprobados de los hombres (90,9 %) y el de las mujeres (91,4 %) fue de 0,5 puntos porcentuales a favor de las mujeres (véase la **tabla D2.20**).

Tabla D2.20

Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2020. 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
<b>A. Fase general y específica</b>						
Convocatoria ordinaria	82.863	113.255	196.118	94,0	94,3	94,1
Convocatoria extraordinaria	4.417	5.120	9.537	74,6	73,2	73,9
<b>Total A</b>	<b>87.280</b>	<b>118.375</b>	<b>205.655</b>	<b>92,8</b>	<b>93,1</b>	<b>93,0</b>
<b>B. Fase general</b>						
Convocatoria ordinaria	7.174	8.200	15.374	84,5	87,9	86,2
Convocatoria extraordinaria	1.501	1.462	2.963	71,3	70,9	71,1
<b>Total B</b>	<b>8.675</b>	<b>9.662</b>	<b>18.337</b>	<b>81,9</b>	<b>84,8</b>	<b>83,4</b>
<b>C. Fase específica</b>						
Convocatoria ordinaria	11.730	18.734	30.464	87,1	87,1	87,1
Convocatoria extraordinaria	3.373	6.259	9.632	82,8	85,9	84,8
<b>Total C</b>	<b>15.103</b>	<b>24.993</b>	<b>40.096</b>	<b>86,1</b>	<b>86,8</b>	<b>86,5</b>
<b>Total (A+B+C)</b>	<b>111.058</b>	<b>153.030</b>	<b>264.088</b>	<b>90,9</b>	<b>91,4</b>	<b>91,2</b>

Fuente: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

A  
B  
C  
D  
E  
F

Tabla D2.21

Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2020. 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 (%)
<b>A. Fase general y específica</b>										
Convocatoria ordinaria	139.839	93,5	21.163	95,8	42.560	95,8	4.606	91,4	208.168	94,2
Convocatoria extraordinaria	9.498	73,9	1.055	77,8	1.603	73,5	718	70,3	12.874	74,0
<b>Total A</b>	<b>149.337</b>	<b>92,3</b>	<b>22.218</b>	<b>95,0</b>	<b>44.163</b>	<b>95,0</b>	<b>5.324</b>	<b>88,6</b>	<b>221.042</b>	<b>93,0</b>
<b>B. Fase general</b>										
Convocatoria ordinaria	11.613	86,0	2.747	91,3	2.924	84,6	519	76,9	17.803	86,3
Convocatoria extraordinaria	2.607	71,7	452	78,3	854	68,3	244	63,1	4.157	71,2
<b>Total B</b>	<b>14.220</b>	<b>83,4</b>	<b>3.199</b>	<b>89,5</b>	<b>3.778</b>	<b>80,9</b>	<b>763</b>	<b>72,5</b>	<b>21.960</b>	<b>83,4</b>
<b>C. Fase específica</b>										
Convocatoria ordinaria	16.757	89,3	2.984	85,0	6.889	83,3	1.840	86,5	28.470	87,2
Convocatoria extraordinaria	6.272	85,8	885	87,3	2.594	83,1	811	85,9	10.562	85,2
<b>Total C</b>	<b>23.029</b>	<b>88,3</b>	<b>3.869</b>	<b>85,5</b>	<b>9.483</b>	<b>83,3</b>	<b>2.651</b>	<b>86,3</b>	<b>39.032</b>	<b>86,7</b>
<b>Total (A+B+C)</b>	<b>186.586</b>	<b>91,1</b>	<b>29.286</b>	<b>93,1</b>	<b>57.424</b>	<b>92,1</b>	<b>8.738</b>	<b>86,5</b>	<b>282.034</b>	<b>91,4</b>

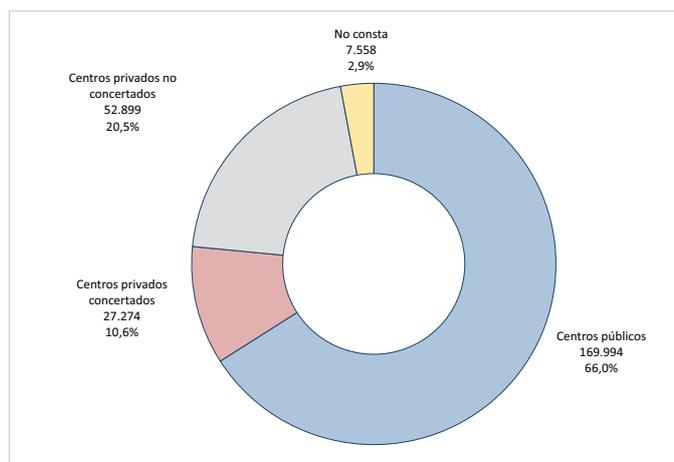
1. Solo incluye los titulados en Bachiller y Formación Profesional.

Fuente: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). Ministerio de Universidades.

En la **tabla D2.21** se muestra el porcentaje de estudiantes (de Bachillerato y Formación Profesional) aprobados en las pruebas generales de acceso a la Universidad, según el tipo de matrícula, la convocatoria y la naturaleza del centro de procedencia. En la totalidad de España, aprobó un 91,4 % de los estudiantes presentados de todos los centros. En el caso del alumnado procedente de centros públicos, el 91,1 % de los 186.586 estudiantes presentados superó la prueba. Respecto a los estudiantes de centros privados aprobó un 92,1 % del alumnado que se presentó de centros privados sin enseñanzas concertadas y un 93,1 % del procedente de centros privados con enseñanzas concertadas. El 86,5 % del alumnado cuyo centro de origen se desconoce superó las pruebas genéricas de acceso.

Figura D2.35<sup>1</sup>

Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2020. Distribución porcentual de estudiantes aprobados según la naturaleza del centro de procedencia, en España



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d235.xlsx> >

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.

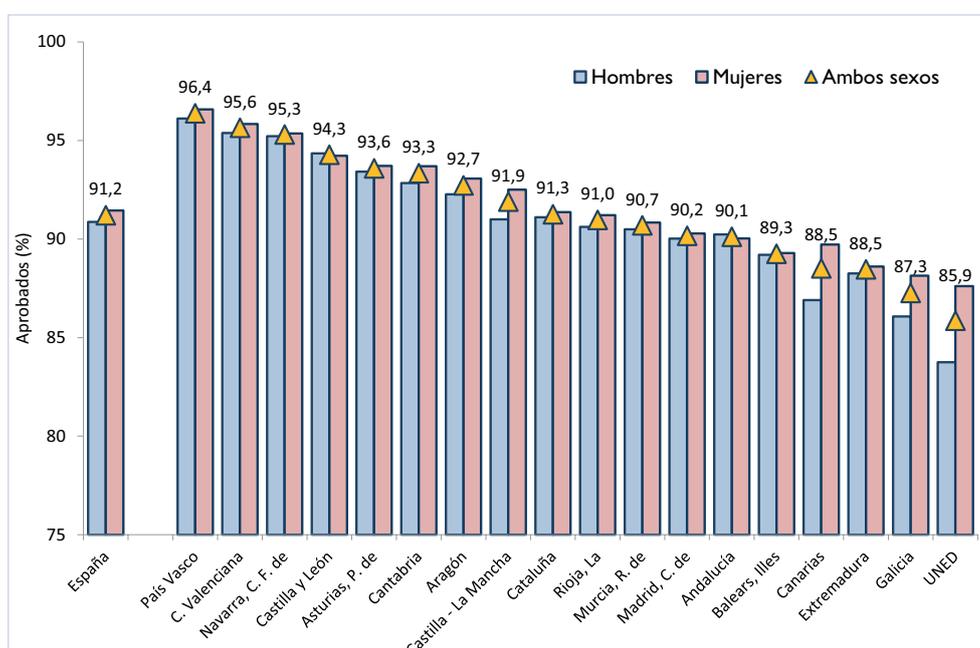
Al considerar la distribución porcentual de los estudiantes (de Bachillerato y Formación Profesional) que superaron las pruebas generales teniendo en cuenta el centro de procedencia, se observa que el 66,0 % procedía de centros públicos, el 20,5 % de centros privados no concertados, el 10,6 % de centros privados concertados y, por último, para el 2,9 % del alumnado restante no hay constancia de la naturaleza del centro de secundaria de procedencia (ver **figura D2.35**).

## Resultados por Comunidades Autónomas<sup>340, 341</sup>

En el año 2020 las Comunidades Autónomas que presentaron el porcentaje más alto de alumnas y alumnos aprobados respecto a los presentados en las pruebas genéricas de acceso a la Universidad fueron el País Vasco (96,4 %), Comunitat Valenciana (95,6 %), Navarra (95,3 %), Castilla y León (94,3 %) y Asturias (93,6 %). La UNED (85,9 %), Galicia (87,3 %) y Extremadura y Canarias (88,5 % ambas) obtuvieron los menores porcentajes de aprobados. Por lo que se refiere al sexo del estudiante, en el cómputo general no se aprecian diferencias estadísticamente significativas. En España aprobó un 90,9 % de hombres y un 91,4 % de mujeres, lo que supuso una diferencia de 0,5 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 (3,9), Canarias (2,8) y Galicia (2,1). En el caso contrario estuvieron únicamente Andalucía (0,2) y Castilla y León (0,1), quienes presentaron una diferencia favorable a los hombres (ver **figura D2.36**).

Figura D2.36

Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2020. Porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según el sexo, por Comunidades Autónomas



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d236.xlsx> >

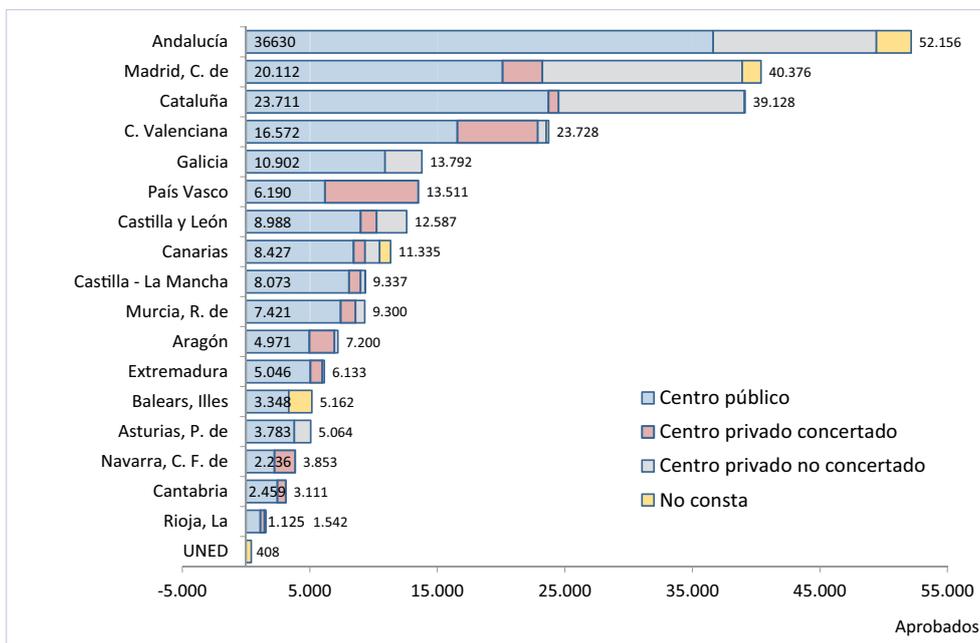
Fuente: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

Al tener en cuenta el centro de procedencia, en la **figura D2.37**, 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. Por otro lado, al considerar el porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados se observa que en 12 Comunidades Autónomas el valor fue superior en la enseñanza privada (ya sea concertada o no concertada) con valores comprendidos entre el 72,7 % y el 96,8 % de aprobados. Los alumnos de centros públicos obtuvieron un porcentaje de aprobado superior al de los procedentes de centros privados en tres Comunidades Autónomas -País Vasco (96,5 %), Cantabria (93,8 %) y Castilla-La Mancha (92,1 %)- y en Andalucía el porcentaje fue el mismo en ambos tipos de enseñanza (90,4 %) (ver **figura D2.38**).

340. Las Ciudades Autónomas dependen de la Universidad de Granada.

341. En todas las Comunidades Autónomas las pruebas de la convocatoria extraordinaria se realizaron en el mes de septiembre excepto en el Principado de Asturias, País Vasco y la Comunidad Foral de Navarra que se llevaron a cabo en julio.

**Figura D2.37<sup>1</sup>**  
**Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2020. Estudiantes aprobados, según la naturaleza del centro de procedencia, por Comunidades Autónomas**

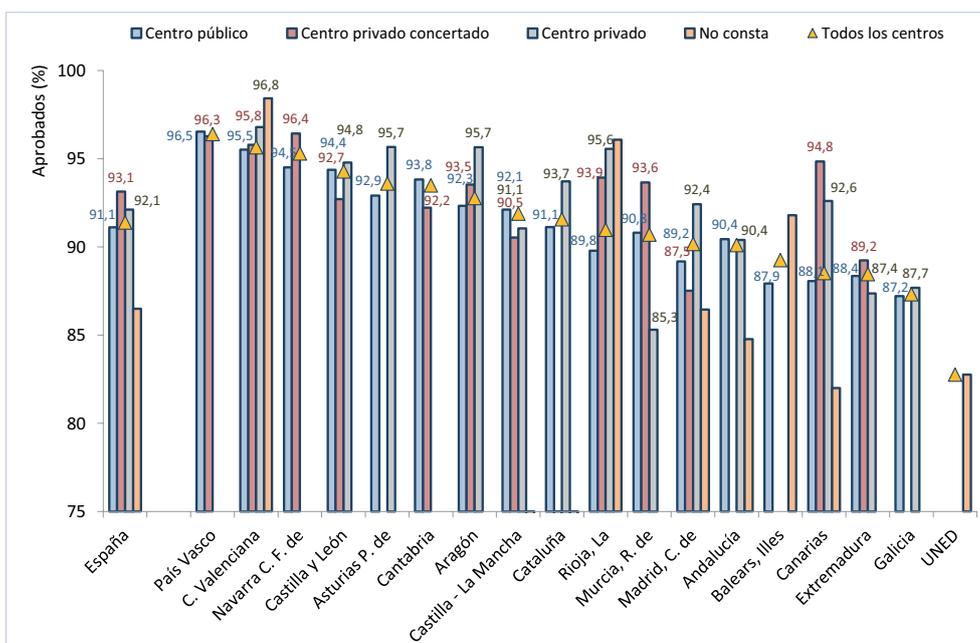


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d237.xlsx> >

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 D2.38<sup>1</sup>**  
**Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2020. Porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según la naturaleza del centro de procedencia, por Comunidades Autónomas**

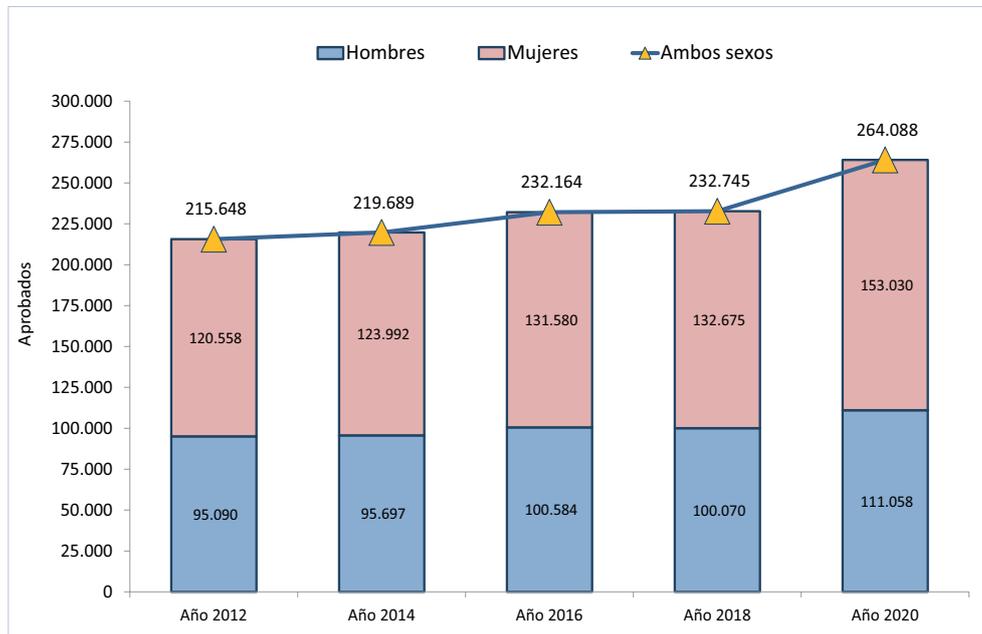


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d238.xlsx> >

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 D2.39**  
Pruebas genéricas de acceso a la Universidad. Evolución del número de estudiantes aprobados, según el sexo, en España. Años 2012 a 2020



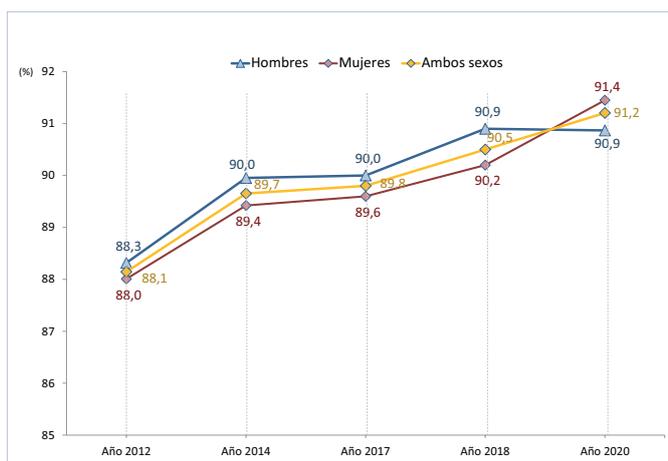
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d239.xlsx> >

Fuente: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). Ministerio de Universidades.

### La evolución de los resultados

La **figura D2.39** muestra la evolución del número de estudiantes aprobados, según el sexo, en las pruebas generales de acceso a la Universidad en España, entre 2012 y 2020. En ella se aprecia una tendencia creciente a lo largo del periodo, salvo en el año 2017, en el que se produjo una caída, siendo entre el año 2019 y el año 2020 cuando se produjo el mayor incremento. La tendencia es creciente tanto en el caso de los varones como en el de las mujeres.

**Figura D2.40**  
Pruebas genéricas de acceso a la Universidad. Evolución del porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según el sexo, en España. Años 2012 a 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d240.xlsx> >

Fuente: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). Ministerio de Universidades.

En la **figura D2.40** se representa la evolución del porcentaje de aprobados con respecto al número de estudiantes presentados<sup>342</sup> desde el año 2012. En el periodo considerado el porcentaje de aprobados de ambos sexos aumentó tanto para los hombres como para las mujeres. El año 2016 presenta el máximo del periodo considerado con un 91,2 % a partir del cual se inicia un descenso que se vuelve a recuperar en el año 2020 con ese mismo 91,2 %, si bien cabe señalar que la recuperación ha sido desigual en relación al sexo: los hombres obtienen 0,5 puntos menos en 2020 respecto a 2016, mientras que las mujeres presentan 0,3 puntos más en 2020 que en 2016.

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.

342. Hasta el año 2010 la tasa de aprobados se obtenía como el cociente entre la cifra de aprobados y la de matriculados en las pruebas.

A

## D3. La evaluación

B

### D3.1. La evaluación del sistema educativo

C

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<sup>343</sup> (artículo 140, apartado 1).

D

Respecto a los organismos responsables de la evaluación, determina que la misma corresponde al Instituto Nacional de Evaluación Educativa y, en el ámbito de sus competencias, a los organismos correspondientes de las Administraciones educativas que estas determinen. Además estipula que los equipos directivos y el profesorado colaboren con las Administraciones educativas en las evaluaciones que se realicen en sus centros (artículo 142).

E

En colaboración con las Administraciones educativas autonómicas, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa<sup>344</sup>:

F

- elabora planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo y establece estándares metodológicos y científicos que garanticen la calidad, validez y fiabilidad de las evaluaciones educativas;
- coordina la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales con los organismos internacionales correspondientes (OCDE, IEA, Comisión Europea);
- elabora el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, que contribuye al conocimiento del sistema educativo y a orientar la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación.

En el artículo 145, la LOE establece que, en el marco de sus competencias, las Administraciones educativas pueden elaborar y realizar planes de evaluación de los centros educativos, que tengan en cuenta las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y alumnos que acogen, el entorno del propio centro y los recursos de que dispone. También estipula que las Administraciones educativas apoyen y faciliten la autoevaluación de los centros educativos.

Con el fin de mejorar el funcionamiento de los centros educativos, la LOE especifica que las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, pueden elaborar planes para la valoración de la función directiva (artículo 146).

La LOE determina que, previa consulta a las Comunidades Autónomas, el Gobierno presente anualmente al Congreso de los Diputados un informe sobre los principales indicadores del sistema educativo español, los resultados de las evaluaciones de diagnóstico españolas o internacionales y las recomendaciones planteadas a partir de ellas, así como sobre los aspectos más destacados del INFORME que sobre el sistema educativo elabora el Consejo Escolar del Estado. Los resultados de las evaluaciones que realizan las Administraciones educativas son puestos en conocimiento de la comunidad educativa mediante indicadores comunes para todos los centros docentes españoles, sin identificación de datos de carácter personal y previa consideración de los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto (artículo 147).

En aplicación del Real Decreto Ley 5/2016, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la LOMCE, las evaluaciones que se realizaron al alumnado en el curso 2016-2017 dejaron de tener los efectos que establecían los artículos 20.3, 21, 29 y 36 bis de la LOE, en la redacción implantada por la LOMCE.

La evaluación no solo se debe aplicar al alumnado, sino que también se debe extender a los centros y a la función directiva, mediante los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o

343. < <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a140> >

344. < <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/portada.html> >

de autoevaluación que dispongan los propios centros, tomando en cuenta las situaciones socioeconómicas y culturales de los alumnos y sus familias, el entorno del propio centro y los recursos de los que se disponen.

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional le corresponde publicar periódicamente las conclusiones de interés general de las evaluaciones efectuadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en colaboración 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**

En el curso escolar 2019-2020, como consecuencia de la situación generada por la evolución de la pandemia de la COVID-19, el Gobierno, al amparo de lo dispuesto en el artículo 4, apartados b) y d), de la Ley Orgánica 4/1981, de 1 de junio, de los estados de alarma, excepción y sitio, declaró el estado de alarma en todo el territorio nacional mediante el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo. Entre las medidas de contención previstas en este Real Decreto, se tomó la de suspender la actividad educativa presencial en todos los cursos de la educación obligatoria, lo que incluyó los cursos en los que la legislación prevé la realización de evaluaciones externas: 3.º y 6.º de Educación Primaria y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria. El cese temporal de la enseñanza lectiva presencial se prolongó hasta la finalización del curso escolar, lo que entre otras consecuencias conllevó la dificultad material de realización de las evaluaciones antes referidas, previstas en los artículos 20.3, 21 y 29 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Tras tratarse el asunto en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación de 25 de marzo de 2020, a propuesta del Ministerio de Educación y Formación Profesional, y constatarse esa dificultad material de realizar en tales circunstancias las citadas evaluaciones, estas no se realizaron en el curso 2019-2020.

## **D3.2. Indicadores educativos**

### **Sistema estatal de indicadores de la educación**

El objetivo principal del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación es proporcionar información relevante sobre el sistema educativo a las administraciones educativas, a los órganos de participación institucional, a los agentes implicados en el proceso educativo (familias, alumnado, profesorado y otros profesionales y entidades), así como a los ciudadanos en general, tratando de evaluar el grado de eficacia y de eficiencia de dicho sistema y de orientar la toma de decisiones.

La edición de 2019 es la décimoquinta desde la primera versión del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, que se publicó en el año 2000. La necesidad de actualización continua de todo el sistema de indicadores y de su presentación sintética ha llevado a modificaciones a lo largo de este tiempo, incorporando nuevos indicadores, suprimiendo otros o tratando de mejorar los inicialmente elaborados. En esta ocasión, la edición está formada por 17 indicadores que se distribuyen de la siguiente manera: «Escolarización y entorno educativo» compuesto por 9 indicadores, «Financiación educativa» integrado por 2 indicadores y «Resultados educativos» constituido por 6 indicadores. A su vez, y con el fin de profundizar en el análisis, muchos de estos indicadores se han dividido en subindicadores. La información que se presenta corresponde preferentemente a los niveles estatal y autonómico, complementada para ciertos indicadores con datos de países de la Unión Europea y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), lo cual permite situar la información en el contexto internacional (ver **tabla D3.1**).

Para los indicadores de «Financiación educativa» el año de referencia es 2018; para los de «Escolarización y entorno educativo» y para los de «Resultados educativos» el curso 2017-2018, presentándose, al igual que se hizo en la edición anterior, el mismo curso académico para ambas dimensiones. La publicación a mediados de año ha permitido presentar los datos de los indicadores derivados de la Encuesta de Población Activa (EPA) para el año 2019. El curso de referencia de los indicadores recogidos en la edición de 2020 es 2017-2018, puesto que es el último curso del que se dispone de datos consolidados en la fecha del cierre de la publicación (julio de 2020). Las novedades principales de esta edición en relación a la última son la incorporación de un indicador al apartado de Escolarización y entorno educativo sobre el profesorado basado en las estadísticas no universitarias del Ministerio de Educación y Formación Profesional y la actualización del indicador sobre competencias clave a los 15 años basado en la información publicada en el informe PISA 2018.

**Tabla D3.1**  
**Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Años 2019 y 2020**

<b>Escolarización y entorno educativo</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
Escolarización y población	E1	E1
Escolarización y población escolarizable en las edades de 0 a 29 años	E1.1	E1.1
Escolarización según la titularidad del centro	E1.2	E1.2
Esperanza de vida escolar desde los cinco años	E1.3	E1.3
Tasas de escolarización en las edades teóricas de los niveles no obligatorios (CINE 0, 3, 4 y 5)	E2	E2
Educación Infantil	E2.1	E2.1
Educación Secundaria postobligatoria	E2.2	E2.2
Educación Superior	E2.3	E2.3
Alumnado extranjero	E3	E3
Alumnos por grupo y por profesor	E4	E4
Alumnos por grupo educativo	E4.1	E4.1
Alumnos por profesor	E4.2	E4.2
La Formación Profesional	E5	E5
Tasas brutas de acceso y titulación en Formación Profesional	E5.1	E5.1
Alumnado de Formación Profesional por familia profesional y sexo	E5.2	E5.2
Aprendizaje de lenguas extranjeras	E6	E6
Lengua extranjera como materia	E6.1	E6.1
Utilización de una lengua extranjera como lengua de enseñanza	E6.2	E6.2
Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	E7	E7
Profesorado del sistema educativo	E8	E8
Profesorado por régimen de enseñanza y titularidad		E8.1
Profesorado por sexo y edad		E8.2
Participación en el aprendizaje permanente	E9	E9
<b>Financiación educativa</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
Gasto total en educación	F1	F1
Gasto total en educación en relación con el PIB	F1.1	F1.1
Gasto público total en educación	F1.2	F1.2
Gasto público destinado a ciertos	F1.2	F1.2
Gasto en educación por alumno	F2	F2
<b>Resultados educativos</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
Competencias clave a los 15 años de edad		R1
Competencias clave a los 15 años en Matemáticas		R1.1
Competencias clave a los 15 años en Ciencias		R1.2
Competencias clave a los 15 años en Competencia Financiera		R1.3
Idoneidad en la edad del alumnado	R1	R2
Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria	R1.1	R2.1
Alumnado repetidor	R1.2	R2.2
Abandono temprano de la educación y la formación	R2	R3
Tasas de graduación	R3	R4
Tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria	R3.1	R4.1
Tasa bruta de graduación en estudios secundarios segunda etapa	R3.2	R4.2
Porcentaje de titulados en estudios superiores entre la población joven	R3.3	R4.3
Nivel de formación de la población adulta	R6	R4
Tasa de actividad y desempleo según nivel de formación	R4	R5
Tasa de actividad según nivel de formación	R5.1	R6.1
Tasa de desempleo según nivel de formación	R5.2	R6.2
Ingresos laborales según el nivel de formación	R6	R7

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La información y los datos necesarios para la elaboración de los indicadores proceden de las estadísticas educativas y han sido calculados por la Subdirección General de Estadística y Estudios, a partir de las estadísticas educativas estatales que se producen en el marco de la Comisión de Estadística de la Conferencia de Educación y de la Secretaría General de Universidades, junto con otras fuentes procedentes del Instituto Nacional de Estadística y de la estadística internacional (Eurostat y OCDE). El indicador basado en los resultados del *Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje TALIS 2018* ha sido elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), utilizando las bases de datos internacionales de dichos estudios

Como se hizo en años anteriores, el informe correspondiente a 2019 fue elaborado conjuntamente por el INEE y la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Las diferentes ediciones del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, así como mapas de navegación individualizados por indicador y por edición, se pueden encontrar en la página web del INEE<sup>345</sup>.

### **El sistema de indicadores de la OCDE**

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) publica anualmente una extensa recopilación de estadísticas e indicadores de los sistemas educativos de los 35 estados que la componen, además de otros países asociados. La publicación, denominada *Education at a Glance*, en español *Panorama de la Educación*, analiza la evolución de los diferentes sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en la economía. En esta ocasión, el tema principal de la publicación es la Educación Terciaria, que aparece más desarrollada en los indicadores que lo permiten.

La información que ofrece *Education at a Glance 2019* es similar, en cuanto a naturaleza y estructura, a la del año anterior, aunque con datos actualizados que corresponden, salvo excepciones, al periodo comprendido entre 2016 y 2019. Los datos procedentes de la Encuesta Europea de Población Activa (*European Union Labour Force Survey*) corresponden a 2018.

Un aspecto destacado en las últimas ediciones de *Education at a Glance* es la vinculación de los indicadores y sus respuestas con las diferentes preguntas que se formulan explícitamente, y que dan título a los correspondientes epígrafes. Otro aspecto llamativo es la profundización en indicadores relacionados con los beneficios individuales y sociales, económicos y no económicos que reporta la educación a los ciudadanos y a la sociedad en general. Los datos presentados se estructuran en cuatro apartados:

- Resultados de las instituciones educativas e impacto del aprendizaje.
- Recursos financieros y humanos invertidos en educación.
- Acceso a la educación, participación y progreso.
- El entorno de aprendizaje y la organización de los centros escolares.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional elaboró, como en años anteriores, un resumen con la denominación *Panorama de la Educación 2017. Indicadores de la OCDE. Informe español*, que reproduce los datos de los indicadores más relevantes para España, en comparación con la media de los países de la OCDE, de los 23 países de la Unión Europea que pertenecen a esta Organización y de una serie de países seleccionados por el interés en la comparación con España.

El Informe español se divide en tres capítulos. El primero lleva por título «La expansión de la educación y los resultados educativos» y analiza el nivel de formación de la población adulta, la escolarización en Educación Infantil, el acceso y titulación en las etapas no obligatorias, la movilidad internacional de los estudiantes en Educación Terciaria y la educación y los programas de Formación Profesional. En el segundo, denominado «Educación, mercado laboral y financiación educativa», se estudia la educación y el empleo, haciendo especial referencia a la transición de los jóvenes de la educación al trabajo, los resultados sociales de la educación, y el gasto público y privado en educación. El tercero se titula «El entorno de los centros educativos y el aprendizaje» y en él se examinan las horas de clase del alumnado, el número medio de estudiantes por docente, el número medio de estudiantes por clase, las horas de enseñanza y los salarios del profesorado y directores y, finalmente, la edad y el sexo del profesorado.

345. < <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal.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 72 boletines publicados están disponibles en inglés y algunos en español en la web del INEE y los originales en la web de la OCDE<sup>346</sup>.

### D3.3. Evaluaciones

#### *Estudios de la OCDE*

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) agrupa a 36 países que comparten la misión de promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas. Ofrece un foro donde los gobiernos puedan trabajar conjuntamente para compartir experiencias y buscar soluciones a los problemas comunes.

España participa en 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 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 los jóvenes de 80 países saben y son capaces de hacer a los 15 años. Todos los países participantes, tanto los pertenecientes a la OCDE como los asociados, se coordinan para establecer unos estándares técnicos precisos y consensuados que sirvan para la comparación internacional. De esta manera, se intenta orientar las políticas educativas hacia la mejora de los puntos débiles observados y la difusión de las buenas estrategias y prácticas. España ha participado, desde su primera edición en 2000, en todos los ciclos trienales: 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018.

Los objetivos específicos de PISA son:

- Orientar las políticas educativas, al enlazar los resultados de los alumnos en las pruebas cognitivas con su contexto socioeconómico y cultural, además de considerar sus actitudes y disposiciones, y al establecer rasgos comunes y diferentes en los sistemas educativos, los centros escolares y los alumnos.
- Profundizar en el concepto de competencia, referida a la capacidad del alumno para aplicar el conocimiento adquirido dentro y fuera de su entorno escolar, en las tres áreas clave objeto de evaluación del estudio.
- Relacionar los resultados de los alumnos con sus capacidades para el autoaprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida, incluyendo su motivación e interés, su autopercepción y sus estrategias de aprendizaje.
- Elaborar tendencias longitudinales para mostrar la evolución de los sistemas educativos en un plano comparativo internacional.

Este programa evalúa tres competencias consideradas troncales: ciencias, lectura y matemáticas, centrándose en cada ciclo en una de ellas. En las pruebas PISA se evalúa no solo lo que el estudiante ha aprendido en el ámbito escolar, sino también lo adquirido por otras vertientes no formales e informales de aprendizaje fuera del centro escolar. Se valora cómo pueden extrapolar su conocimiento, sus destrezas cognitivas y sus actitudes a contextos en principio extraños al propio alumno, pero con los que se tendrá que enfrentar a diario en su propia vida.

346. < <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/publicaciones/publicaciones-periodicas/educacion-indicators-in-focus.html> >

En cada ciclo, a los tres dominios troncales se añade un cuarto innovador, como fue la resolución creativa de problemas en 2012, o la resolución colaborativa de problemas en 2015 y la competencia global, 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 2018.

La próxima edición será en 2022 y las competencias principales serán la matemática y la competencia innovadora «el pensamiento creativo».

### **PISA para Centros Educativos**

*PISA for Schools* es una herramienta de evaluación de los alumnos destinada a que los centros educativos y agrupaciones de centros la utilicen para apoyar la investigación, la evaluación comparativa y sus esfuerzos de mejora. Proporciona información descriptiva y análisis sobre las habilidades y la aplicación práctica de los conocimientos de los alumnos de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias, comparables a las actuales escalas de PISA cuando se aplica en condiciones apropiadas.

### **Estudio internacional de enseñanza y aprendizaje (TALIS)**

TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) es el primer estudio internacional que da voz a docentes y directores que rellenan una serie de cuestionarios relacionados con aspectos como: la formación docente que han recibido; sus creencias y prácticas docentes; la evaluación de su trabajo, la retroalimentación y el reconocimiento que reciben; el liderazgo escolar, la gestión y otros varios aspectos. Pretende contribuir a la elaboración de indicadores internacionales que ayuden a los países a desarrollar su política educativa en relación con el profesorado y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A través de una serie de cuestionarios contestados por maestros y profesores de educación secundaria, se obtiene información sobre las siguientes áreas: la creación y apoyo de un liderazgo escolar eficaz a la vez que compartido; las posibilidades que tienen los profesores de una formación inicial y permanente de calidad entendida como carrera profesional; la valoración que la sociedad tiene de los profesores; los procedimientos internos y externos de evaluación; los diferentes tipos de prácticas docentes; y la satisfacción y el clima escolar de los centros.

TALIS parte de la experiencia de profesores y líderes educativos que describen su situación profesional con detalle a partir de sus experiencias y sentimientos sobre sus centros educativos y condiciones de trabajo. No se trata de una evaluación, sino de una encuesta. Las respuestas de profesores y directores se analizan para desarrollar políticas educativas que promuevan la carrera docente y la calidad de la enseñanza. El análisis transnacional de estos datos permite a los países identificar a otros con retos similares y aprender del enfoque de sus políticas.

TALIS es un estudio periódico en el que España ha participado desde su primer ciclo en 2008, en 2013 y en el último ciclo de 2018, cuyo 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.

### **Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de los Adultos (PIAAC)**

PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) pretende ayudar a identificar y medir las competencias clave para el éxito individual y social de las personas y evaluar el impacto de estas competencias en los resultados sociales y económicos de los países. En concreto, la evaluación mide las competencias de los adultos en las destrezas relacionadas con el procesamiento de la información: comprensión lectora, matemáticas y resolución de problemas en entornos informatizados. Además, recoge información sobre el uso que los adultos hacen de sus competencias en su vida diaria y en el trabajo.

El primer ciclo del estudio tuvo lugar en 2012 y los informes, tanto nacionales como internacionales, de resultados se publicaron el 8 de octubre de 2013. Actualmente se está realizando la preparación del nuevo ciclo, cuyo estudio piloto se desarrollará en 2020, el estudio principal en el año 2022 y la publicación en 2023.

## Estudio para la Evaluación de 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.

El Estudio tiene como objetivos:

- Proporcionar a las ciudades y países participantes información sobre las competencias socioemocionales de sus estudiantes.
- Identificar factores en el hogar de los estudiantes, el centro educativo y el entorno en el que se desenvuelven con sus compañeros 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, persistencia.
- Regulación emocional: resistencia al estrés, optimismo, control emocional.
- Colaboración: empatía, confianza, cooperación.
- Mentalidad abierta: tolerancia, curiosidad, creatividad.
- Involucrarse/relacionarse con otros: sociabilidad, asertividad, energía.

El primer ciclo del estudio tuvo lugar en 2018 y el segundo, en el que va a participar España, será en 2022 llevándose a cabo el estudio piloto en el último trimestre de 2021.

## 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 previsto (contexto nacional, social y educativo), el currículo implementado (contexto de centro, profesorado y aula) y el currículo alcanzado (resultados y características del alumnado).

TIMSS evalúa los rendimientos en matemáticas y ciencias en una sola prueba con una parte claramente diferenciada por cada área. Los marcos teóricos para la evaluación de matemáticas y ciencias comparten estructura y diseño similar. Así ocurre tanto con los dominios en cada área, como en el diseño y características de cada parte de la prueba. En matemáticas, su marco teórico recoge, como dominios de contenido para evaluar, los números, las formas y mediciones geométricas y la representación de datos. En ciencias se distinguen las ciencias de la vida, las ciencias físicas y las ciencias de la Tierra.

El estudio se completa con cuestionarios de contexto y la Enciclopedia que refleja la aplicación de currículum nacional de matemáticas y ciencias, en los ámbitos establecidos en TIMSS. Por medio de ambos instrumentos, TIMSS recopila datos sobre cómo los sistemas educativos de todo el mundo ofrecen y promueven el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias. TIMSS transita en estos momentos hacia la utilización de formatos digitales.

En la edición de 2019 España participó de nuevo en 4.º de Educación Primaria en la versión digital denominada eTIMSS. En el estudio principal el 100 % del alumnado realizó la prueba con medios digitales, además algo más de 1600 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 la siguiente edición será en 2023.

### Estudio internacional de progreso en comprensión lectora (PIRLS)

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) evalúa la comprensión lectora de los alumnos en 4.º de Educación Primaria. Valora las tendencias en el nivel de aprendizaje de los estudiantes cada cinco años desde 2001. España participa en este estudio desde el año 2006.

PIRLS se centra en la lectura como medio para alcanzar los dos propósitos presentes en la mayor parte de los textos que leen los alumnos dentro y fuera del colegio:

- Tener una experiencia literaria.
- Adquirir y usar la información.

Dentro de cada propósito de lectura se integran cuatro procesos diferentes de comprensión:

- Localización y obtención de información explícita.
- Extracción de conclusiones directas.
- Interpretación e integración de las ideas y la información.
- Análisis y evaluación del contenido y de los elementos textuales.

Además, como en TIMSS, se pasan diferentes cuestionarios para obtener información de los contextos:

- familiar (*Home Questionnaire*);
- escolar (*School Questionnaire*);
- del alumnado (*Student Questionnaire*);
- del aula (*Teacher Questionnaire*);
- nacional y autonómico (*Curriculum Questionnaire*).

También se desarrolla la Enciclopedia con aspectos de la aplicación curricular de la lectura a nivel nacional o regional.

Actualmente se está preparando el estudio piloto del ciclo PIRLS 2021, cuyo estudio principal se lleva a cabo en 2021. En esta nueva edición se introduce por primera vez en España una parte de la prueba que evaluará la competencia lectora en entornos digitales denominada ePIRLS. El estudio ePIRLS evaluará cómo leen, interpretan y cuestionan la información en línea los estudiantes en un medio que simula internet.

### Estudio Internacional sobre educación cívica y ciudadana (ICCS)

ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) evalúa el papel de los centros educativos a la hora de preparar a los jóvenes para ser ciudadanos dentro de la sociedad. España participó en este estudio en 2009. Volverá a participar en la próxima edición de 2022.

Este estudio analiza los siguientes aspectos:

- Valores, actitudes, percepciones y comportamientos cívicos y ciudadanos del alumnado español de 2.º de ESO.
- Relación con los contextos sociales, económicos y culturales.
- Civismo y ciudadanía dentro de los centros educativos.
- Resultados del módulo europeo del estudio en el cual participan los países europeos.

Entre los objetivos que promueve están 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 compromisos cívicos de los estudiantes.
- Hacer un seguimiento de las tendencias del conocimiento cívico a través del tiempo (para los países y regiones que vuelvan a participar).
- Tomar decisiones que estén avaladas por estudios sobre política y práctica educativa.
- Estudiar la contribución de la educación al desarrollo sostenible.

Como sucede con los estudios de TIMSS y PIRLS hay cuestionarios de contexto.

Se está desarrollando el prepiloto de ICCS 2022, cuyo estudio piloto se llevó a cabo en el último trimestre de 2020 y el estudio principal en 2022. La publicación de los resultados se realizará en el año 2023.

### 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. 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 de los estudiantes, el estudio recoge datos de contexto sobre el entorno del hogar y el centro educativo de los estudiantes.

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 de la ICILS está compuesta por estudiantes en su octavo año de escolaridad (2.º de la ESO en España) y se han llevado a cabo ya dos ciclos de ICILS en 2013 y 2018, y en estos momentos está en marcha el diseño del siguiente para 2023, en el que España participará, siendo el estudio piloto del nuevo ciclo en 2022.

### D3.4. TIMSS 2019

Como se ha señalado anteriormente, TIMSS evalúa las competencias cognitivas en matemáticas y ciencias de los alumnos y alumnas de 4.º de Educación Primaria y 2.º de la Educación Secundaria Obligatoria, y se realiza de forma periódica cada cuatro años. Con esta evaluación no solo es posible determinar hasta qué punto el alumnado de cada país participante domina los conceptos y procedimientos de matemáticas y ciencias programados en los currículos de la educación primaria y del primer ciclo de la educación secundaria, sino que permite obtener información comparativa sobre el rendimiento del alumnado entre los distintos países.

En la edición de 2019 nuestro país ha participado únicamente con alumnado de 4.º de Educación Primaria, por representar cuatro años de escolarización contados desde el primer año de CINE 1.

En el estudio TIMSS 2019 participaron 64 países y se contó con ocho participantes de referencia, entidades regionales (estados, provincias o comunidades autónomas) que participaron al mismo nivel que el resto de países (por ejemplo, la Comunidad de Madrid).

Para representar a la población objetivo con un margen de error al 95 % y, al mismo tiempo, reducir al mínimo la carga de la evaluación de los centros y del alumnado, cada país selecciona una muestra probabilística representativa del alumnado a escala nacional. El diseño básico de la muestra del estudio TIMSS 2019 consistió en 150 centros y una o más clases completas para una muestra de alumnado de aproximadamente 4.000 estudiantes en cada país. Los participantes en cuarto grado a nivel internacional (que se corresponde con 4.º de Educación Primaria de nuestro país) fueron más de 330.000 estudiantes, 310.000 progenitores o tutores legales, 11.000 centros y 22.000 docentes.

España participó en el estudio con una muestra representativa de más de 500 centros educativos y más de 9.500 estudiantes de 4.º de Educación Primaria, ya que hubo ampliación de muestra de algunas regiones que pudieron así obtener datos representativos propios: Principado de Asturias, Castilla y León, Cataluña, La Rioja y las dos Ciudades Autónomas. La Comunidad de Madrid, al participar en el estudio como entidad de referencia, obtuvo datos de la evaluación al mismo nivel que los países participantes.

Además, en la edición de 2019, el estudio TIMSS introdujo como novedad la versión digital de la evaluación llamada eTIMSS a la que decidió acogerse la mitad de los países participantes, entre ellos España.

El estudio TIMSS 2019 constó de dos partes: una prueba cognitiva de matemáticas y ciencias dirigida a la población objeto y unos cuestionarios de contexto completados por el alumnado, su familia, su profesorado de matemáticas y ciencias y la dirección de los centros participantes.

En Matemáticas se evaluaron tres dominios de contenido –números, medidas y geometría, y datos–, mientras que en ciencias la evaluación incluyó los dominios de contenido de ciencias de la vida, ciencias físicas y ciencias de la Tierra. Por otro lado, en ambas materias, TIMSS 2019 evaluó tres dominios cognitivos: conocimiento, aplicación y razonamiento (ver **tabla D3.2**).

**Tabla D3.2**  
**TIMSS 2019. Distribución de porcentajes en la evaluación de matemáticas y ciencias por dominios de contenido y cognitivos**

Matemáticas		Ciencias	
Dominios de contenido	Dominios cognitivos	Dominios de contenido	Dominios cognitivos
Números 50 %	Conocimiento 40 %	Ciencias de la vida 45 %	Conocimiento 40 %
Medidas y geometría 30 %	Aplicación 40 %	Ciencias físicas 35 %	Aplicación 40 %
Datos 20 %	Razonamiento 30 %	Ciencias de la Tierra 20 %	Razonamiento 20 %

Fuente: Elaboración propia a partir 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.

## Resultados globales: puntuaciones medias estimadas

Las puntuaciones del estudio TIMSS están expresadas en una escala con un punto de referencia central fijado en 1995 en 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 pueden cambiar, la media internacional que se obtiene como la media aritmética de todos los países participantes puede cambiar también.

Los resultados de España, de Ceuta y Melilla y de las cinco Comunidades Autónomas que han ampliado muestra en la edición actual del estudio, se analizan en este INFORME comparándolos con los resultados de los países seleccionados, con el promedio del conjunto de países de la OCDE participantes y con el total de estudiantes de la Unión Europea participantes en esta edición.

Denominamos promedio OCDE a la media aritmética de las puntuaciones medias estimadas de cada país de la OCDE que ha participado en este ciclo de TIMSS.

El denominado total UE se ha obtenido teniendo en cuenta la suma de los pesos de los estudiantes como estimación del tamaño de la población objetivo, es decir, el alumnado de los países miembros de la Unión Europea que han participado en TIMSS 2019. 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 TIMSS 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 es más elevado o no que otro. TIMSS lo expresa diciendo que entre ellos no hay diferencias estadísticamente significativas.

Por otra parte, según la puntuación media obtenida, el estudio TIMSS 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 TIMSS (ver **tabla D3.3**).

**Tabla D3.3**  
TIMSS 2019. Escala de los niveles de rendimiento de matemáticas y ciencias en TIMSS

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

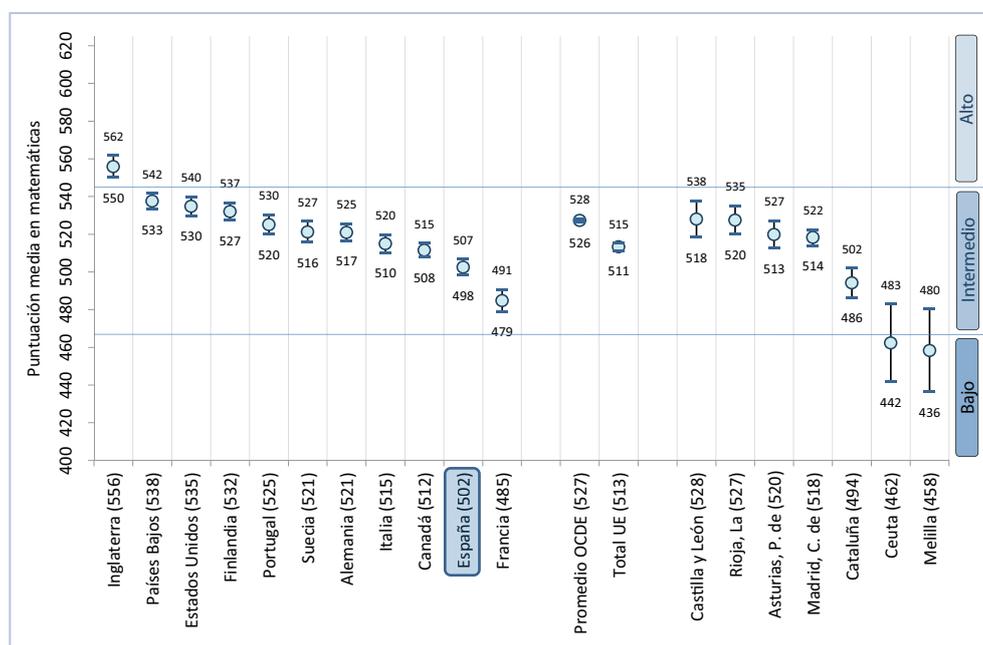
Fuente: Elaboración propia a partir del informe *TIMSS 2019. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español* del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

## Promedios de matemáticas

En la **figura D3.1** se recogen los promedios de los resultados de matemáticas de TIMSS 2019. El rendimiento medio en matemáticas de los estudiantes de España fue de 502 puntos, resultando inferior tanto al del promedio OCDE (527 puntos) como al del total UE (513 puntos).

De los países seleccionados, Inglaterra (556 puntos) fue el país que obtuvo la puntuación estimada más alta y quedó situada dentro del nivel de rendimiento alto. El resto de los países obtuvieron puntuaciones que están dentro del nivel de rendimiento intermedio. Países Bajos, Estados Unidos y Finlandia se situaron en la franja superior del nivel intermedio con valores por encima de 530 puntos. Francia obtuvo la puntuación media estimada más baja (485 puntos).

**Figura D3.1**  
**TIMSS 2019. Puntuaciones medias estimadas en matemáticas con intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional de una selección de países y de las regiones españolas participantes**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d301.xlsx> >

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.

Entre las Comunidades Autónomas participantes, Castilla y León y La Rioja fueron las que presentaron las puntuaciones medias en matemáticas más altas y con unos valores cercanos a la media de los países de la OCDE. Cataluña fue la que obtuvo un rendimiento significativamente inferior al de las demás. Las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, por su parte, obtuvieron puntuaciones medias muy inferiores a la media de España y de las otras regiones españolas participantes, quedando su puntuación media estimada en el nivel de rendimiento bajo de la escala de matemáticas (ver **figura D3.1**).

En relación a las puntuaciones medias de cada uno de los dominios de matemáticas, tanto de contenido como cognitivos, del alumnado español, en la **tabla D3.4** se observa que son todas menores a las de la OCDE en más de 20 puntos. La brecha con respecto a las puntuaciones obtenidas por la UE son menores con diferencias comprendidas entre los 6 y los 24 puntos.

**Tabla D3.4**  
**TIMSS 2019. Puntuación media obtenida en cada uno de los dominios de contenido y cognitivos de matemáticas de España y la OCDE.**

Dominios		Puntuación media. España	Puntuación media. Media OCDE	Puntuación media. Total UE
Dominios de contenido	Número	506	529	512
	Medidas y geometría	494	532	518
	Datos	499	530	507
Dominios cognitivos	Conocimiento	499	525	512
	Aplicación	506	527	512
	Razonamiento	497	529	514

Fuente: Elaboración propia a partir 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.

A  
B  
C  
D  
E  
F

## Promedios del área de ciencias

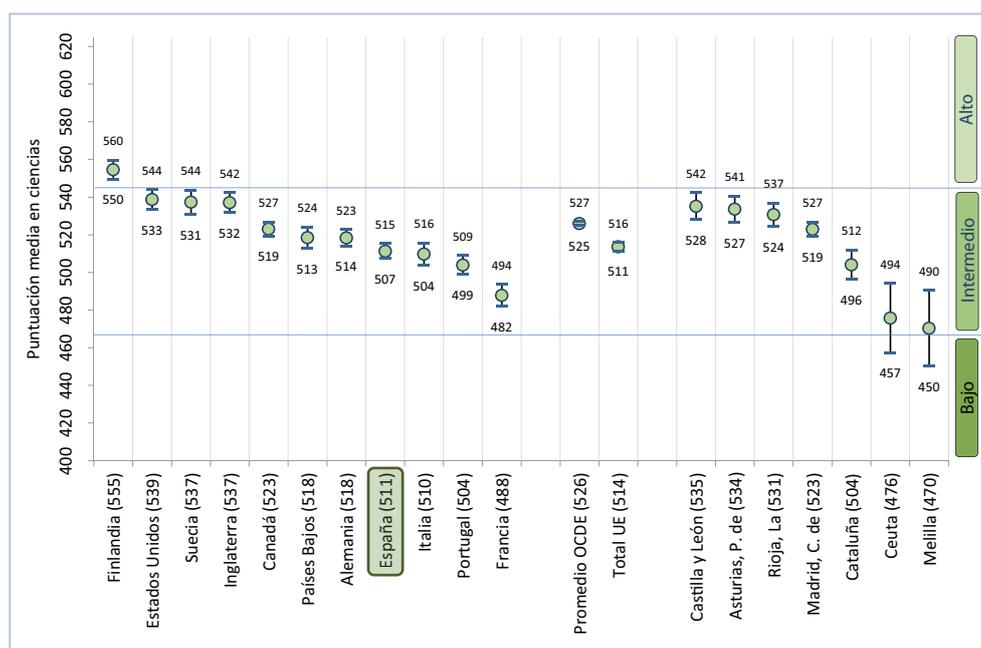
La puntuación media estimada de ciencias junto con el intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional de ciencias en los países seleccionados y en las Comunidades y Ciudades Autónomas españolas participantes en el estudio, así como el promedio OCDE y el total UE, se puede ver en la **figura D3.2**.

El rendimiento medio de los estudiantes de España (511 puntos) fue similar al de Italia, quedando claramente por debajo tanto del promedio de la OCDE (526 puntos) como del total de la UE (514 puntos). Todos los países seleccionados obtuvieron unos resultados que se engloban dentro del nivel intermedio de la escala de ciencias, excepto la puntuación media de Finlandia (555), que se sitúa en el nivel de rendimiento alto de la escala de ciencias, siendo además el país con el resultado obtenido más alto dentro de la UE.

Entre las Comunidades Autónomas participantes, Castilla y León (535), el Principado de Asturias (534) y La Rioja (531) presentaron unas puntuaciones medias en ciencias significativamente más altas que la media de países de la OCDE y el total UE, y también significativamente más altas que las de la Comunidad de Madrid que, a su vez, obtuvo un rendimiento medio en ciencias significativamente más alto que el de Cataluña y que el de la media de España. Las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, por su parte, obtuvieron puntuaciones medias muy inferiores a la media de España y de las Comunidades Autónomas participantes, quedando Melilla en el nivel bajo de la escala de ciencias y Ceuta en el límite entre los niveles bajo e intermedio.

Figura D3.2

TIMSS 2019. Puntuaciones medias estimadas en ciencias con intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional de una selección de países y de las regiones españolas participantes



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d302.xlsx> >

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.

Los resultados del alumnado español en los dominios de ciencias son inferiores a los de la OCDE. En el dominio de conocimiento «ciencias de la vida» la diferencia es de solo 7 puntos. Las diferencias en el dominio de conocimiento «ciencias físicas» y del dominio cognitivo «razonamiento» alcanzan los 20 puntos. Al igual que con los dominios de matemáticas, la brecha al comparar los resultados españoles con los del total de la Unión Europea resulta menor, llegando a obtener el alumnado español una puntuación más alta del dominio de conocimiento «ciencias de la vida» (ver **tabla D3.5**).

**Tabla D3.5**  
**TIMSS 2019. Puntuación media obtenida en cada uno de los dominios de contenido y cognitivos de ciencias de España y la OCDE.**

Dominios		Puntuación media. España	Puntuación media. Media OCDE	Puntuación media. Total UE
Dominios de contenido	Ciencias de la vida	514	528	517
	Ciencias físicas	503	523	508
	Ciencias de la vida	518	525	513
Dominios cognitivos	Conocimiento	514	526	514
	Aplicación	511	524	514
	Razonamiento	507	527	517

Fuente: Elaboración propia a partir 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.

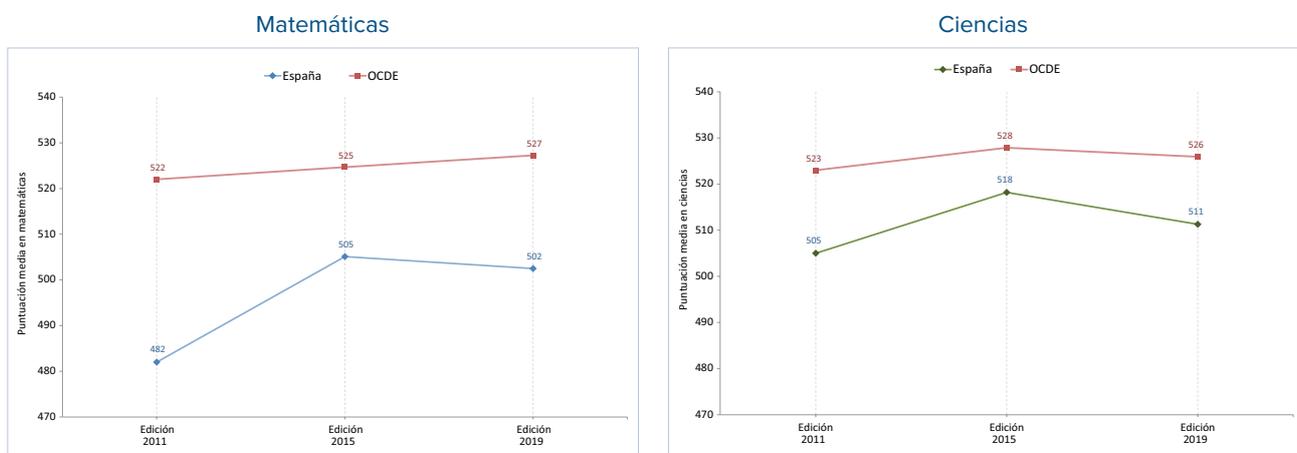
### Evolución del rendimiento

La **figura D3.3** muestra la evolución del rendimiento en el área de ciencias y matemáticas del alumnado de España y de la OCDE en las tres últimas ediciones del estudio TIMSS.

El rendimiento medio en el área de matemáticas de los estudiantes españoles sufrió en 2019 un ligero descenso, no significativo estadísticamente, con respecto a 2015, manteniéndose un incremento significativo respecto a la edición de 2011. No obstante, es preciso señalar que se amplió la brecha con el promedio de la OCDE, ya que pasó de los 20 puntos en 2015 a 25 en 2019, situándose en todo caso lejos de los 40 puntos de diferencia que se dieron en 2011.

El rendimiento medio de los estudiantes españoles en ciencias sufrió en 2019 respecto a 2015 un descenso significativo (7 puntos). A pesar de la reducción, el resultado de 2019 siguió siendo significativamente más alto que el de la edición de 2011. Al igual que en el área de matemáticas, la brecha con el promedio de la OCDE en ciencias se amplió alcanzando los 15 puntos, valor cercano al que se produjo en 2011 (18 puntos).

**Figura D3.3**  
**TIMSS 2019. Evolución del porcentaje de estudiantes en los niveles bajos y altos de España y la media de la OCDE. Ediciones 2011, 2015 y 2019**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d303.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir 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.

## Niveles de rendimiento

Los niveles de rendimiento permiten hacer una lectura de los resultados en términos de rendimiento educativo. Las descripciones de cada uno de los niveles indican lo que son capaces los estudiantes cuyos resultados le sitúan en ese nivel.

Como se ha explicado anteriormente, TIMSS establece unos niveles de rendimiento en función de la puntuación media obtenida en un área. Estos niveles son: muy bajo, bajo, intermedio, alto y avanzado (ver **tabla D3.3**).

### Niveles de rendimiento en matemáticas

En la **figura D3.4** se representa la distribución del porcentaje de estudiantes en los niveles de rendimiento de matemáticas, ordenados de mayor a menor según el porcentaje de estudiantes que están en los niveles bajo o muy bajo de la escala, de los países seleccionados y las regiones españolas que participaron en el estudio.

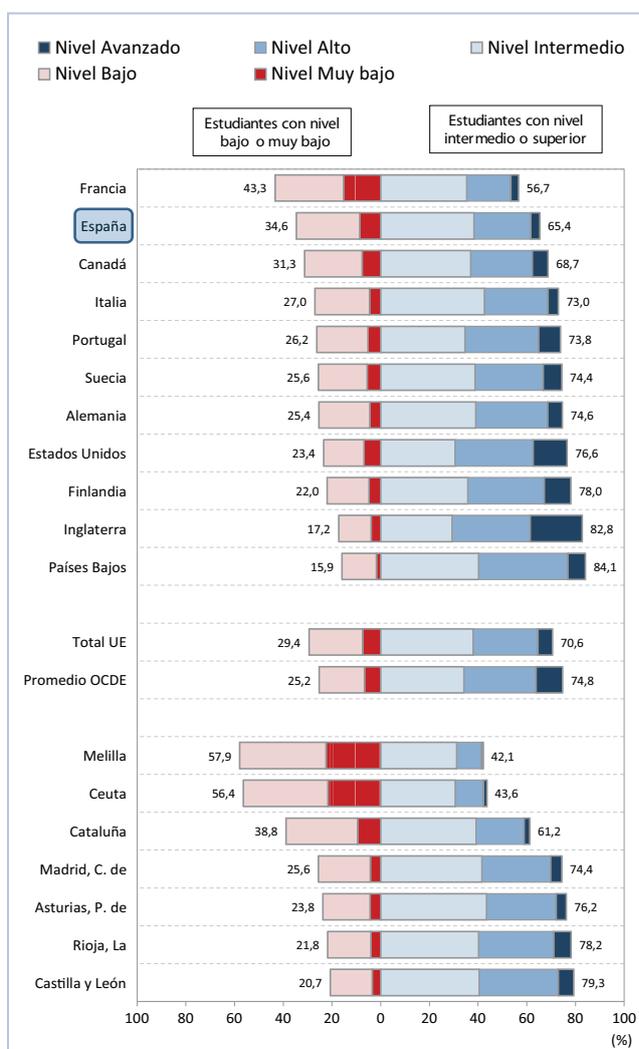
En la media de países de la OCDE, el 25,2 % de los estudiantes no alcanzó el nivel intermedio (el 6,7 % se encontraron en el nivel muy bajo y el 18,5 % en el nivel bajo). Esto supone 4,2 puntos porcentuales menos que el total UE. Con respecto a los niveles alto y avanzado, en la media de países de la OCDE, el 40,5 % de los estudiantes superó el nivel intermedio (29,6 % en el nivel alto y 11,0 % en el nivel avanzado), 8 puntos porcentuales más que el total de la UE.

Inglaterra y Países Bajos son los países de la selección que tuvieron los menores porcentajes de estudiantes en los niveles bajo o muy bajo, con menos del 20 %. Asimismo, Inglaterra fue el país con más porcentaje de estudiantes en el nivel avanzado (un 21,3 %).

España, con un 34,6 %, presentó una proporción de estudiantes alta en los niveles bajos de la escala de matemáticas: un 8,6 % en el nivel muy bajo y un 26,0 % en el nivel bajo, superado, únicamente por Francia (43,3 %). Los valores de los porcentajes de alumnado español situado en los niveles más altos de rendimiento alcanzaron el 23,2 % en el nivel alto y el 3,8 % en avanzado.

En las cinco Comunidades Autónomas participantes, la proporción de estudiantes en los niveles más bajos de la escala y que, por tanto, no alcanzaron el nivel intermedio, varió desde el 20,7 % de Castilla y León al 38,8 % de Cataluña cuyo porcentaje de alumnado en estos niveles fue más alto que el de la media de España. En las Ciudades Autónomas casi 6 de cada 10 estudiantes no alcanzó el nivel intermedio de la escala de matemáticas. Las Comunidades Autónomas que tuvieron los mayores porcentajes en los niveles de rendimiento más altos de matemáticas fueron Castilla y León (38,8 %) y La Rioja (37,9 %), y Cataluña (22,0 %) fue la que presenta el porcentaje más bajo. Asimismo, en las Ciudades Autónomas poco más de un estudiante de cada diez superó el nivel intermedio de la escala de matemáticas.

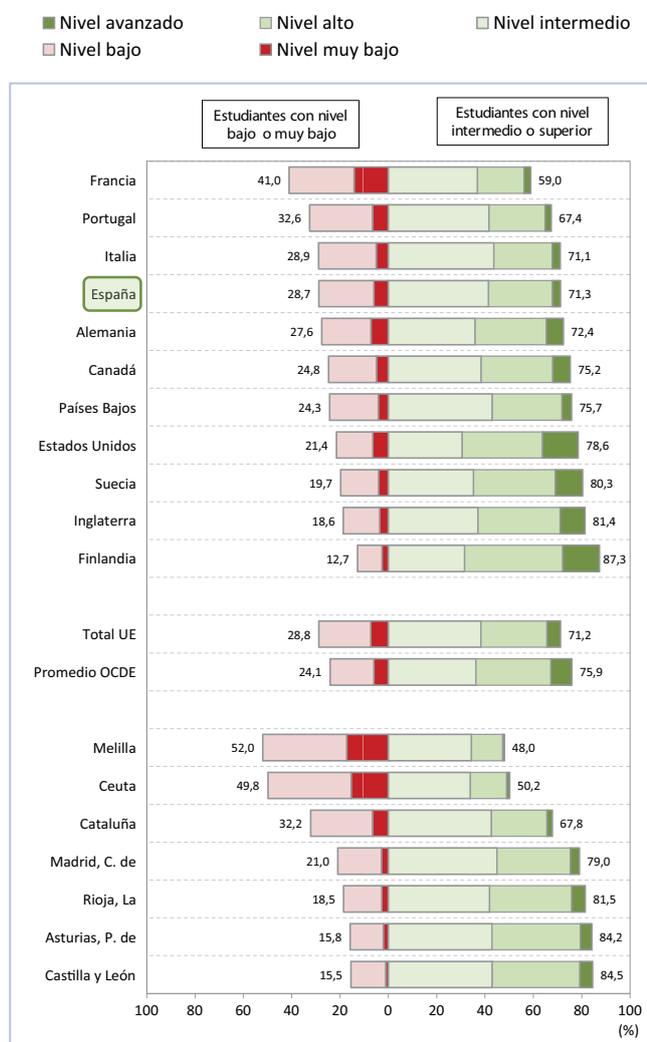
**Figura D3.4**  
TIMSS 2019. Porcentaje de estudiantes en niveles de rendimiento bajos, intermedio y altos en matemáticas en una selección de países y de las regiones españolas participantes



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d304.xlsx> >

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

**Figura D3.5**  
**TIMSS 2019. Porcentaje de estudiantes en niveles de rendimiento bajos, intermedio y altos en ciencias en una selección de países y de las regiones españolas participantes**



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d305.xlsx>

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.

y un 52,0 %, respectivamente, alrededor de la mitad de los estudiantes no alcanzó el nivel intermedio de la escala de ciencias. Castilla y León, La Rioja y el Principado de Asturias fueron las Comunidades participantes que tuvieron los mayores porcentajes en los niveles más altos de ciencias, con valores similares a los del promedio OCDE.

### Evolución del porcentaje de estudiantes en los niveles de rendimiento

La **figura D3.6** muestra la evolución del porcentaje de estudiantes que se encontraba en los niveles bajos (bajo-muy bajo) y altos (alto-avanzado) de las tres últimas ediciones del estudio TIMSS.

En el área de matemáticas, el porcentaje de estudiantes en los niveles bajos en 2019 subió 2,0 puntos porcentuales desde 2015, hasta situarse en el 34,6 %, aunque siguen siendo 9,1 puntos menos que en 2011. Al comparar la situación española con la de la OCDE se observa que, desde 2011, la brecha aumentó en 2,5

En la mayoría de los territorios estudiados, el porcentaje más alto de estudiantes se encontraba dentro del nivel intermedio de rendimiento.

### Niveles de rendimiento en ciencias

La información sobre la distribución del porcentaje de estudiantes en los niveles de rendimiento de ciencias, ordenados de mayor a menor según el porcentaje de estudiantes que están en los niveles bajo o muy bajo de la escala, de los países seleccionados y las regiones españolas que participaron en el estudio se muestra en la **figura D3.5**.

En la media de los países de la OCDE, el 24,1 % de los estudiantes no alcanzó el nivel intermedio del área de ciencias (el 6,0 % se encontraban en el nivel muy bajo y el 18,1 % en el bajo), 4,7 puntos porcentuales menos que el total de la UE (7,4 % muy bajo; 21,4 % bajo). Con respecto a los niveles superiores, –alto y avanzado– en la media de países de la OCDE, el 39,7 % de los estudiantes superó el nivel intermedio (31,0 % el nivel alto; el 8,7 % el nivel avanzado) lo que supuso 6,8 puntos porcentuales más que el total UE.

De la selección de países, Francia y Portugal presentaron los porcentajes más elevados de alumnado en los niveles de rendimiento más bajos, con valores por encima del 30 %. Finlandia y Estados Unidos fueron los países con un mayor porcentaje de estudiantes en el nivel avanzado con un 15,1 % y un 14,7 %, respectivamente.

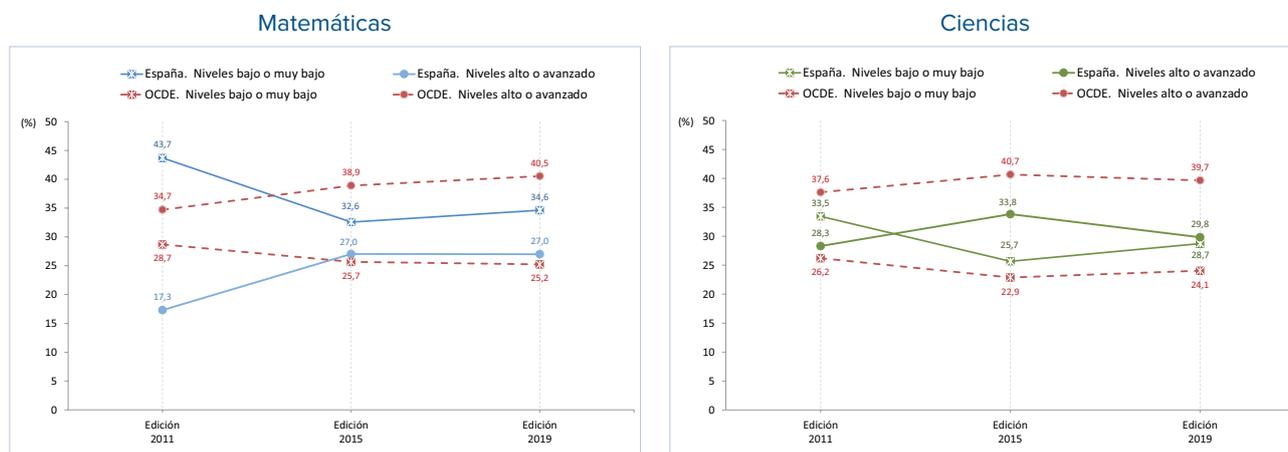
El porcentaje de estudiantes de España en los niveles inferiores alcanzó el 28,7 %, superando en 4,6 puntos porcentuales el porcentaje medio de los países OCDE y con una proporción similar a la del total de la UE. En los niveles más altos España contó con el 29,8 % de los estudiantes, con un 26,5 % en el nivel muy alto y un 3,3 % en avanzado.

Las Comunidades Autónomas con las menores proporciones de estudiantes en los niveles más bajos de la escala fueron Castilla y León (15,5 %) y Asturias (15,8 %). El mayor porcentaje correspondió a Cataluña (32,2 %). En Ceuta y Melilla, con un 49,8 %

puntos porcentuales. En la edición de 2019 con respecto a la de 2015 se mantuvo la proporción de estudiantes españoles en los niveles altos (alto o avanzado) de matemáticas. Asimismo aumentó la brecha respecto al promedio OCDE, que pasó a ser de 13,6 puntos porcentuales en la última edición del estudio, de lo que se deduce que nuestro sistema no logra avances en los niveles altos de la escala de matemáticas, habiéndose estancado desde la última edición.

En la misma **figura D3.6** se observa que el porcentaje de estudiantes de España en los niveles bajos del área de ciencias subió 3,0 puntos porcentuales con respecto a la edición de 2015, resultando ser 4,6 puntos más que el promedio OCDE en 2019. Esto supone que ha aumentando la distancia en estos niveles entre España y la media de países OCDE que, en 2015, solo era de 2,8 puntos. No obstante, los resultados fueron mejores que en la edición de 2011. En los niveles altos (alto o avanzado) de ciencias la proporción de estudiantes de España en la edición de 2019 descendió 4,0 puntos con respecto a la de 2015, y aumentó también la brecha respecto al promedio OCDE, que pasó a ser de 6,9 puntos porcentuales en 2015, a 6,9 en 2019. El porcentaje en los niveles altos de rendimiento en ciencias en 2019 aumentó solo 1,5 puntos porcentuales desde 2011.

**Figura D3.6**  
**TIMSS 2019. Evolución del porcentaje de estudiantes en los niveles bajos y altos de España y la media de la OCDE. Ediciones 2011, 2015 y 2019**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d306.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir 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.

### Relación entre los resultados de matemáticas y ciencias

En la **figura D3.7** se han representado los coeficientes de correlación entre los resultados de ambas áreas para ver la relación existente entre los rendimientos de matemáticas y ciencias.

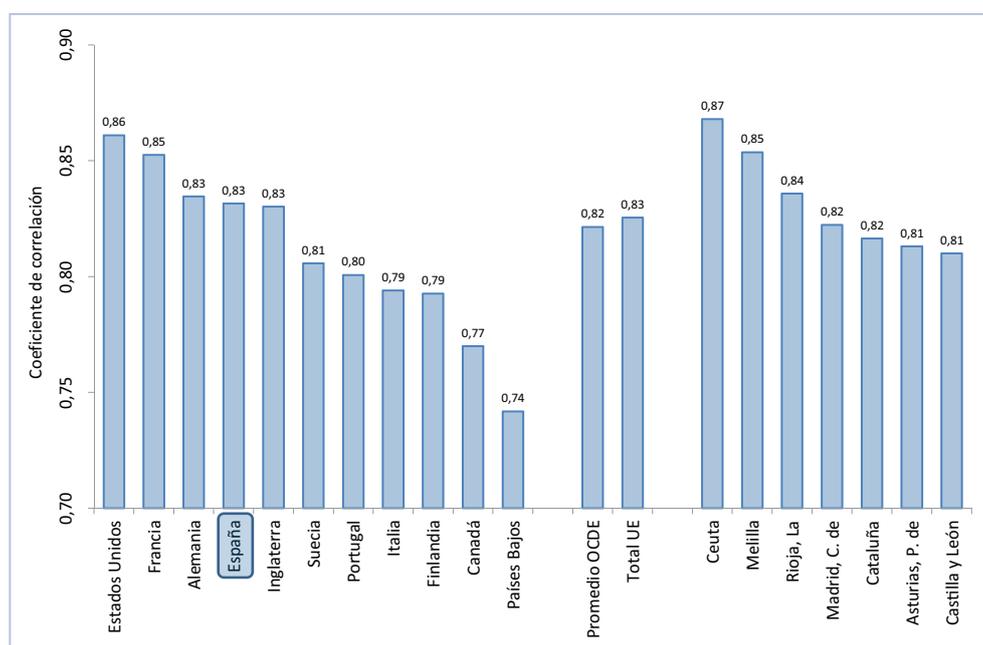
En dicha figura se observa que si bien la fortaleza de la relación varía entre los países seleccionados y, también, aunque menos, entre las Comunidades y Ciudades Autónomas españolas participantes en el estudio, en general la asociación entre los resultados obtenidos en ambas áreas presentan una fuerte asociación.

En el promedio de países OCDE y en el total UE, el coeficiente de correlación de Pearson superó ligeramente el valor  $r = 0,8$ , indicando que algo más del 64 % de la variabilidad observada en los resultados de ciencias se explica por los de matemáticas (y recíprocamente). En 7 de los países seleccionados, el coeficiente de correlación fue igual o mayor que 0,8, situándose entre ellos España ( $r = 0,83$ ).

Todas las regiones españolas participantes en el estudio mostraron una fuerte asociación entre los resultados de matemáticas y ciencias, ya que el coeficiente de correlación fue mayor de 0,8. Las asociaciones más fuertes se produjeron en la Ciudad Autónoma de Ceuta (0,87) y en la Ciudad Autónoma de Melilla (0,85), mientras que en las Comunidades Autónomas la fuerza de la relación entre ambos resultados varió desde la más baja en Castilla y León y el Principado de Asturias (0,81), hasta la más alta en La Rioja (0,84) (ver **figura D3.7**).

Figura D3.7

TIMSS 2019. Puntuaciones medias estimadas en ciencias con intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional de una selección de países y de las regiones españolas participantes



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d307.xlsx> >

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.

## Influencia del contexto personal y sociodemográfico en el rendimiento

### Contexto económico, social y cultural

TIMSS 2019 caracterizó el estatus social, económico y cultural del alumnado a partir de las respuestas a tres preguntas incluidas en el cuestionario sobre el aprendizaje temprano que contestaban las familias y a dos preguntas incluidas en el cuestionario del alumnado. Con las respuestas a estas preguntas, TIMSS 2019 construyó el índice de recursos para el aprendizaje en el hogar, con media 10 y desviación típica 2, de modo que cada una de las cinco preguntas hacía referencia a una componente del índice: nivel educativo más alto de los progenitores, nivel ocupacional más alto de los progenitores, medios de ayuda al estudio, número de libros en el hogar y número de libros infantiles en el hogar. El índice Social, Económico y Cultural (ISEC) que se analiza en TIMSS 2019 resulta de la normalización (a media 0 y desviación típica 1) del índice de recursos para el aprendizaje en el hogar.

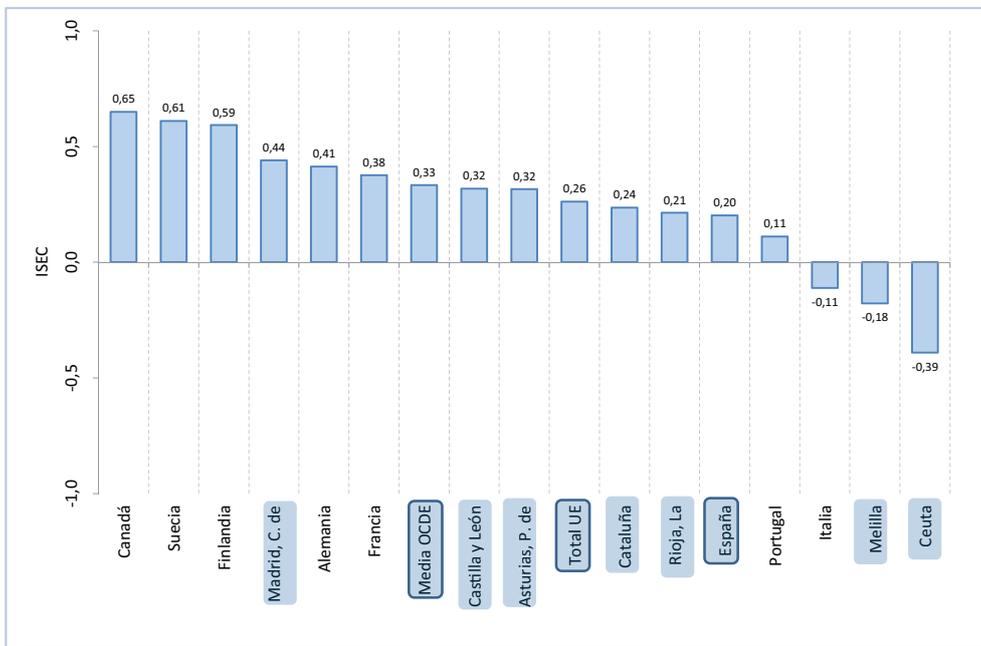
En la **figura D3.8** se refleja el valor medio del ISEC para los países, Comunidades y Ciudades Autónomas. El valor del ISEC de los países seleccionados se sitúa en un intervalo que va del 0,11 de Portugal al 0,65 de Canadá. El ISEC de España (0,20) es significativamente inferior al del promedio de los países de la OCDE (0,33) y del total de la UE (0,26).

Entre las regiones españolas destaca la Comunidad de Madrid que, con un valor de ISEC de 0,44, queda significativamente por encima del promedio de la OCDE y de países como Alemania y Francia. En el lado opuesto se encuentran las Ciudades Autónomas, ya que son las únicas con valores de ISEC negativos: -0,39 en Ceuta y -0,18 en Melilla (ver **figura D3.8**).

Los sistemas educativos son tanto más equitativos cuanto más independientes son los resultados del alumnado de su contexto social, económico y cultural. Por tanto, una aproximación al grado de equidad de un sistema educativo puede ser el análisis del impacto de la variación del ISEC sobre los rendimientos del alumnado: a menor impacto, mayor equidad. Para comparar el valor añadido que aporta cada sistema educativo al rendimiento de su alumnado, es conveniente descontar de los rendimientos medidos el efecto estimado del ISEC. Así se obtiene el rendimiento en cada sistema educativo si el ISEC de su alumnado tuviera un valor medio de 0. Ahora bien, en algunos sistemas educativos el efecto del estatus social, económico y cultural del alumnado se ve reforzado por el ISEC medio del centro escolar, por lo que el efecto de este último también

debe ser descontado. Así, las **figuras D3.9** y **D3.10** muestran los rendimientos en matemáticas y ciencias sin descontar el ISEC y descontando el ISEC del estudiantes y del centro educativo y del rendimiento.

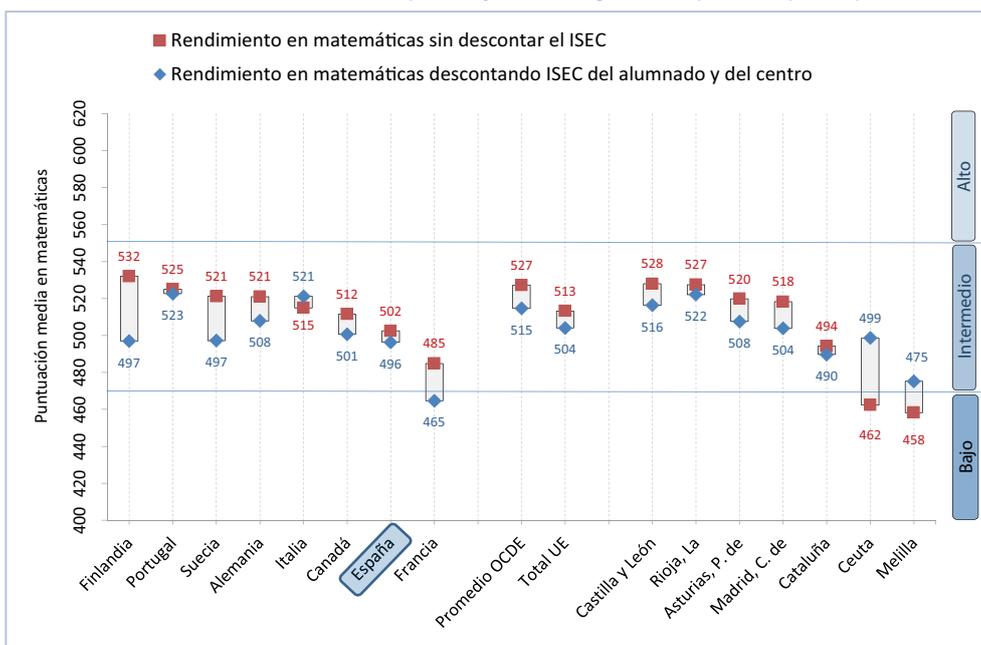
**Figura D3.8**  
**TIMSS 2019. Valor medio del Índice Social, Económico y Cultural (ISEC) de una selección de países y de las regiones españolas participantes**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d308.xlsx> >

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

**Figura D3.9**  
**TIMSS 2019. Rendimientos medios en matemáticas, medidos y descontando el ISEC del alumnado y del centro educativo, de una selección de países y de las regiones españolas participantes**

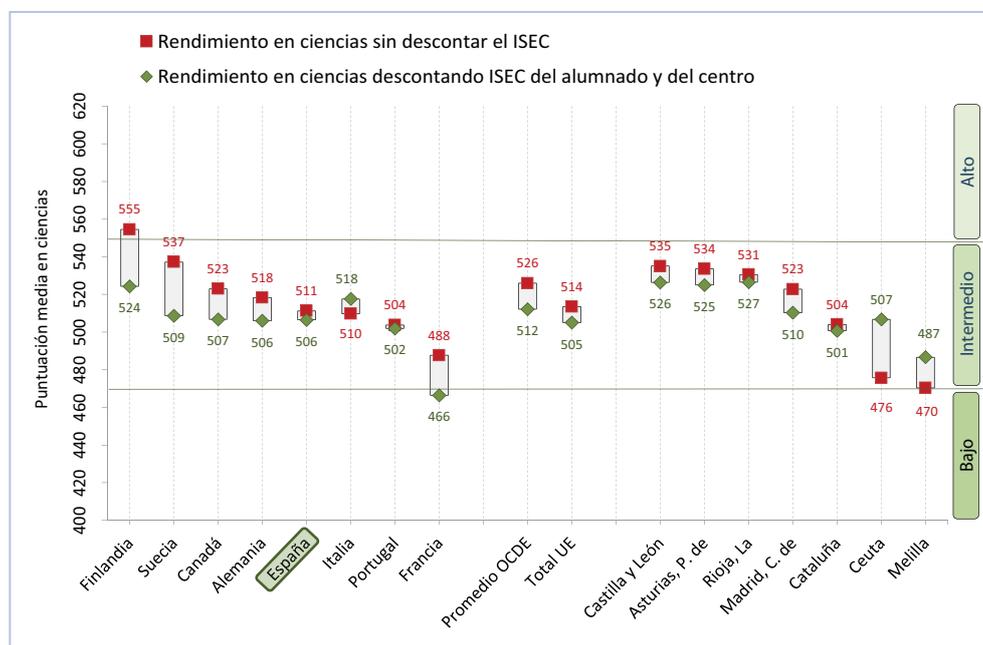


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d309.xlsx> >

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

Figura D3.10

TIMSS 2019. Rendimientos medios en ciencias, medidos y descontando el ISEC del alumnado y del centro educativo, de una selección de países y de las regiones españolas participantes



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d310.xlsx> >

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.

Las mayores diferencias entre los rendimientos medios medidos y los calculados descontando el ISEC se producen en los sistemas educativos con un valor de ISEC más alejado de 0. Portugal, Italia y España son los países en los que las diferencias entre las puntuaciones medias son menores teniendo en cuenta el ISEC y al descontarlo. En España, al descontar el ISEC del estudiante y del centro, se obtiene una puntuación media en matemáticas de 496 puntos (diferencia de 6 puntos respecto a la puntuación media global) y en ciencias de 506 (diferencia de 5 puntos). Cabe destacar que en las Ciudades Autónomas el rendimiento es superior si se descuenta el ISEC del estudiante y del centro.

### Rendimiento según el sexo

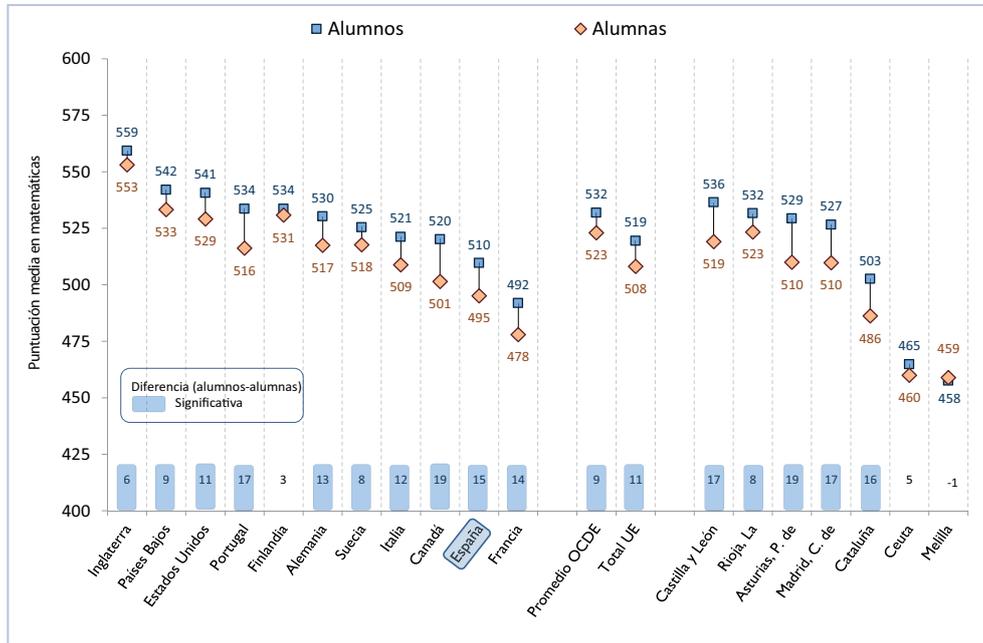
Desde la década de los 90, ha ido aumentando el interés por analizar las diferencias en el rendimiento escolar entre los alumnos y las alumnas. En las **figuras D3.11** y **D3.12** se muestran los rendimientos medios obtenidos en TIMSS 2019 por las chicas y los chicos en matemáticas y ciencias, respectivamente.

De los datos mostrados en la **figura D3.11** se extrae que los chicos rinden en matemáticas significativamente por encima de las chicas. De las zonas analizadas solo en Finlandia y la Ciudad Autónoma de Ceuta las diferencias no fueron significativas y únicamente en Melilla las alumnas obtuvieron un resultado superior al de los alumnos, pero la diferencia –de 1 punto– no es significativa. En España la diferencia a favor de los chicos fue de 15 puntos, significativamente por encima del promedio de los países de la OCDE participantes (9 puntos) y del total de la UE (11 puntos).

Sin embargo, en ciencias el patrón es muy diferente: además de obtener las chicas y los chicos unos resultados muy parecidos, las diferencias no suelen ser significativas. En siete de los países analizados (entre los que figura España) no se encontraron apenas diferencias entre el rendimiento de las alumnas y de los alumnos. En Estados Unidos, Canadá, Alemania e Italia –además de en el promedio de la OCDE y en el total de la UE– existieron diferencias significativas a favor de los chicos. En el ámbito nacional, en ninguna de las Comunidades y Ciudades Autónomas que ampliaron muestra en la edición de 2019 se dieron diferencias significativas en el rendimiento entre las chicas y los chicos (ver **figura D3.12**).

A  
B  
C  
D  
E  
F

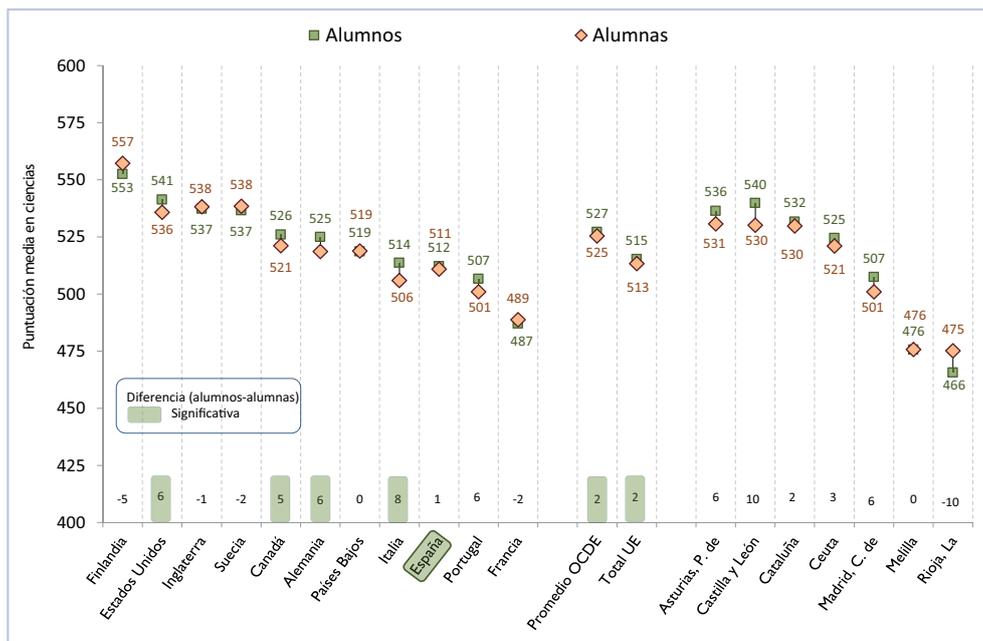
**Figura D3.11**  
TIMSS 2019. Rendimientos medios en matemáticas según el sexo de una selección de países y de las regiones españolas participantes



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d311.xlsx> >

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

**Figura D3.12**  
TIMSS 2019. Rendimientos medios en ciencias según el sexo de una selección de países y de las regiones españolas participantes



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d312.xlsx> >

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.

Además de estudiar las diferencias en el rendimiento, resulta de interés analizar la distribución en los niveles de rendimiento según el sexo.

En la mayoría de los sistemas educativos estudiados, además de en el promedio de la OCDE y en el total de la UE, la proporción de chicas en el nivel bajo o muy bajo de matemáticas es mayor que la de chicos. La diferencia fue de 2,5 puntos porcentuales en el promedio de la OCDE y de 3,8 en el total de la UE, significativa en ambos casos. En España, la brecha ascendió hasta los 5,5 puntos porcentuales, también estadísticamente significativa. La misma situación se produjo en los niveles alto y avanzado, siendo la diferencia en el promedio de la OCDE de 5,3 puntos porcentuales, en el total de la UE de 6,9 y en España de 9,1 es decir en los tres casos son valores significativos (ver **tabla D3.6**).

La distribución por niveles de rendimiento en función del sexo sigue un patrón distinto en el caso del área de ciencias (**tabla D3.7**). En el nivel bajo o muy bajo no hubo diferencias significativas entre el porcentaje de chicas y de chicos en la mayoría de los sistemas educativos. En el promedio de países de la OCDE, el 24,0 % de las chicas y el 23,8 % de los chicos estuvieron en el nivel bajo o muy bajo de rendimiento en ciencias, mientras que en el total de la UE se encontraban en estos niveles prácticamente el mismo porcentaje de chicos que

A  
B  
C  
D  
E  
F

**Tabla D3.6<sup>1</sup>**  
**TIMSS 2019. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento de matemáticas según el sexo de una selección de países y de las regiones españolas participantes**

	Nivel bajo o muy bajo (menos de 475 puntos)			Nivel intermedio (de 475 a 550 puntos)			Niveles alto y avanzado (550 puntos o más)		
	Alumnos	Alumnas	Diferencia (alumnos- alumnas)	Alumnos	Alumnas	Diferencia (alumnos- alumnas)	Alumnos	Alumnas	Diferencia (alumnos- alumnas)
Alemania	21,6	26,5	<b>-4,9</b>	37,2	40,3	-3,1	41,1	33,2	<b>7,9</b>
Canadá	27,9	35,6	<b>-7,7</b>	35,8	37,9	-2,1	36,3	26,5	<b>9,8</b>
España	31,9	37,4	<b>-5,5</b>	36,7	40,3	-3,6	31,4	22,3	<b>9,1</b>
Estados Unidos	21,8	25,0	<b>-3,2</b>	29,2	31,8	<b>-2,6</b>	49,0	43,1	<b>5,9</b>
Finlandia	21,7	22,1	-0,4	34,7	36,9	-2,2	43,6	41,0	2,6
Francia	40,6	45,8	<b>-5,2</b>	34,5	36,0	-1,5	24,9	18,2	<b>6,7</b>
Inglaterra	17,4	17,2	0,2	27,2	31,4	<b>-4,2</b>	55,4	51,5	<b>3,9</b>
Italia	24,6	29,4	<b>-4,8</b>	41,1	44,3	-3,2	34,3	26,3	8,0
Países Bajos	14,7	16,9	-2,2	37,9	42,7	<b>-4,8</b>	47,4	40,3	<b>7,1</b>
Portugal	23,1	29,4	<b>-6,3</b>	32,6	36,7	-4,1	44,3	33,9	<b>10,4</b>
Suecia	23,6	27,3	<b>-3,7</b>	39,0	38,8	0,2	37,4	33,9	3,5
Promedio OCDE	23,9	26,4	<b>-2,5</b>	32,8	35,5	<b>-2,7</b>	43,3	38,0	<b>5,3</b>
Total UE	27,3	31,1	<b>-3,8</b>	36,4	39,5	<b>-3,1</b>	36,3	29,4	<b>6,9</b>
Asturias, P. de	21,0	26,8	-5,8	39,2	47,8	<b>-8,6</b>	39,8	25,4	<b>14,4</b>
Castilla y León	18,5	23,1	-4,6	35,8	45,4	-9,6	45,8	31,5	<b>14,3</b>
Cataluña	35,2	42,2	-7,0	38,3	40,4	-2,1	26,6	17,4	<b>9,2</b>
Madrid, C. de	22,1	29,2	<b>-7,1</b>	40,2	43,0	-2,8	37,7	27,8	9,9
Rioja, La	21,5	22,1	-0,6	38,1	42,8	-4,7	40,4	35,1	5,3
Ceuta	55,8	56,9	-1,1	31,0	30,5	0,5	13,2	12,6	0,6
Melilla	58,4	57,3	1,1	30,3	32,1	-1,8	11,3	10,6	0,7

1. Los valores significativos están marcados en negrita.

Fuente: TIMSS 2019. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

de chicas (el 28,4 % y el 28,5 % respectivamente). En España tampoco existieron diferencias significativas y se encontraban en los niveles más bajos el 29,2 % de los alumnos y el 27,9 % de las alumnas. En el nivel alto y avanzado de ciencias, la tendencia es que se den porcentajes más elevados de chicos, aunque las diferencias no son significativas en la mayoría de los casos. Esto ocurrió en España, pero no en el promedio de la OCDE ni en el total de la UE, donde las diferencias en los porcentajes de 1,7 y de 2,0 puntos porcentuales, respectivamente a favor de los chicos, sí fueron significativas.

**Tabla D3.7<sup>1</sup>**  
**TIMSS 2019. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento de ciencias según el sexo de una selección de países y de las regiones españolas participantes**

	Nivel bajo o muy bajo (menos de 475 puntos)			Nivel intermedio (de 475 a 550 puntos)			Niveles alto y avanzado (550 puntos o más)		
	Alumnos	Alumnas	Diferencia (alumnos- alumnas)	Alumnos	Alumnas	Diferencia (alumnos- alumnas)	Alumnos	Alumnas	Diferencia (alumnos- alumnas)
Alemania	24,6	27,6	-3,0	34,6	35,9	-1,3	40,7	36,5	<b>4,2</b>
Canadá	23,7	25,4	-1,7	37,9	38,6	-0,7	38,3	35,9	2,4
España	29,2	27,9	1,3	40,3	42,7	-2,4	30,5	29,3	1,2
Estados Unidos	21,1	21,9	-0,8	29,1	32,2	<b>-3,1</b>	49,8	45,9	<b>3,9</b>
Finlandia	14,0	11,2	2,8	31,5	31,6	-0,1	54,5	57,2	-2,7
Francia	41,8	40,0	1,8	35,8	37,5	-1,7	22,4	22,5	-0,1
Inglaterra	19,6	17,1	2,5	34,6	39,0	-4,4	45,8	43,9	1,9
Italia	27,3	30,5	-3,2	42,7	44,5	-1,8	30,0	25,0	5,0
Países Bajos	24,6	23,7	0,9	41,9	44,0	-2,1	33,5	32,3	1,2
Portugal	31,4	33,9	-2,5	41,0	42,3	-1,3	27,6	23,8	3,8
Suecia	20,3	18,9	1,4	35,1	35,3	-0,2	44,6	45,8	-1,2
Promedio OCDE	24,0	23,8	0,2	35,3	37,2	<b>-1,9</b>	40,7	39,0	<b>1,7</b>
Total UE	28,4	28,5	-0,1	37,4	39,2	<b>-1,8</b>	34,3	32,3	<b>2,0</b>
Asturias, P. de	14,9	16,9	-2,0	41,4	44,0	-2,6	43,7	39,1	4,6
Castilla y León	13,7	17,3	-3,6	41,6	44,5	-2,9	44,7	38,1	6,6
Cataluña	31,4	32,6	-1,2	41,1	44,4	-3,3	27,5	23,0	4,5
Madrid, C. de	20,4	21,5	-1,1	44,6	45,3	-0,7	35,0	33,1	1,9
Rioja, La	19,1	17,8	1,3	41,4	42,4	-1,0	39,5	39,8	-0,3
Ceuta	49,6	50,1	-0,5	34,9	32,9	2,0	15,5	16,9	-1,4
Melilla	54,4	49,5	4,9	34,0	34,8	-0,8	11,7	15,7	-4,0

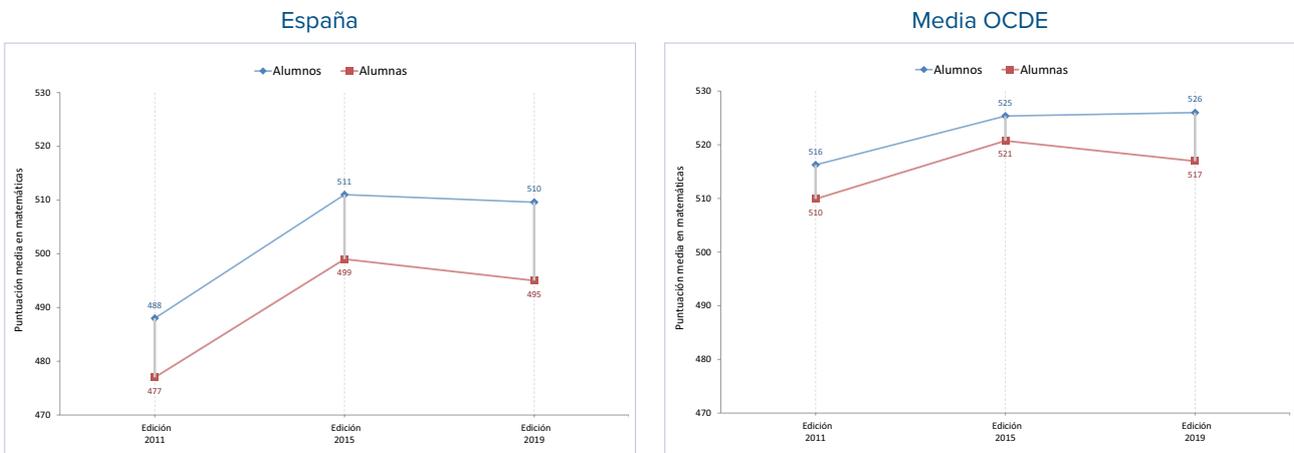
1. Los valores significativos están marcados en negrita.

Fuente: TIMSS 2019. *Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español* del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Las **figuras D3.13 y D3.14** analizan la evolución de las diferencias según el sexo a lo largo de las tres últimas ediciones de TIMSS en matemáticas y ciencias, respectivamente. Se observa que en la edición de TIMSS de 2019, se incrementó la distancia en el rendimiento entre chicas y chicos con respecto a las anteriores ediciones, tanto en el promedio de la OCDE como en España, en el área de matemáticas. En ciencias, la diferencia de rendimiento en el promedio de la OCDE se mantuvo estable. En España se produjo una reducción en la brecha de género a lo largo de las ediciones analizadas, diferencia que terminó por desaparecer en la edición de 2019, al no ser estadísticamente significativa.

Figura D3.13

TIMSS 2019. Evolución de las diferencias en el rendimiento en matemáticas según el sexo en España y la media de la OCDE. Ediciones 2011, 2015 y 2019

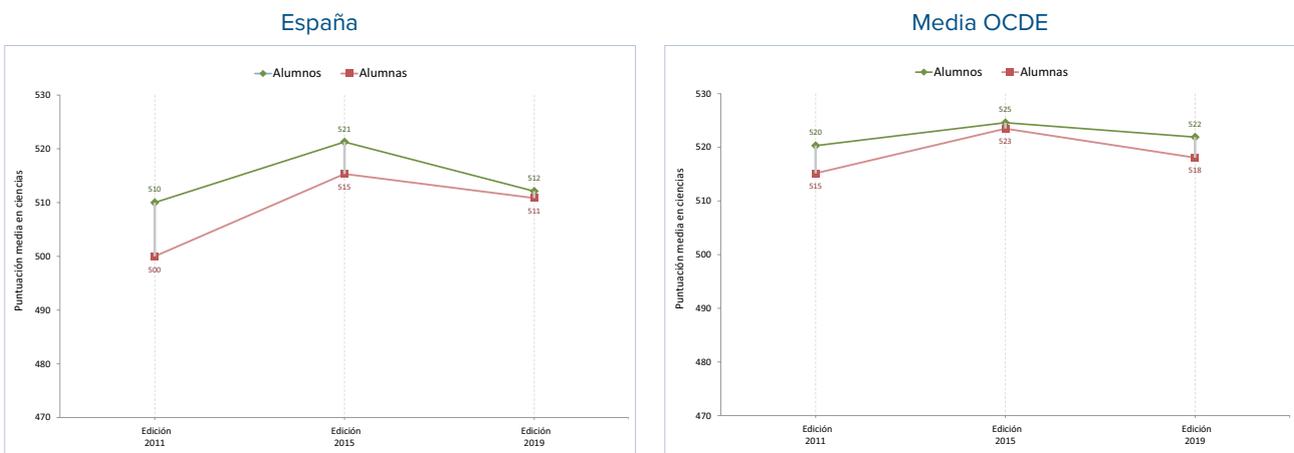


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d313.xlsx> >

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

Figura D3.14

TIMSS 2019. Evolución de las diferencias en el rendimiento en ciencias según el sexo en España y la media de la OCDE. Ediciones 2011, 2015 y 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d314.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir 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.

## Rendimiento y los antecedentes de inmigración

Otro de los factores analizados tradicionalmente como predictor del rendimiento escolar es el de los antecedentes de inmigración. Así, podemos distinguir entre:

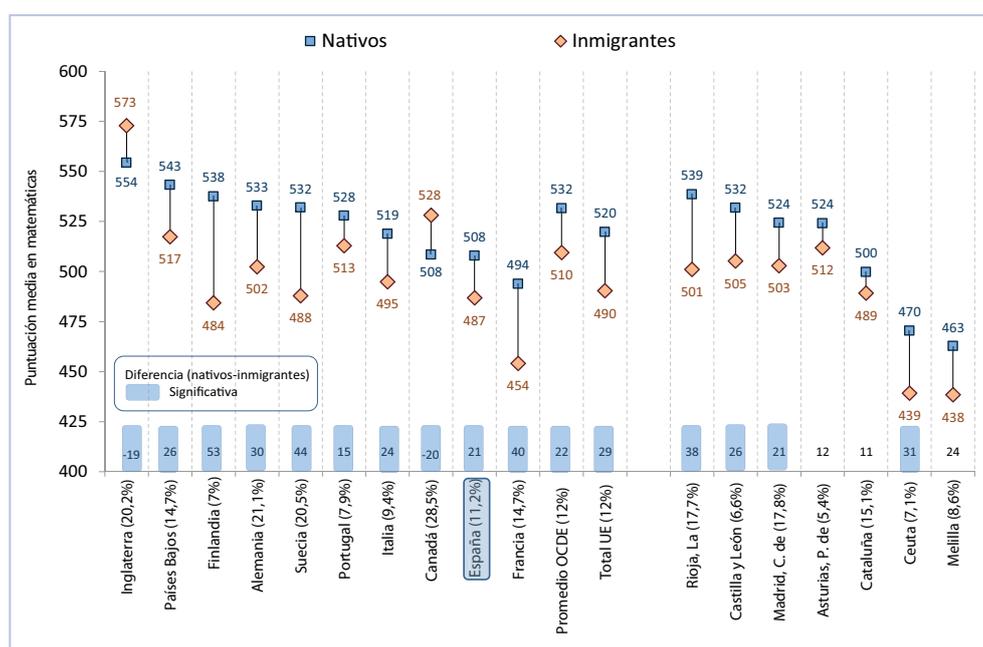
- Alumnado nativo: aquel con al menos un progenitor nacido en el país de realización de la prueba TIMSS, independientemente de que este sea el país de nacimiento del alumno o alumna.
- Alumnado inmigrante: aquel cuyos progenitores (ambos) nacieron en un país distinto al de realización de la prueba TIMSS.

En las **figuras D3.15** y **D3.16** se reflejan el porcentaje de alumnado inmigrante en cada sistema educativo (entre paréntesis), sus resultados en matemáticas y ciencias, y las diferencias de puntuación entre los estudiantes inmigrantes y nativos.

A  
B  
C  
D  
E  
F

En la **figura D3.15** se puede observar que hubo diferencias significativas entre el rendimiento en matemáticas del alumnado nativo e inmigrante en todos los sistemas educativos de los países analizados; de ellos solo en Inglaterra y Canadá las diferencias fueron favorables al alumnado inmigrante. En el promedio de la OCDE y en el total de la UE las diferencias fueron significativamente favorables al alumnado nativo en 22 y 29 puntos respectivamente. La diferencia en España se situó cercana al del promedio de la OCDE, con un valor de 21 puntos. En todas las regiones españolas participantes, las puntuaciones obtenidas por el alumnado nativo fue superior al del inmigrante con brechas que van desde los 38 puntos de La Rioja a los 24 de Melilla, siendo todas las diferencias significativas excepto en el Principado de Asturias, Cataluña y Melilla.

**Figura D3.15**  
**TIMSS 2019. Rendimiento medio en matemáticas del alumnado nativo e inmigrante de una selección de una selección de países y de las regiones españolas participantes**



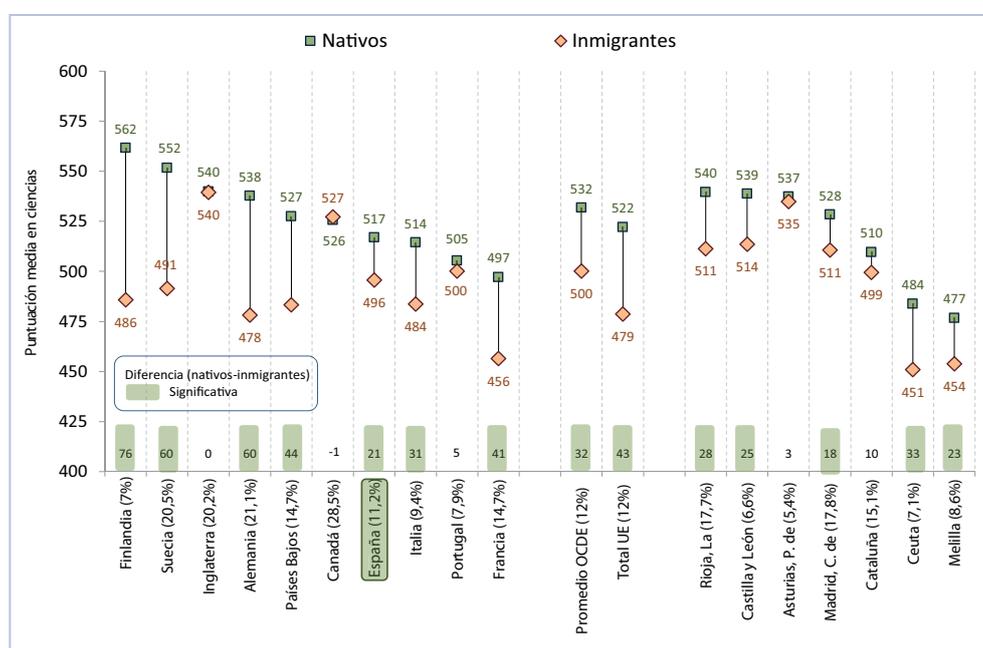
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d315.xlsx> >

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.

En cuanto al área de ciencias (ver **figura D3.16**), solo Canadá presentó un rendimiento superior del alumnado inmigrante respecto al nativo, pero la diferencia no es significativa. Tampoco fueron significativas las diferencias que presentaron Inglaterra y Portugal. En el resto de países, así como en el promedio de la OCDE y en el total de la UE, las diferencias fueron significativas a favor del alumnado nativo. Las mayores diferencias se dieron en Finlandia (76 puntos) y Suecia (60 puntos). La diferencia en España (21 puntos) estuvo significativamente por debajo de la del promedio de la OCDE (32 puntos) y del total de la UE (43 puntos). Las regiones de España que presentaron diferencias significativas, siempre a favor del alumnado nativo, fueron La Rioja (28 puntos), Castilla y León (25), la Comunidad de Madrid (18), Ceuta (33) y Melilla (23).

Tal y como se ha visto anteriormente, el nivel social, económico y cultural influye de manera muy relevante en el rendimiento del alumnado. En muchos de los sistemas educativos, la condición de inmigrante puede estar asociada a un estatus social, económico y cultural desfavorecido, por lo que las diferencias comentadas anteriormente podrían no deberse a los antecedentes de inmigración, sino a este estatus. Las **figuras D3.17 y D3.18** muestran el rendimiento medido del alumnado inmigrante en matemáticas y ciencias, respectivamente, y el rendimiento calculado una vez que se elimina el efecto atribuible al ISEC.

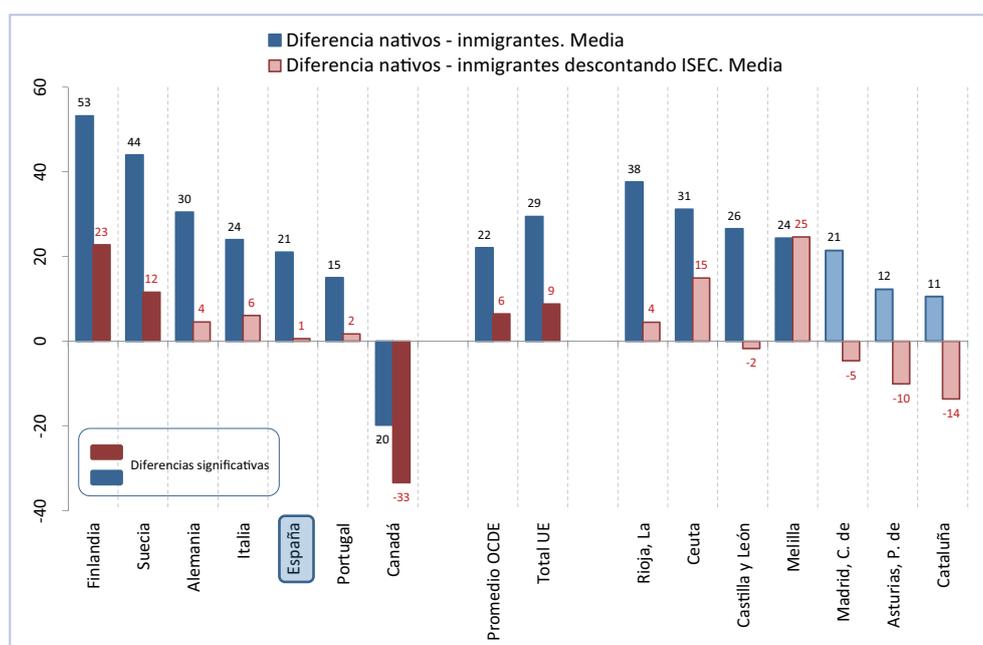
**Figura D3.16**  
TIMSS 2019. Rendimiento medio en ciencias del alumnado nativo e inmigrante de una selección de países y de las regiones españolas participantes



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d316.xlsx> >

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

**Figura D3.17**  
TIMSS 2019. Diferencia entre el rendimiento medio en matemáticas del alumnado inmigrante y nativo, medida y calculada descontando el efecto del ISEC, de una selección de países y de las regiones españolas participantes

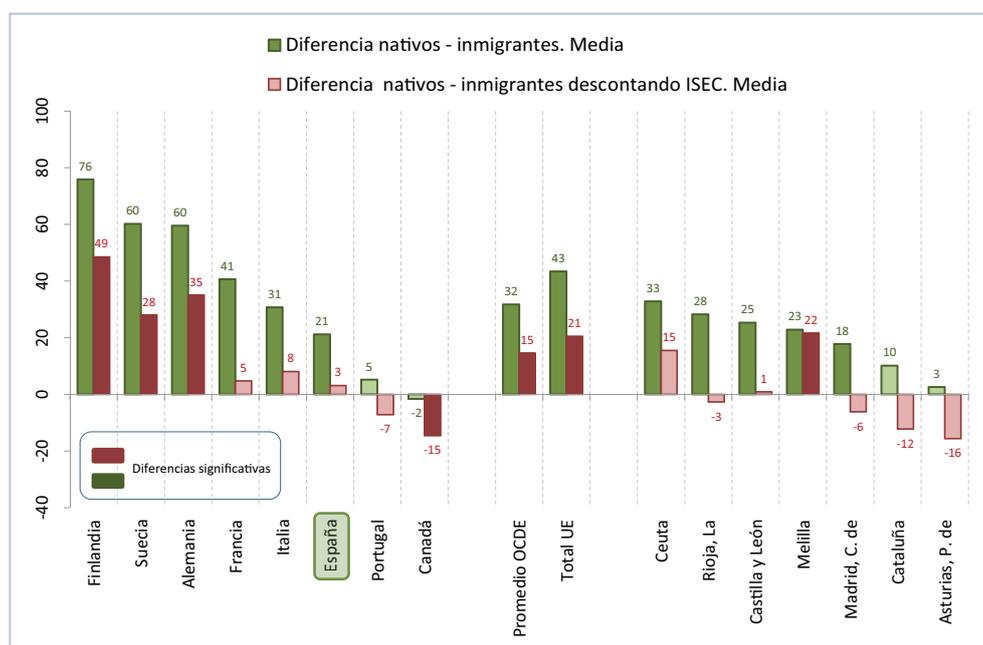


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d317.xlsx> >

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

Figura D3.18

TIMSS 2019. Diferencia entre el rendimiento medio en ciencias del alumnado inmigrante y nativo, medida y calculada descontando el efecto del ISEC, de una selección de países y de las regiones españolas participantes



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d318.xlsx> >

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.

Respecto al área de matemáticas, en la **figura D3.17** se puede observar que en las regiones españolas que participaron y en los países analizados excepto Canadá, las diferencias a favor del alumnado nativo disminuyen al descontar el efecto del ISEC, llegando a ser significativas en Finlandia y Suecia. En el promedio de países participantes de la OCDE la diferencia pasa a ser de 6 puntos y en el total de la UE de 9, siendo ambas significativas. En España la brecha disminuye de 21 puntos a 1; en Castilla y León, Madrid, Asturias y Cataluña al descontar la influencia del ISEC las puntuaciones de los estudiantes inmigrantes pasarían a ser superiores a la de los estudiantes nativos, aunque la diferencia no es significativa, como se ha comentado.

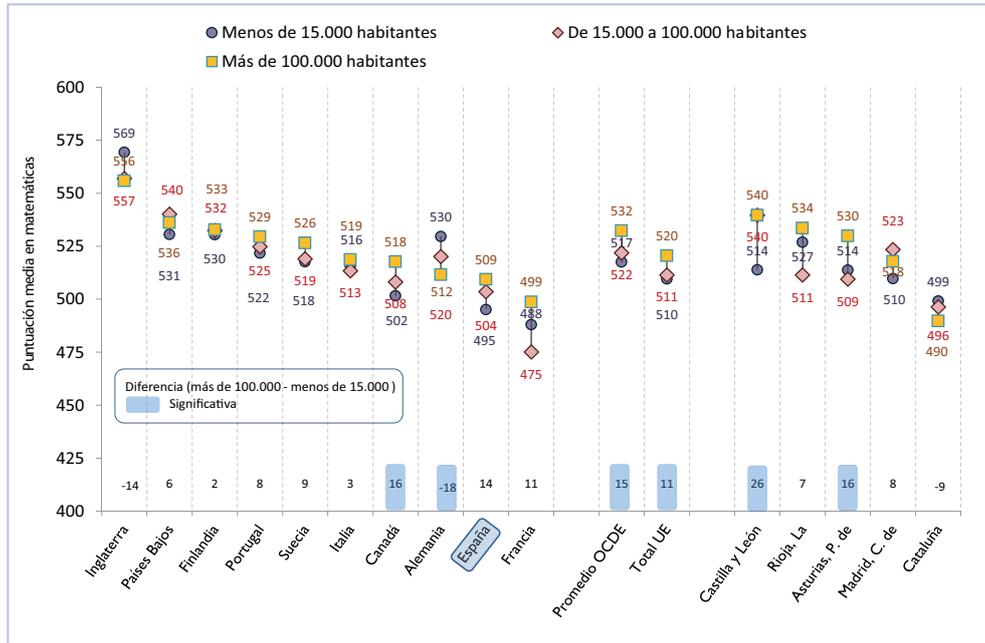
En el caso de ciencias (**figura D3.18**), si no se tiene en cuenta el efecto del ISEC, la diferencia a favor de los resultados del alumnado nativo en el promedio de la OCDE disminuye de 32 a 15 puntos y en total de la UE se reduce de 43 a 21 puntos; en ambos casos son variaciones significativas. España también reduce la brecha (de 21 a 3 puntos) pero en este caso no es un dato significativo. En las Comunidades y Ciudades Autónomas el rendimiento del alumnado inmigrante aumenta al eliminar el impacto del ISEC, pero solo lo hace de forma significativa en Melilla.

### Rendimiento y localización del centro escolar

El rendimiento del alumnado difiere según la localización del centro escolar. Las respuestas de los equipos directivos a ciertas preguntas de los cuestionarios del estudio TIMSS 2019 permitió extraer información sobre la influencia del entorno en el que se sitúa el centro sobre los resultados del alumnado. En esta caso iba a analizar la influencia del tamaño de la población en la que se localiza el centro, de tal manera que se colapsaron las opciones de respuesta en tres categorías:

- De 3.000 a 15.000 habitantes.
- De 15.000 a 100.000 habitantes.
- Más de 100.000 habitantes.

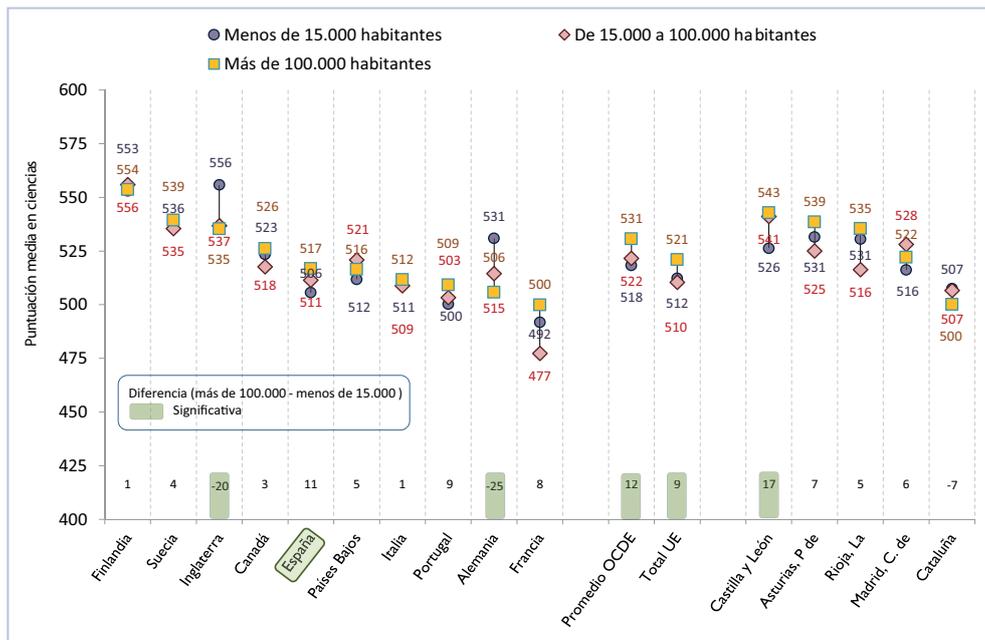
**Figura D3.19**  
**TIMSS 2019. Rendimiento medio en matemáticas en función de la población de la localidad en la que se ubica el centro, de una selección de países y de las regiones españolas participantes**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d319.xlsx> >

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

**Figura D3.20**  
**TIMSS 2019. Rendimiento medio en ciencias en función de la población de la localidad en la que se ubica el centro, de una selección de países y de las regiones españolas participantes**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d320.xlsx> >

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.

En la **figura D3.19** se observa que, de los países seleccionados, solo Canadá y Alemania presentaron diferencias significativas de rendimiento en matemáticas entre los estudiantes de los centros de las poblaciones de más de 100.00 habitantes y de las de menos de 15.000 (en el caso de Canadá a favor de las poblaciones más grandes y en Alemania la diferencia se inclina a favor de las poblaciones más pequeñas). El promedio de la OCDE y el total de la UE también obtuvieron diferencias significativas con resultados superiores para el alumnado de poblaciones grandes. En el total de España, las puntuaciones en el rendimiento fueron de 495 puntos para las poblaciones de menos de 15.000 habitantes, de 540 para las poblaciones de 15.000 a más de 100.000 habitantes, y de 499 para las de más de 100.000. De las Comunidades Autónomas participantes las diferencias fueron significativas en Castilla y León y Asturias, a favor de los centros docentes ubicados en lugares de más de 100.000 habitantes.

En relación con el rendimiento medio en ciencias (ver **figura D3.20**), en los países seleccionados el tamaño de la población no está asociado a diferencias significativas, excepto en Inglaterra y Alemania, que se inclina significativamente hacia los centros de pequeñas localidades. En el promedio de la OCDE y el total de la UE la diferencia es significativa a favor del alumnado de centros en grandes ciudades. En Castilla y León se detecta de nuevo una diferencia significativa a favor del alumnado de los centros ubicados en poblaciones de más de 100.000 habitantes.

## D4. Seguimiento de la estrategia europea ET 2020

El *Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) — Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación*, tiene la finalidad de hacer balance de los avances realizados en la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) a medio plazo, y establece las nuevas prioridades para el periodo 2016-2020.

Este documento se elaboró en base a las Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), donde se propusieron cuatro objetivos específicos —hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad; mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación; promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; y fomentar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación—.

El *Informe conjunto de 2015*, elaborado por el Consejo y la Comisión Europea, reafirma estos objetivos y estableció seis ámbitos prioritarios para el periodo 2016-2020, determinando cuestiones concretas que deben abordarse en cada ámbito:

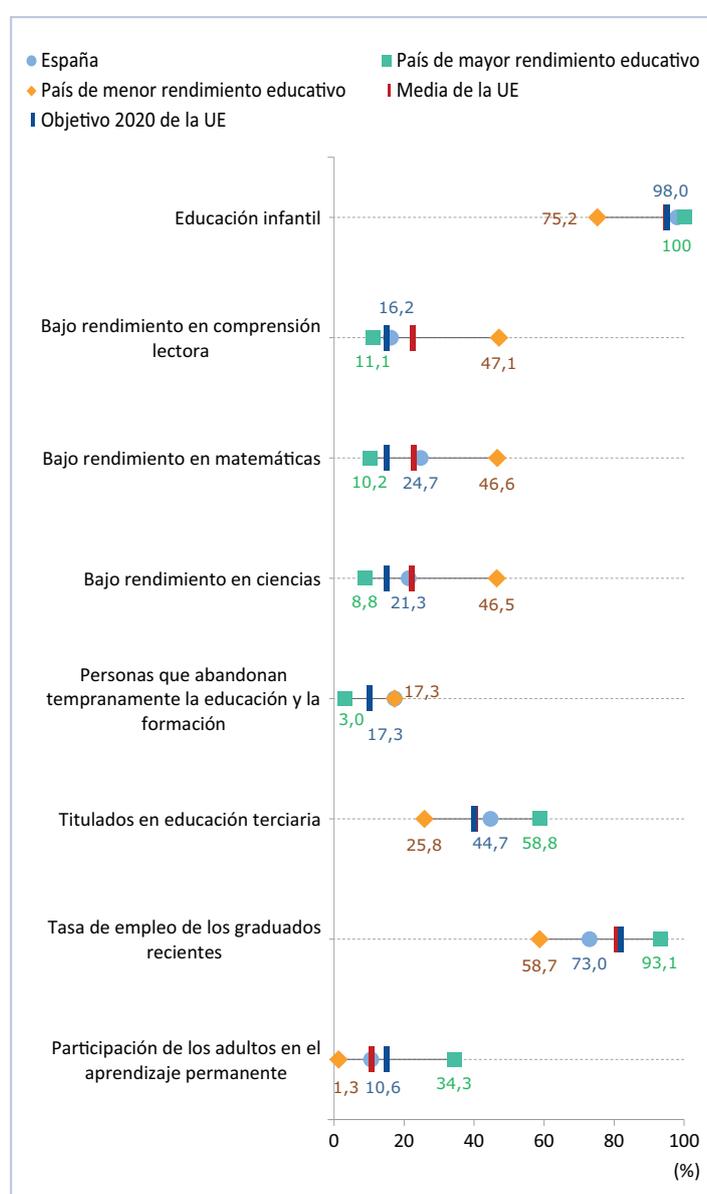
10. Capacidades y competencias pertinentes, centradas en los resultados a favor de la empleabilidad, la innovación y la ciudadanía activa: reducir los malos resultados en capacidades básicas, reforzar el desarrollo de las capacidades transversales y de las competencias clave, fomentar las estrategias de aprendizaje permanente y mejorar el acceso a unos cuidados y una educación de la primera infancia de alta calidad, especialmente para los desfavorecidos.
11. Educación inclusiva, igualdad, equidad, no discriminación y promoción de las competencias cívicas: abordar la diversidad de los estudiantes y las diferencias debidas al sexo, ayudar a los migrantes a adquirir la lengua de enseñanza y empleo y promover las competencias cívicas, interculturales y sociales, y mejorar el pensamiento crítico.
12. Una educación y una formación abiertas e innovadoras, con una plena incorporación a la era digital: integrar las pedagogías innovadoras y activas, desarrollar competencias digitales y fomentar los recursos educativos abiertos y digitales, fomentar la cooperación entre las instituciones educativas y las comunidades locales y aumentar las sinergias entre la educación, la investigación y la innovación.
13. Un fuerte apoyo para los profesores, formadores, directores de centros de enseñanza y demás personal educativo: aumentar el atractivo y el estatus de la profesión docente, reforzar las fases de contratación, selección e iniciación de los candidatos más idóneos, apoyar el desarrollo profesional permanente de los profesores y la excelencia en la docencia.
14. Transparencia y reconocimiento de las capacidades y cualificaciones para facilitar el aprendizaje y la movilidad laboral: promover la transparencia, la garantía de la calidad, la validación y el correspondiente reconocimiento de capacidades y cualificaciones, apoyar la movilidad de los estudiantes y aumentar la

internacionalización de la enseñanza superior y la educación y formación profesionales a través de asociaciones estratégicas y cursos conjuntos.

15. Inversión sostenible, calidad y eficiencia de los sistemas de educación y formación: animar a los países de la Unión Europea (UE) a utilizar datos para realizar el seguimiento de las políticas y concebir reformas, fomentar maneras innovadoras de garantizar una inversión sostenible en la educación y formación y explorar el potencial del Plan de Inversiones para Europa en el ámbito de la educación y la formación.

El *Monitor de la Educación y la Formación* es una publicación anual que recoge la evolución de la educación y la formación en la Unión Europea. Contribuye a los objetivos del marco estratégico de la UE para la cooperación en educación y formación, la estrategia general de crecimiento y empleo de la Comisión (Europa 2020) y el Semestre Europeo (ciclo de coordinación de la política económica). Esboza los avances de la UE y nacionales hacia: los objetivos de Europa 2020, en lo que respecta al abandono escolar y la finalización de los estudios superiores; los niveles de referencia de Educación y Formación 2020 sobre la participación en educación infantil y atención a la infancia, educación para adultos, bajo rendimiento en destrezas básicas y aptitud para el empleo de los recién titulados; temas transversales prioritarios, como la financiación de la educación y el desarrollo profesional del profesorado.

**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 ET 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d401.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Eurostat, *Education and Training. Monitor 2020*, PISA 2015 y PISA 2018.

el Semestre Europeo (ciclo de coordinación de la política económica). Esboza los avances de la UE y nacionales hacia: los objetivos de Europa 2020, en lo que respecta al abandono escolar y la finalización de los estudios superiores; los niveles de referencia de Educación y Formación 2020 sobre la participación en educación infantil y atención a la infancia, educación para adultos, bajo rendimiento en destrezas básicas y aptitud para el empleo de los recién titulados; temas transversales prioritarios, como la financiación de la educación y el desarrollo profesional del profesorado.

La comparación internacional y el análisis por países del *Monitor* proporcionan datos para el debate sobre los temas prioritarios en educación y formación y los debates nacionales sobre reformas educativas, además de una fuente de información fiable y actualizada para el aprendizaje entre los países de la UE.

En este capítulo se analizan los indicadores clave de 1 a 6 y sus objetivos con puntos de referencia establecidos de la ET 2020; el resto de los objetivos, del 7 al 11, están comentados en otros capítulos de este INFORME, caso del 8, inversión en educación, que se desarrolló en el epígrafe C1 sobre financiación y gasto en educación; o el objetivo 10, acerca de los titulados en educación terciaria, a lo que se hace referencia en el punto D2, sobre titulación y graduación. Mientras que otros objetivos, como el 9 o el 11, se comentan al tiempo que sus equivalentes (1 y 5).

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 ET 2020 con respecto a los cuales el Consejo ha definido y aprobado «puntos de referencia». Por su parte, la **tabla D4.1** ofrece la media de la Unión Europea y los datos de España respecto a los 11 indicadores clave de la ET 2020. Facilita una visión general estructurada en función del nivel de consolidación política de dichos indicadores.

**Tabla D4.1**  
**Resumen de los indicadores clave de la estrategia europea Educación y Formación 2020 (ET 2020)**  
**en España y en la Unión Europea**

	España		UE-27		Referencia 2020	
	Valor	Año	Valor	Año	España	UE
<b>Indicadores clave</b>						
<b>1. Abandono temprano de la educación y la formación (de 18 a 24 años)</b>						
Hombres	20,2 %	2020	11,8 %	2020	≤15 %	≤10 %
Mujeres	11,6 %	2020	8,0 %	2020		
Total	16,0 %	2020	9,9 %	2020		
<b>2. Titulación en educación superior (de 30 a 34 años)</b>						
Hombres	38,7 %	2020	36,0 %	2020	≥44 %	≥40 %
Mujeres	50,9 %	2020	46,1 %	2020		
Total	44,8 %	2020	41,0 %	2020		
<b>3. Educación infantil y atención a la infancia (desde los 4 años hasta la edad de inicio de la escolaridad obligatoria)</b>						
	97,8 %	2019	95,1 %	2019	=100 %	≥95 %
<b>4. Competencias básicas (alumnado de 15 años con bajo rendimiento, nivel I o inferior en PISA)</b>						
Comprensión lectora	23,2 %	2018	22,7 %*	2018	≤15 %	≤15 %
Matemáticas	24,7 %	2018	22,1 %*	2018		
Ciencias	21,3 %	2018	21,3 %*	2018		
<b>5. Tasa de empleo de los graduados que han finalizado la educación y formación entre 1 y 3 años antes del año de referencia (de 20 a 34 años)</b>						
CINE 3-8	69,6 %	2020	78,7 %	2020	≥82 %	≥82 %
<b>6. Participación en la formación permanente (de 25-64 años)</b>						
	11,0 %	2020	9,2 %	2020	≥15 %	≥15 %
<b>7. Movilidad educativa</b>						
Titulados móviles de nivel terciario (CINE 5-8)	2,2 %	2019	4,6 %	2019		
Titulados móviles para la obtención de créditos de nivel terciario (CINE 5-8)	8,6 %	2019	9,8 %	2019		
<b>Otros indicadores contextuales</b>						
<b>8. Inversión en educación</b>						
Gasto público en educación como porcentaje del PIB	4,0 %	2019	4,7 %	2019		
Gasto en instituciones públicas y privadas por alumno, en euros-PPA						
CINE 1-2	6.078,0 €	2018	6.598,0 €	2018		
CINE 3-4	7.525,1 €	2018	8.041,7 €	2018		
CINE 5-8	9.476,8 €	2018	10.365,0 €	2018		
<b>9. Personas que abandonan tempranamente la educación y la formación (18 a 24 años)</b>						
Nacidos en el país	13,2 %	2020	8,8 %	2020		
Nacidos en el extranjero	29,0 %	2020	22,4 %	2020		
<b>10. Titulados en educación superior (30 a 34 años)</b>						
Nacidos en el país	49,1 %	2020	41,8 %	2020		
Nacidos en el extranjero	32,2 %	2020	36,9 %	2020		
<b>11. Tasa de empleo de los graduados que han finalizado la educación y formación entre 1 y 3 años antes del año de referencia (de 20 a 34 años)</b>						
CINE 3-4	50,6 %	2020	72,4 %	2020		
CINE 5-8	75,9 %	2020	83,7 %	2020		

\*. UE-28.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por *Education and Training Monitor 2021*, PISA 2018 y Eurostat.

En la **tabla D4.1** se puede apreciar que en España la participación en la educación infantil es casi universal (98,0 %) y que la tasa de personas que han completado la educación superior o terciaria (44,7 %) está por encima de la media de la Unión Europea. También se puede observar que ha descendido considerablemente el porcentaje de personas que abandonan prematuramente la educación y la formación (18 a 24 años), pasando del 28,2 % en 2010 al 17,3 % en 2019.

Este descenso (10,9 puntos) es considerable y muy positivo a pesar de que la tasa de abandono es todavía muy elevada. La figura también muestra un desfase importante entre los valores de España respecto a la media de la Unión y a los objetivos de la ET 2020 en el índice de empleo de los graduados recientes (20 a 34 años) por nivel educativo alcanzado.

La ET 2020 coincide en sus principales objetivos con las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 de la Agenda 2030 de UNESCO. Como se observa en la **tabla D4.2**, el objetivo europeo que trata de la educación infantil y la atención a la infancia tiene su correlación con la meta 4.2 del ODS 4 que vela por que todos los niños y niñas obtengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia.

**Tabla D4.2**  
**Relación entre los objetivos de la estrategia europea Educación y Formación 2020 (ET 2020) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la UNESCO**

Objetivos Unión Europea Indicadores ET 2020	Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS 4 – Agenda 2030 UNESCO
Educación infantil y atención a la infancia (desde los 4 años hasta la edad de inicio de la escolaridad obligatoria).	– Meta 4.2 Para 2030 velar por que todas las niñas y niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
Porcentaje de alumnado de 15 años con rendimiento bajo: – Comprensión lectora. – Competencia matemática. – Competencia científica.	– Meta 4.7 Para 2030 velar por garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. – Meta 4.a Para 2030 velar por construir y adecuar instalaciones educativas para que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas, tengan en cuenta las cuestiones de género y proporcionen entornos de aprendizaje, seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos. – Meta 4.5 Para 2030 velar por eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional. – Meta 4.6 Para 2030 velar por garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética. – Meta 4.1 Para 2030 velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces. – Meta 4.b Para 2030 velar por aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo [...].
Personas que abandonan tempranamente la educación y la formación (18 a 24 años).	– Meta 4.3 Para 2030 velar por asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
Titulados en educación terciaria (30 a 34 años).	– Meta 4.4 Para 2030 velar por aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
Tasa de empleo de los graduados recientes por nivel educativo alcanzado (personas de 20 a 34 años).	
Participación de los adultos en el aprendizaje permanente (25 a 64 años).	
Gasto público en educación como porcentaje del PIB.	
	– Meta 4.c Para 2030 velar por aumentar sustancialmente la oferta de profesores cualificados [...].

Fuente: Elaboración propia a partir de *Education and Training Monitor 2018* y UNESCO.

El objetivo principal europeo que trata las competencias básicas (comprensión lectora, matemática y científica) del alumnado de 15 años con rendimiento bajo, tiene su correlación con el ODS 4 en las metas: 4.1 (velar por que niñas y niños terminen los ciclos de la enseñanza obligatoria, gratuita, equitativa y de calidad); 4.5 (eliminar las disparidades de género en la educación y ofrecer acceso en condiciones de igualdad en todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional); 4.6 (garantizar en jóvenes y adultos, hombres y mujeres, las competencias de lectura, escritura y aritmética); 4.7 (garantizar que los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para el desarrollo sostenible, los derechos humanos o la valoración de la diversidad cultural); 4.a (adecuar instalaciones educativas que respondan como entornos de aprendizaje a las necesidades de seguridad, no violencia, inclusión y eficacia para todos); y la meta 4.b (aumentar a nivel mundial el número de becas para los países en desarrollo).

Al objetivo de superar el abandono temprano de la ET 2020 se suma la meta 4.3 del ODS 4 que pretende asegurar el acceso para todos a una formación técnica, profesional y superior de calidad. Y en cuanto a la intención de incrementar el número de titulados en educación terciaria de la ET 2020, la meta 4.4 del ODS 4 en la Agenda 2030 de la UNESCO plantea aumentar significativamente el número de personas que adquieran las competencias necesarias para acceder al empleo.

A continuación, se analizan los indicadores clave del marco estratégico Educación y Formación 2020 de acuerdo con el Informe de la Unión Europea y el Informe de España. Tal y como se diferencian en el *Monitor de la Educación y la Formación 2019*, en primer lugar se muestra el análisis de los dos objetivos principales y a continuación los otros cuatro objetivos.

## D4.1. Participación en la educación de la primera infancia

La Unión Europea ha hecho de la participación en la educación infantil una de sus prioridades, por su influencia demostrada sobre el éxito en otras etapas educativas posteriores y en consonancia con un enfoque moderno del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, que toma en consideración las relaciones entre las diferentes etapas de la educación y la formación. Por ello toma como indicador la proporción de niños y niñas que participan en educación de la primera infancia entre los 4 años y el inicio de la educación obligatoria. En España, el valor de este indicador para el año 2019, era del 97,8 %, lo que supone 2,8 puntos porcentuales por encima del objetivo 2020 (95,0 %); la media de la Unión Europea (UE-28) era del 95,5 %, cinco décimas por encima de dicho objetivo (ver **tabla D4.1**).

### Resultados en el ámbito de la Unión Europea

En el ámbito de la Unión Europea, en 15 países, entre los que se encuentra España, la edad de inicio de la escolarización obligatoria es a los 6 años. En Chipre, Malta y Reino Unido es a los 5 años y en el resto de los países a los 7.

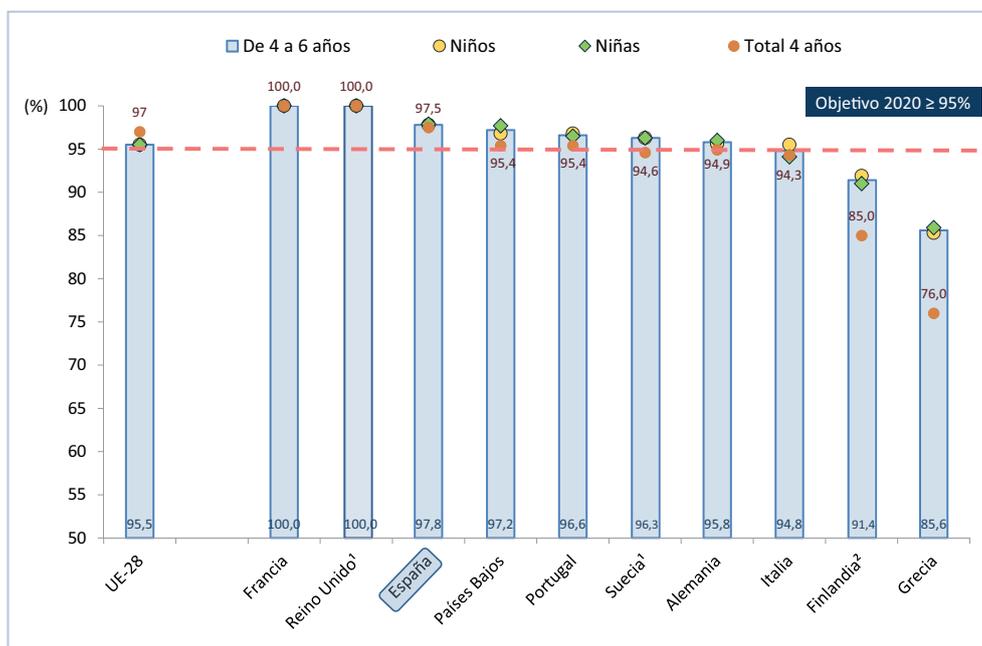
En la **figura D4.2** se observa que, en 2019, en Francia y Reino Unido la escolarización desde los 4 años a la edad de inicio de la escolarización obligatoria fue del 100 %; España, Países Bajos, Portugal, Suecia y Alemania tuvieron una tasa neta de escolarización superior al 95 %, objetivo fijado para el año 2020; por debajo del objetivo, pero por encima del 90 %, se encontraba Italia. En algún país como Grecia la escolarización en estas edades estaba todavía próxima al 85 %.

Cuando se comparan las tasas de escolarización de 4 a 6 años con las tasas de escolarización a los 4 años, en algunos países, como es el caso de Grecia, las diferencias eran notables debido a la baja escolarización de los niños y niñas de 4 años en esos países.

### Evolución de resultados

En la **figura D4.3** se muestra la evolución de este indicador en España y en la Unión Europea, desde el año 2003 a 2019. Si se compara la evolución de dichas tasas, se observa que las correspondientes a España se mantenían, en cada uno de los años considerados, superiores a los de la Unión Europea y con valores por encima del 95 %, objetivo europeo establecido para el año 2020, y muy cercano al 100 %, punto de referencia asignado a España. No obstante, en la Unión Europea se produjo un crecimiento sostenido de modo que se alcanzó en 2016 (95,5 %) el objetivo establecido para 2020, manteniendo ese mismo valor en 2019.

**Figura D4.2**  
Tasa neta de escolarización entre los 4 años y la edad de comienzo de la educación obligatoria de niños y niñas y tasa neta a los 4 años en una selección de países de la Unión Europea. Año 2019

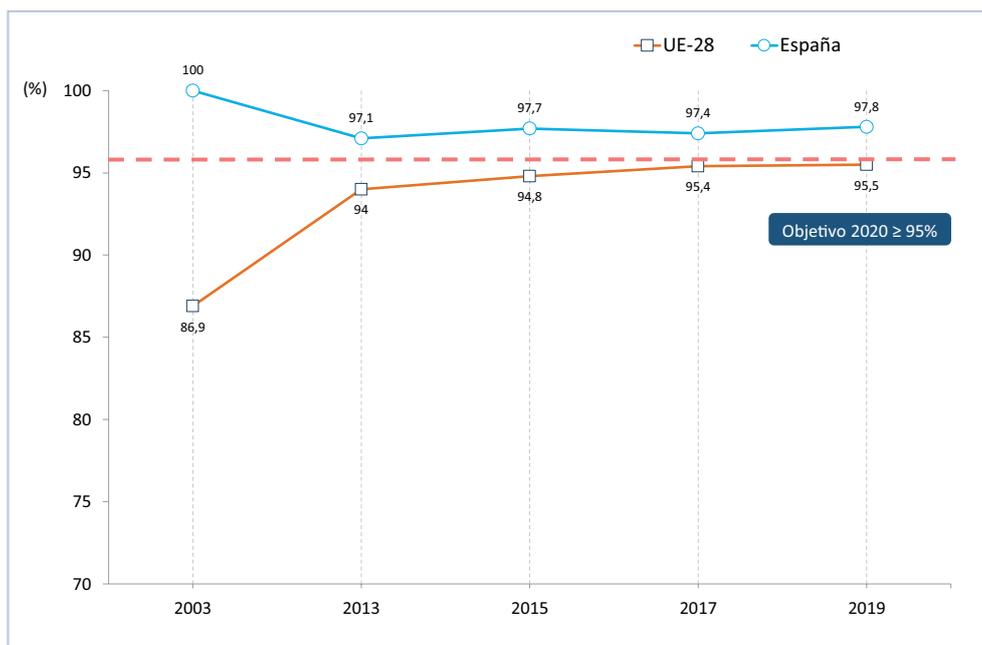


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d402.xlsx> >

1. De 4 a 5 años.
2. De 4 a 7 años.

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

**Figura D4.3**  
Evolución de las tasas de escolarización entre los 4 años y el comienzo de la educación obligatoria en España y en la Unión Europea. Años 2003 a 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d403.xlsx> >

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

A  
B  
C  
D  
E  
F

## D4.2. Competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias

Otro de los indicadores acordados por la Unión Europea en materia de educación y formación es el porcentaje de jóvenes de 15 años con un bajo nivel de rendimiento –nivel 1 o inferior establecido por PISA– en ciencias, lectura y matemáticas. Además, sitúa el punto de referencia para 2020 en el 15 % para cada uno de estos tres ámbitos.

Como ya se ha explicado en el apartado D3.3 del presente INFORME en el que se ha analizado el informe PISA 2018, respecto a este indicador España se situó en ciencias a 6,3 puntos porcentuales (21,3 %), y en matemáticas (24,7 %) a 9,7 puntos del correspondiente objetivo de logro (15 %). Para el conjunto de los países de la Unión Europea en PISA 2018 los porcentajes fueron 21,3 % en ciencias, 22,7 % en lectura y 22,1 % en matemáticas.

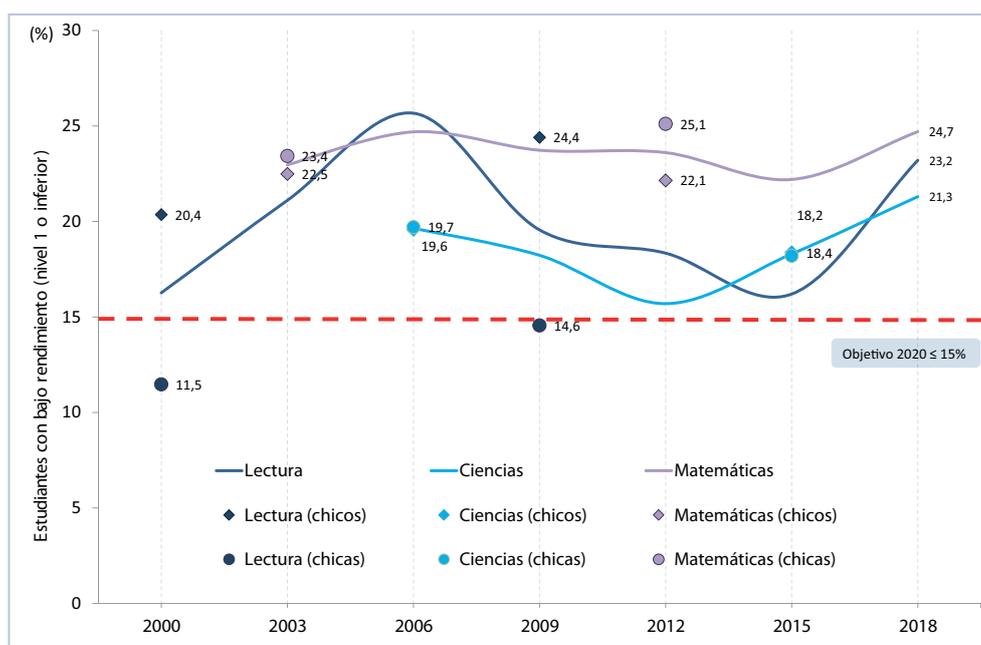
En la **figura D4.4** se muestra la evolución del porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas en España por sexo en las diferentes ediciones de PISA: lectura, desde el año 2000 a 2018; matemáticas desde 2003 a 2018; y ciencias desde 2006 a 2018. Sin distinción en el sexo, las ciencias ofrecían una mejora en la evolución de los resultados desde 2006; tendencia que se rompió al pasar de un 15,7 % de los estudiantes con bajo rendimiento en ciencias en 2012 a un 21,3 % en 2018. Si nos fijamos en la variable sexo no se aprecian diferencias significativas entre alumnos y alumnas.

En lectura, el porcentaje de estudiantes que no alcanza el nivel básico de competencias aumentó entre 2000 y 2006, llegando a alcanzar en 2006 el 25,7 % de alumnado de 15 años. A partir de dicho año se aprecia una mejora de los resultados al bajar a un 19,6 % en 2009, a un 18,3 % en 2012 y situándose en 2015, en un 16,2 %. Por otra parte, se observa que la brecha entre alumnos y alumnas fue en 2015 de 2,1 puntos porcentuales a favor de las chicas.

Finalmente, en la competencia matemática se aprecia una estabilidad en los resultados desde 2003 que oscilaba entre el 23,0 % al 24,7 % en 2018. La diferencia entre los resultados de los chicos y las chicas, en este caso a favor de los chicos, oscilaba entre 0,9 puntos en PISA 2003 y un 3,6 puntos en la edición de PISA 2015.

Figura D4.4

PISA. Evolución del porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias en España por sexo. De PISA 2000 a PISA 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d404.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2015 y PISA 2018.

### D4.3. Abandono temprano de la educación y la formación

La tasa de abandono temprano de la educación y la formación mide la proporción de jóvenes de 18 a 24 años cuya titulación máxima alcanzada es la de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (CINE 2) y no continúan estudiando o formándose —en las cuatro semanas anteriores a la realización de la encuesta— para alcanzar el título de Bachiller o de Técnico de Formación Profesional (CINE 3), o niveles equivalentes en los otros sistemas educativos europeos. La fuente de datos la proporciona Eurostat a partir de la encuesta de población activa (LFS). Desde el año 2009, este indicador se basa en promedios anuales de los datos trimestrales en lugar de tener en cuenta únicamente los datos del segundo trimestre del año.

La cifra de abandono temprano en España viene disminuyendo de manera notable en la última década: en 2011 era el 26,3 % y en el año 2020 se situó para el conjunto de España en el 16,0 %, la más baja de la historia de nuestro país, lo que supone una reducción de 10,3 puntos porcentuales. Ahora bien, este descenso fue intenso y sostenido hasta 2016 (19,0 %) 9,2 puntos porcentuales en seis años y bastante más moderado, solo 1,9 puntos en los últimos tres años.

La reducción del elevado porcentaje de abandono educativo temprano es uno de los principales retos de nuestro sistema educativo. Tal y como se expresa en el *Monitor de la Educación y la Formación*, la finalización de la enseñanza secundaria superior es un requisito para mejorar el acceso al mercado laboral y evitar la pobreza y la exclusión social. Los jóvenes que abandonan el sistema educativo sin completar este nivel de formación y que no continúan su educación y formación formal o no formal se encuentran en una situación de riesgo al no estar suficientemente preparados para afrontar los desafíos de las sociedades modernas europeas, en las que existen mayores niveles de educación y formación continua, y de sus mercados laborales. Incluso cuando se integran en el mercado de trabajo, estos jóvenes tienen menos oportunidades tanto para su desarrollo personal como para participar activamente en la sociedad. Los bajos niveles de formación y de resultados escolares son rasgos de pobreza educativa.

#### Resultados en el ámbito nacional

En este apartado se analizan, junto con las cifras totales del abandono educativo temprano para España, los valores desagregados con respecto a las siguientes variables: distribución geográfica (Comunidades y Ciudades Autónomas); sexo (hombres/mujeres); nacionalidad (nacionales/extranjeros); nivel de formación (con/sin título de Graduado en Educación Secundaria); situación laboral (ocupado/no ocupado); y edad (desde los 18 hasta los 24, año a año).

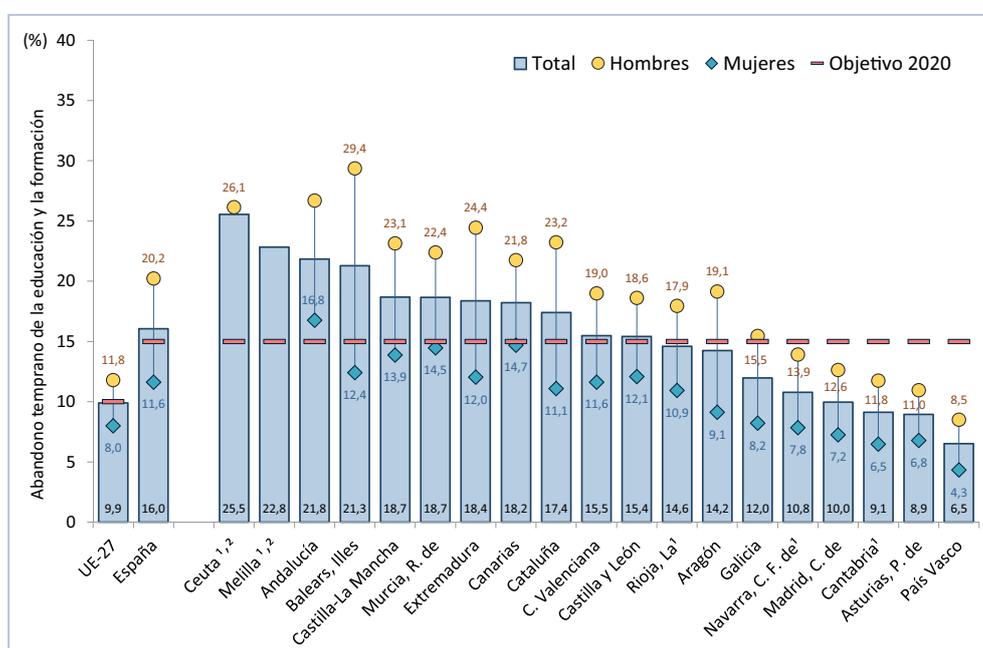
En la **figura D4.5**, donde se muestran las Comunidades y Ciudades Autónomas en orden creciente de su correspondiente tasa de abandono educativo temprano en 2020, se observa una considerable dispersión geográfica de los resultados, con diferencias entre Comunidades Autónomas que sobrepasan la existente a este respecto entre España (16,0 %) y la Unión Europea (9,9 %). La diferencia entre la tasa de abandono del País Vasco (6,5 %) y Andalucía (21,8 %), las Comunidades situadas en los extremos, superó los 15 puntos porcentuales.

En 2019 solo una Comunidad Autónoma alcanzaba el objetivo europeo del 10 % establecido. En 2020, el número aumentó a cuatro: País Vasco (6,5 %), el Principado de Asturias (8,9 %), Cantabria (9,1 %) y la Comunidad de Madrid (10,0 %). Asimismo, Navarra (10,8 %), Galicia (12 %), Aragón (14,2 %) y La Rioja (14,6 %) lograron en 2020 el nivel de referencia asignado a España para el horizonte 2020, fijado en un 15 %.

En el otro extremo de la gráfica se sitúan las Comunidades y Ciudades Autónomas más alejadas de lograr el objetivo para España. Por encima de un 20 %, se encontraban: Ceuta (25,5 %), Melilla (22,8 %) e Illes Balears (21,3 %), reduciéndose las regiones que superaban ese porcentaje respecto a 2019.

La **figura D4.5** también muestra los valores de la tasa de abandono educativo temprano correspondientes al año 2019 en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas, desagregados según el sexo. 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 en España de las mujeres (11,6 %) se situaba ligeramente por debajo del nivel del objetivo ET 2020, la de los hombres (20,2 %) estaba lejos de alcanzarlo. La brecha de género en nuestro país (8,6 puntos porcentuales) fue considerablemente mayor que la de la media de la Unión Europea (3,8 puntos porcentuales).

**Figura D4.5**  
Abandono temprano de la educación y la formación, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas.  
Año 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d405.xlsx> >

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 mujeres de Ceuta y de hombres y mujeres de Melilla no están disponibles.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE). Ministerio de Educación y Formación Profesional» y de Eurostat.

La **figura D4.6** muestra la incidencia del nivel de estudios de la madre en las cifras de los jóvenes españoles de 18 a 24 años que abandonaron prematuramente la educación y la formación en 2020. Su análisis permite concluir que la probabilidad de abandono temprano aumenta notablemente de forma inversamente proporcional al nivel de estudios de la madre, de tal modo que los jóvenes cuyas madres tienen un nivel de estudios correspondientes a CINE 0-1 presentan una tasa de abandono superior a diez veces a la de aquellos cuya madre tiene una formación correspondiente a CINE 5-8.

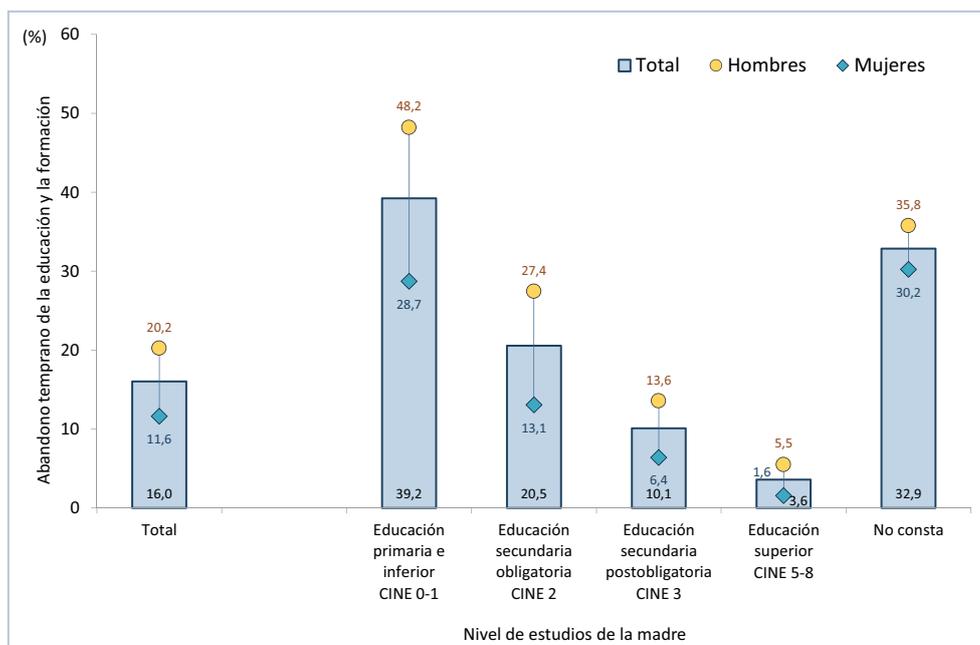
La tasa de abandono de los jóvenes con madres cuyo máximo nivel de estudios es el de primaria o inferior (CINE 0-1) alcanza el 39,2%. Esta cifra desciende paulatinamente según aumenta la formación de la madre. Cuando la madre posee estudios de enseñanza obligatoria como máximo (CINE 2), la media de la tasa es el 20,5%. En el caso de que el nivel máximo de estudios de la madre es el de educación secundaria postobligatoria (CINE 3), el porcentaje de abandono educativo temprano es 10,1%. Mayor aún es la disminución, hasta el 3,6 %, cuando la madre tiene estudios superiores (CINE 5-8).

Las tasas son más elevadas para los chicos que para las chicas en todos los casos. El porcentaje de abandono temprano de los chicos cuyas madres solo tienen estudios primarios alcanzó el 48,2 %, mientras que el de las chicas en las mismas condiciones es del 28,7 % (diferencia de 19,5 puntos porcentuales). Según aumenta la formación de la madre esta brecha se va estrechando: si la madre posee como máximo estudios de nivel CINE 2 la brecha disminuye hasta los 14,3 puntos porcentuales; si son de nivel CINE 3 la diferencia disminuye hasta los 7,2 puntos; y si la madre posee estudios superiores la brecha es de 1,9 puntos porcentuales.

En la **figura D4.7** 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 2020. Con relación a la titulación, se observa que las personas de todas las edades con título de ESO presentaron mayores tasas de abandono. En su totalidad, abandonaron tempranamente el sistema educativo el 6,1% de los jóvenes sin título y el 10,0 % de los que tienen título, lo que supone una diferencia de 3.9 puntos porcentuales.

Por lo que respecta a la situación laboral, la **figura D4.7** indica que las personas sin empleo de todas las edades presentaron mayores tasas de abandono que las que tenían empleo, excepto el grupo de 24 años. En su totalidad, abandonaron tempranamente el sistema educativo el 9,7 % de los jóvenes sin empleo y el 6,4 % de los que tienen empleo, lo que supone una diferencia de 3,3 puntos porcentuales.

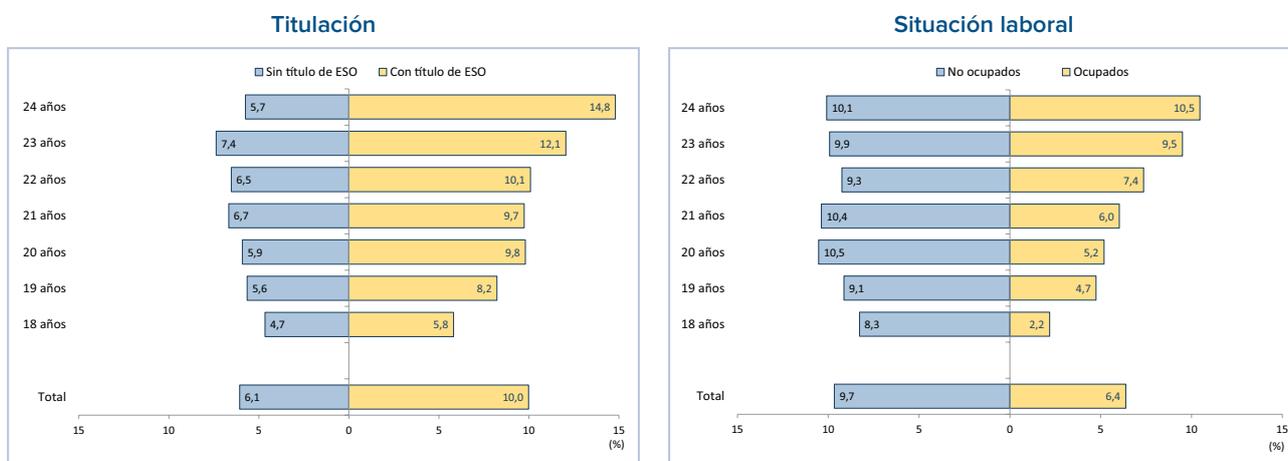
**Figura D4.6**  
Abandono temprano de la educación y la formación en España por nivel de estudios de la madre. Año 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d406.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE). Ministerio de Educación y Formación Profesional.

**Figura D4.7**  
Abandono temprano de la educación y la formación por edad, año, según titulación y situación laboral en España. Año 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d407.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE). Ministerio de Educación y Formación Profesional.

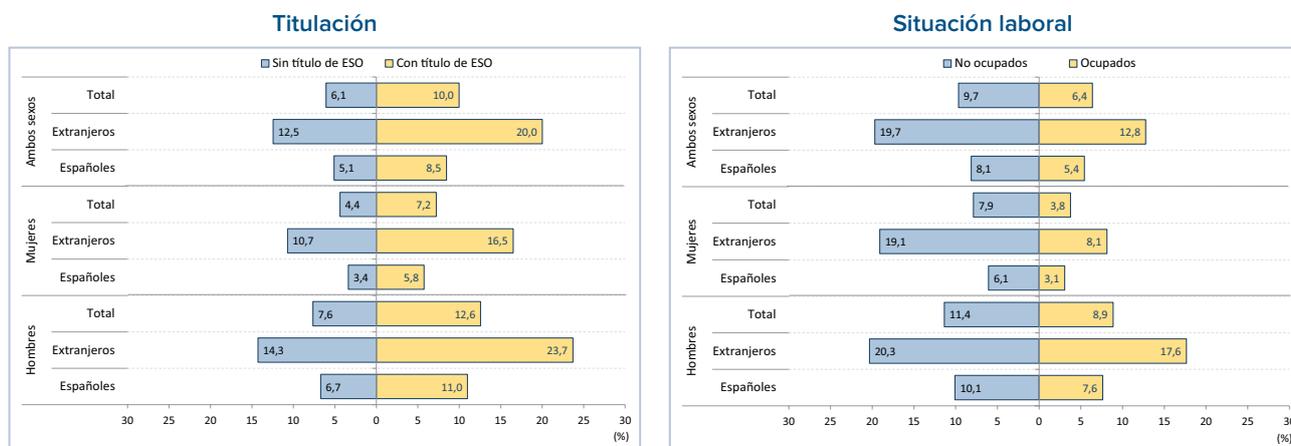
La nacionalidad de los jóvenes es otra variable que influye significativamente en los resultados de abandono educativo temprano. La **figura D4.8** muestra la desagregación de las cifras totales del abandono educativo temprano en España en función de la nacionalidad –española o extranjera– y el sexo atendiendo, por una parte, a la titulación y, por otra, a la situación laboral.

La figura revela que, en 2020, el porcentaje de abandono educativo temprano de la población con nacionalidad extranjera, con edad comprendida entre 18 y 24 años (32,5 %), fue más del doble que el de los jóvenes de nacionalidad española (13,6 %) y duplicó a la tasa total de España (16,0 %). El porcentaje de varones con nacionalidad extranjera que abandonaron (38,0 %) fue muy superior al de mujeres (27,2 %). El abandono en las mujeres extranjeras fue más elevado que el de las españolas (9,2 %), situación que se repite en el caso de los hombres, al alcanzar el porcentaje de los varones españoles un valor del 17,7 %.

Respecto a la titulación se observa que existen menos diferencias entre las personas con nacionalidad española (8,5 % con título de la ESO y 5,1 % sin título de la ESO), que entre las extranjeras (20,0 % con título de la ESO y 12,5 % sin título de la ESO).

Por otro lado, en relación con la situación de empleabilidad, el hecho de que el porcentaje de abandono de las personas sin empleo es algo más elevado que el porcentaje de abandono de las personas ocupadas, se cumple en el caso de los españoles, siendo más amplio el intervalo que se da en la población extranjera (19,7 % de abandono en los no empleados y un 12,8 % en los ocupados). Las tasas más altas de abandono correspondían a las personas extranjeras no ocupadas (19,1 % de las mujeres y 20,3 % de los hombres). Las mayores diferencias en la tasa de abandono entre empleados y desempleados también se dieron en la población extranjera.

**Figura D4.8**  
Abandono temprano de la educación y la formación por sexo y nacionalidad según titulación y situación laboral en España. Año 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d408.xlsx> >

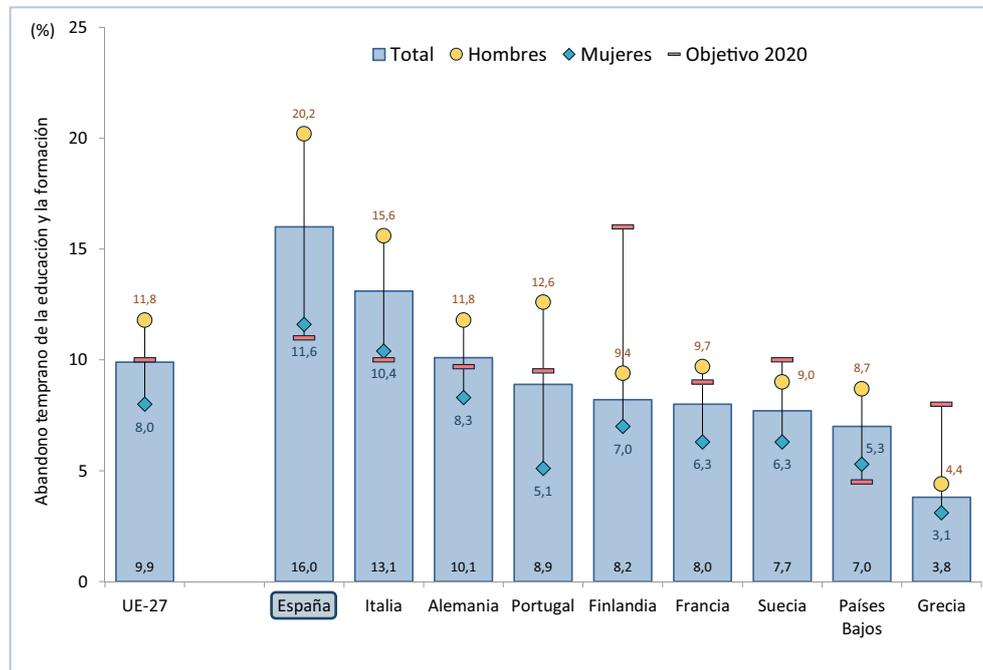
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE). Ministerio de Educación y Formación Profesional.

## Resultados en el ámbito de la Unión Europea

La **figura D4.9** representa la tasa de abandono educativo temprano de una selección de los países de la Unión Europea en el año 2020 y las diferencias de este indicador entre hombres y mujeres. Además, muestra el objetivo de cada uno de los países establecido, cuyo valor oscila entre el 7,0 % propuesto para Suecia y el 16 % para Italia.

En 2020 habían logrado el objetivo de referencia de la ET 2020 diecisiete países de la Europa de los 27, algunos con tasas muy inferiores al Objetivo 2020 para toda la Unión (10 %), como es el caso de Grecia (3,8 %) y Países Bajos (7,0 %). Portugal, Finlandia, Francia, y Suecia también habían alcanzado su propio objetivo. La Unión Europea se encontraba a 0,1 puntos porcentuales del Objetivo 2020, y de los tres países que presentaban una tasa superior al 10 % en 2020, España (16,0 %), Italia (13,1 %) y Alemania (10,1 %), ninguno había alcanzado su propio Objetivo 2020.

**Figura D4.9**  
Abandono temprano de la educación y la formación, según el sexo, una selección de países de la Unión Europea.  
Año 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d409.xlsx> >

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

En esta figura también se observa que el fenómeno del abandono educativo tiene mayor incidencia en los hombres que en las mujeres. En el conjunto de los 27 países de la Unión Europea la tasa de abandono de los varones (11,8 %) estaba 3,8 puntos por encima de la de las mujeres (8,0 %). España presenta la mayor brecha de género (8,6 puntos).

Por otra parte, la **figura D4.10** ofrece los datos sobre la distribución del abandono del sistema educativo según la situación laboral en el ámbito internacional y pone de manifiesto la diferencia entre España y la UE-27. En el caso español, el 16,0 % de los jóvenes que abandonaron prematuramente el sistema reglado de educación y formación se compone entre el 6,4 %, que accedieron a un empleo, y el 9,7 % que se encontraban desempleados, mientras que en el caso de los jóvenes residentes en los países de la Unión Europea que abandonaron prematuramente el sistema reglado de educación y formación (9,9 %), pasaron a situación de empleo un 4,2 %, mientras que el 5,7 % carecieron de empleo. En ambos casos, es menor el porcentaje de personas que abandonaron prematuramente el sistema educativo y accedieron a un empleo.

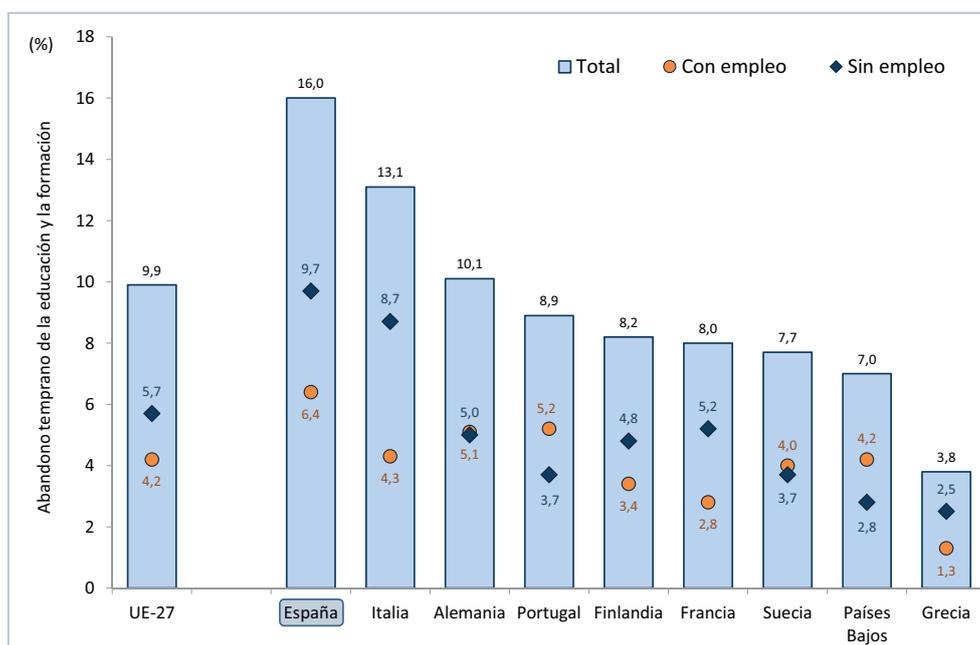
### Evolución de resultados

La **figura D4.11** ofrece información sobre la evolución del abandono de la educación y la formación según titulación y situación laboral, entre 2003 y 2020, en España. En ambos casos muestra una tendencia a la baja, pasando, en el conjunto de la población, del 31,7 % en 2003 al 16,0 % en 2020, alcanzando así el valor más bajo de toda la década.

La evolución descendente de los datos de abandono analizados según la titulación ha evolucionado de manera similar tanto en la población con titulación, 22,1 % en 2003 frente a 10,0 % en 2020, como en la población sin título, 9,7 % en 2003 y 6,1 % en 2019, lo que supone una reducción de 12,1 y 3,6 puntos respectivamente.

El abandono temprano en la población con empleo tuvo un comportamiento similar hasta el año 2012, pasando del 21,9 % al 9,3 %. A partir de ese año hasta 2019 los porcentajes fueron similares, llegando en 2020 al 6,4 %, lo que supone una disminución de 15,5 puntos desde el año 2003.

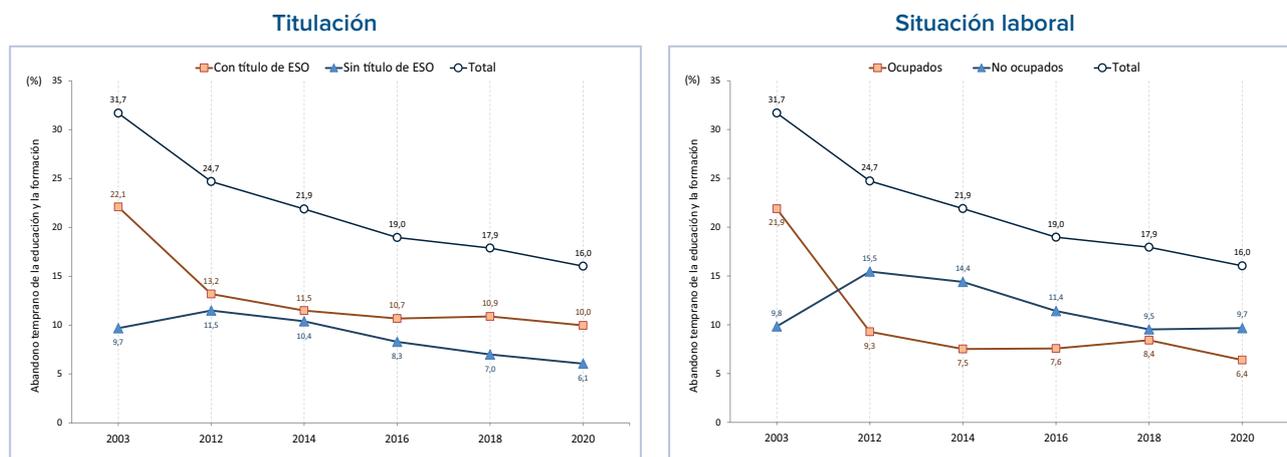
**Figura D4.10**  
**Abandono temprano de la educación y la formación, según la situación laboral, una selección de países de la Unión Europea. Año 2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d410.xlsx> >

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

**Figura D4.11**  
**Evolución del abandono temprano de la educación y la formación en España, según titulación y situación laboral. Años 2003 a 2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i201411.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE). Ministerio de Educación y Formación Profesional.

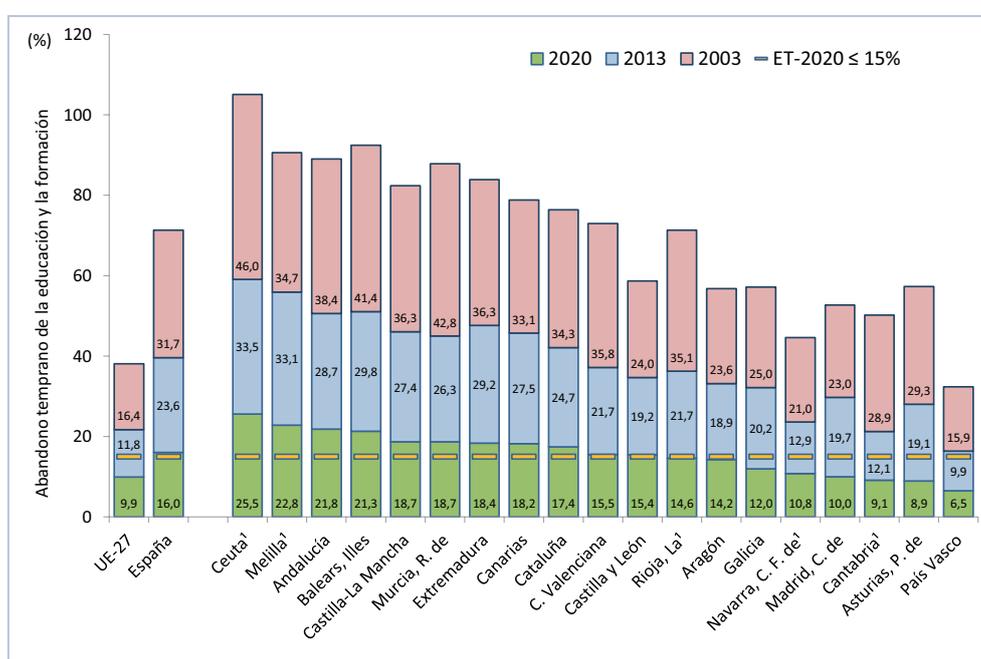
En cuanto a la población desempleada su evolución ha sido diferente; en el año 2003 el abandono temprano se situaba en torno al 9,8 % y en el año 2013 pasó al 15,5 % para después evolucionar a la baja hasta situarse en 2020 en el 7,7 % de media.

El análisis realizado permite concluir que presentan mayores tasas de abandono educativo temprano los jóvenes con título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria que aquellos que no lo obtuvieron, mientras que los valores son parecidos entre las personas en situación de desempleo y los empleados. Esta misma conclusión se deduce del análisis de la **figura D4.8**, en la que se muestran estos datos por edades.

Por lo que respecta a la evolución de las tasas de abandono entre 2003, 2013 y 2020 por Comunidades y Ciudades Autónomas, de los datos que se ofrecen en la **figura D4.12** se infiere que existe una tendencia a la baja para todas las Comunidades y Ciudades Autónomas. La diferencia del abandono registrado entre el año 2003 y el año 2020 para el conjunto es de 15,7 puntos, 31,7 % en 2003 y 16,0 % en 2020.

De todas las Comunidades y Ciudades Autónomas, las que registraron un mayor descenso en los 17 años estudiados, con más de 20 puntos porcentuales de diferencia, fueron la Región de Murcia, Ceuta, La Rioja, Asturias, Comunitat Valenciana e Illes Balears. Por el contrario, mostraron un menor descenso en el mismo periodo, por debajo de 10 puntos porcentuales, País Vasco, Aragón y Castilla y León, aunque estas Comunidades Autónomas habían cumplido en 2020 el objetivo establecido del 15 % o estaban cerca de alcanzarlo.

**Figura D4.12**  
Evolución de la tasa de abandono temprano de la educación y la formación por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2003, 2013 y 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d412.xlsx> >

1. En estas Comunidades y Ciudades Autónomas los datos deben ser tomados con precaución, pues los derivados de tamaños muestrales pequeños están afectados por fuertes errores de muestreo.

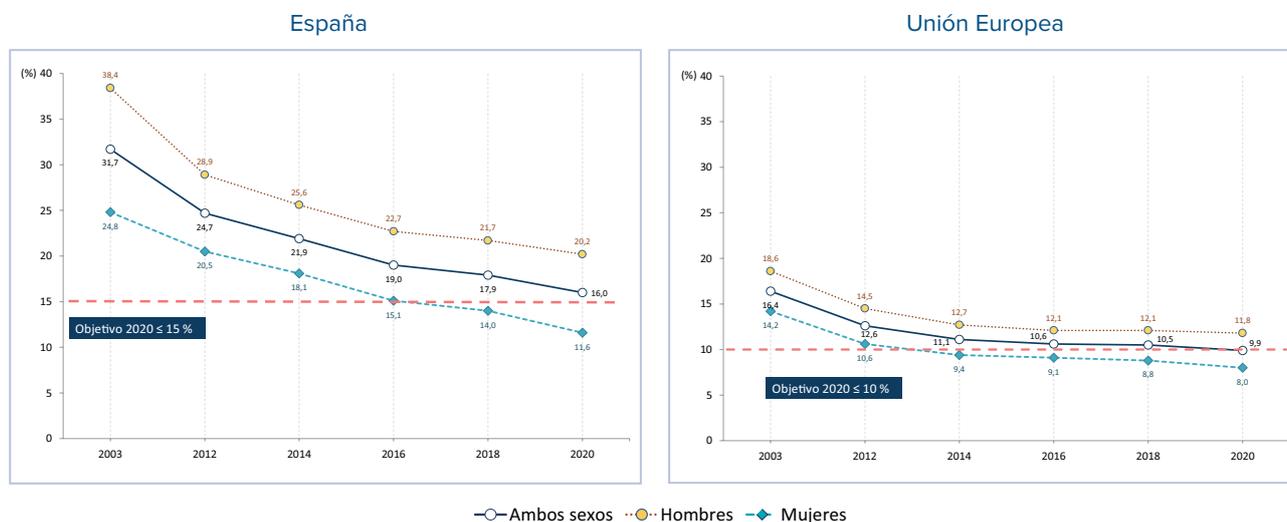
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE). Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La **figura D4.13** muestra la evolución del abandono educativo temprano en España en relación con la media de la Unión Europea (UE-27), desagregados por sexo. Se aprecia una tendencia continuada a la baja en España, con una reducción entre 2003 y 2020 de 15,7 puntos porcentuales. Este último año España se encontraba a 6,0 puntos del Objetivo 2020 (10 %) para toda la Unión Europea y a 1,0 puntos del objetivo para España (15 %). En la gráfica se aprecia que la brecha existente entre hombres y mujeres se mantuvo en valores más o menos constantes desde el curso 2012. En 2020, la tasa de las mujeres (11,6 %) cumplía el objetivo para España en 2020, sin embargo la de los hombres (20,2 %) se situó a 5,2 puntos de lograr el hito.

El conjunto de la Unión Europea consiguió rebajar en 6,5 puntos la tasa de abandono educativo temprano entre 2003 (16,4 %) y 2020 (9,9 %), habiendo alcanzado así el objetivo del 10 % marcado. En Europa, la disminución de la brecha de género fue menor: pasó de una diferencia de 4,4 puntos porcentuales en 2003 a 3,8 puntos en 2020. La tasa de las mujeres estuvo por debajo del Objetivo 2020 desde el año 2014, alcanzando en 2020 el 8,0 %, mientras que la de los hombres estaba a 1,8 puntos de lograrlo.



**Figura D4.13**  
**Evolución del abandono temprano de la educación y la formación en España y en la Unión Europea, según el sexo.**  
**Años 2003 a 2020**



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d413.xlsx>

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

## D4.4. La titulación en educación superior

Sin dejar de reconocer la importancia que para las sociedades avanzadas tiene la educación anterior a la universitaria y la Formación Profesional de Grado Medio como etapas de preparación del individuo y del conjunto del cuerpo social, la Comisión Europea propuso para el año 2020 que la proporción de personas con edades comprendidas entre 30 y 34 años que hubieran terminado la educación superior estuviera por encima del 40 %.

En el año 2020, el 44,8 % de los jóvenes residentes en España de ese tramo de edad alcanzó el nivel de estudios superiores –38,7 % de hombres y 50,9 % de mujeres–, frente al 41,0 % del conjunto de la Unión Europea –36,0 % de hombres y 46,1 % de mujeres–. Dado que España cumple con el objetivo estándar desde el año 2010, en el marco de la estrategia ET 2020 se estableció como objetivo para nuestro país el 44 %, 4 puntos por encima del propuesto para toda la UE (40 %).

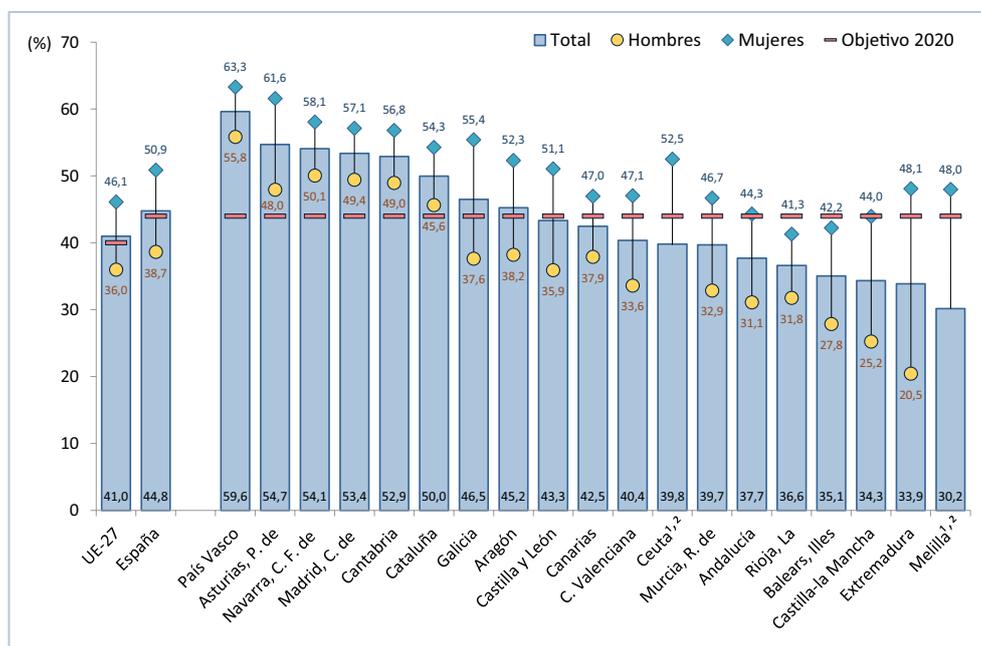
### Resultados en el ámbito nacional

En la **figura D4.14** se muestran las Comunidades y Ciudades Autónomas, ordenadas de mayor a menor, según el valor de dicho indicador. El País Vasco ocupa la primera posición con un 59,6 % (el 55,8 % de los hombres y el 63,3 % de las mujeres). Además del País Vasco, en el año 2020 siete Comunidades alcanzaron o superaron el Objetivo ET 2020 del 44 % marcado para España: Asturias, Navarra, Madrid, Cantabria, Cataluña, Galicia y Aragón.

Cuando se desagregan por sexo los datos correspondientes a este indicador se observa que, en el conjunto de España, había una diferencia de 12,2 puntos porcentuales a favor de las mujeres; las mayores diferencias, por encima de 15 puntos, se dieron en Extremadura, Castilla-La Mancha, Galicia y Castilla y León. Las menores diferencias se dieron en País Vasco, Madrid y Cantabria.

Todos los territorios alcanzaron, en 2020, unos valores para las mujeres superiores al 45 % excepto Andalucía, Castilla-La Mancha, Illes Balears y La Rioja; y en el caso de los hombres en solo se consiguió en País Vasco, Navarra, Cataluña, Madrid, Cantabria y Asturias (véase **figura D4.14**).

**Figura D4.14**  
**Porcentaje de población de 30-34 años con nivel de educación superior (CINE 5-8), por Comunidades y Ciudades Autónomas y sexo. Año 2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d414.xlsx> >

1. Los datos deben ser tomados con precaución, pues los derivados de tamaños muestrales pequeños amplían el margen de error.
2. Los datos relativos a hombres de Ceuta y Melilla no se encuentran 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.

## Resultados en el ámbito de la Unión Europea

En el año 2020, como se ha mencionado anteriormente, el 41,0 % de las personas con edades comprendidas entre los 30 y 34 años de edad en la Unión Europea (el 46,1 % de las mujeres y el 36,0 % de los hombres) habían completado con éxito estudios de educación superior (niveles CINE 5-8). Diecisiete países de los veintisiete que conforman la Unión Europea, entre ellos España, habían superado el porcentaje del 40 % establecido como objetivo para 2020.

Los países de la selección que alcanzaron en 2020 las tasas más altas de la Unión Europea, por encima del 45 %, fueron Países Bajos, Suecia, Finlandia y Francia. En el extremo opuesto, con una tasa inferior al 35 %, se situó Italia (véase **figura D4.15**).

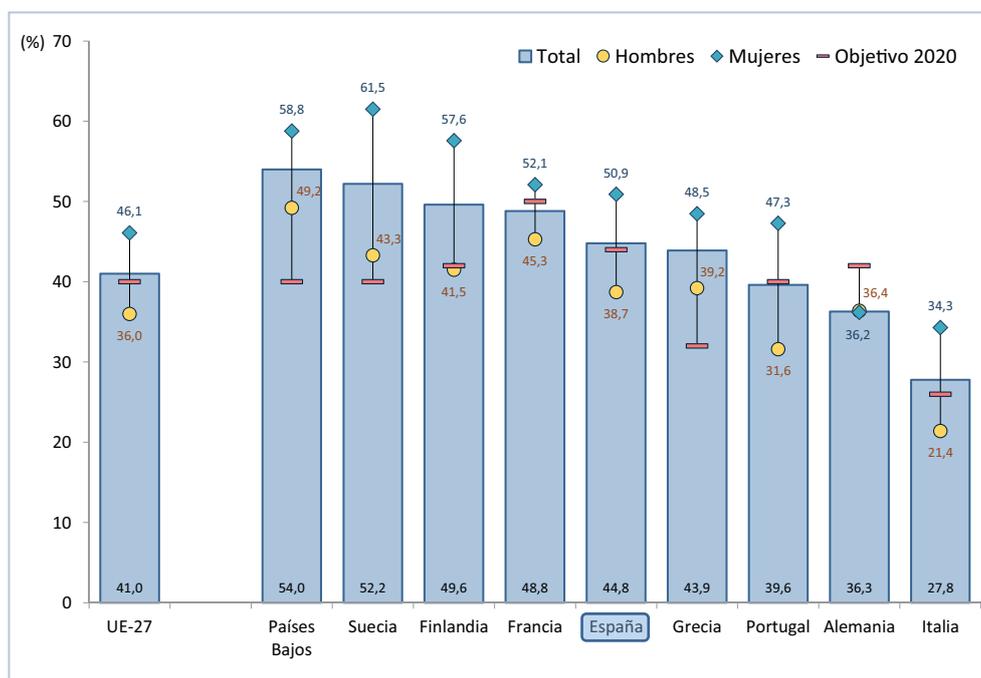
El porcentaje más elevado de titulación en estudios superiores que presentan las mujeres con respecto a los hombres constituye un hecho común, aunque con diferente intensidad, en todos los países de la Unión Europea.

En la **figura D4.16** se muestra la distribución porcentual de los graduados en educación superior (CINE 5-8) por campo específico de estudio en el año 2019. Se observa que, en España, el mayor porcentaje de graduados en educación superior respecto al total de alumnos graduados correspondió al campo de «Negocios, administración y derecho» (19,3 %), seguido de «Salud y bienestar» (17,4 %) y de «Educación» (16,2 %). Los porcentajes menores correspondieron a «Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria» (1,1 %), seguido de «Tecnologías de la información y la comunicación» (4,2 %) y de «Ciencias naturales, matemáticas y estadística» (4,8 %).

Por otro lado, en Europa, los mayores porcentajes de graduados correspondieron a los campos de «Negocios, administración y derecho» (24,8 %), «Ingeniería, fabricación y construcción» (15,8 %) y «Salud y Bienestar» (14,2 %). Los menores porcentajes corresponden a «Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria» (1,9 %), «Tecnologías de la información y la comunicación» (3,9 %) y «Servicios» (4,8 %).

A  
B  
C  
D  
E  
F

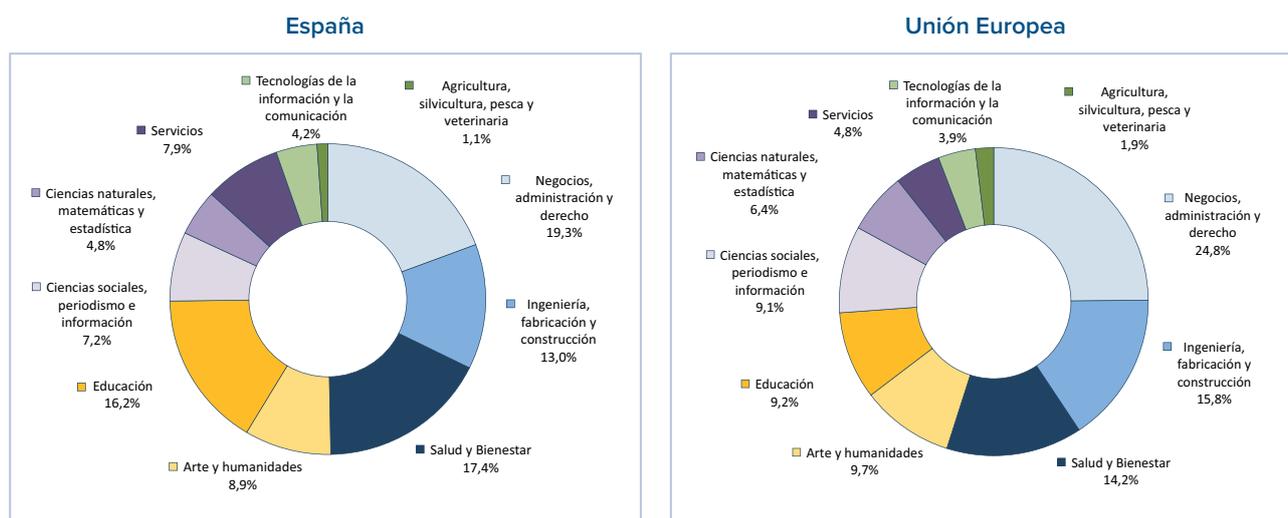
**Figura D4.15**  
Porcentaje de población de 30-34 años con nivel de educación superior (CINE 5-8), en una selección de países de la Unión Europea por sexo. Año 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d415.xlsx> >

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

**Figura D4.16**  
Distribución porcentual de los graduados en educación superior (CINE 5-8) por campo específico de estudio en España y en la Unión Europea. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d416.xlsx> >

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

El porcentaje de graduados en «Educación» y en «Servicios» en España fue superior al correspondiente de la Unión Europea en 7,0 y 3,1 puntos respectivamente.

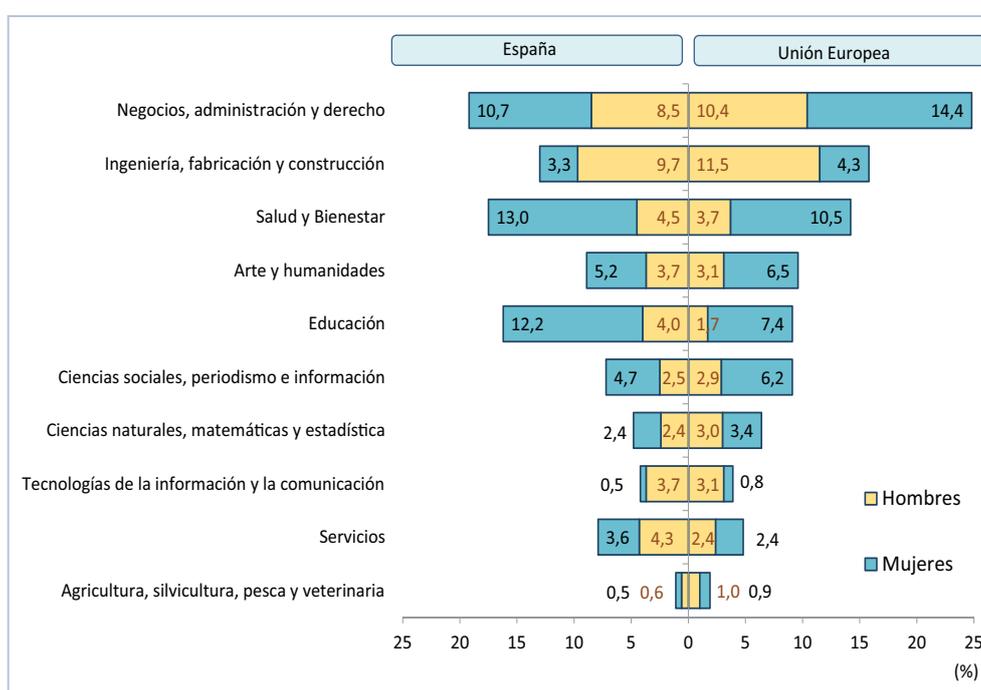
El análisis de titulados en educación superior, según el campo específico de estudio desagregado por sexo, refleja que en España los porcentajes de las mujeres fueron superiores o iguales a los de los hombres en

la mitad de los casos. Los campos en que existieron diferencias mayores a favor de las mujeres fueron «Salud y bienestar» (8,5 puntos) y «Educación» (8,2 puntos porcentuales). En el caso de los hombres la mayor diferencia a favor se produjo en «Ingeniería, fabricación y construcción» (6,4 puntos) y «Tecnología de la información y la comunicación» (3,2 puntos).

En la Unión Europea, las mayores diferencias se dieron en «Ingeniería, fabricación y construcción», 7,2 puntos porcentuales a favor de los hombres y «Salud y bienestar», 6,8 puntos a favor de las mujeres. Se dieron diferencias menos apreciables en «Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria», «Servicios» y «Ciencias naturales, matemáticas y estadística» tanto en España como en la Unión Europea (véase **figura D4.17**).

Figura D4.17

Distribución porcentual de graduados de educación superior (CINE 5-8), por campo específico de estudio y por sexo en España y en la Unión Europea. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d417.xlsx> >

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

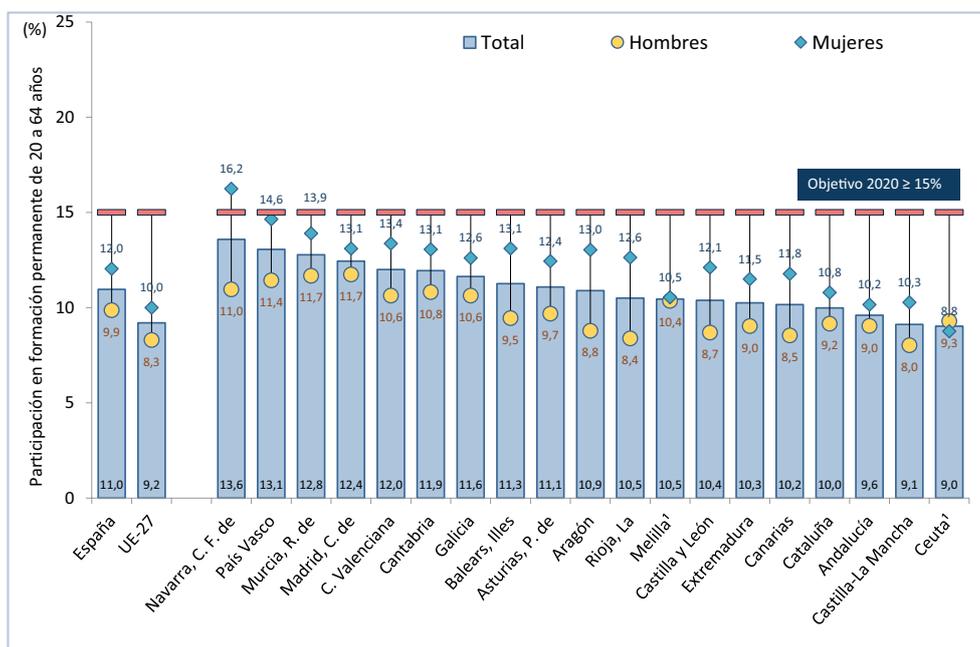
## D4.5. Participación en la formación permanente

Entre las conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 relativas a la definición de un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), se proponía alcanzar, antes de 2020, la participación en actividades formativas del 15 % de la población adulta en edad laboral, entre 25 y 64 años. En el año 2019, España presentaba un 10,6 % de participación de personas adultas, entre 25 y 64 años, en actividades de educación y formación, frente al 11,3 % de la media de la Unión Europea, lo que supone que ambas cifras quedaban alejadas del objetivo establecido.

### Resultados en el ámbito nacional

En la **figura D4.18** se muestra el porcentaje de la población de entre 25 y 64 años que en 2020 participó en actividades de educación y formación, por Comunidades y Ciudades Autónomas y desagregado de acuerdo con la variable sexo. Los valores oscilaron entre el 9,0 % de Ceuta y el 13,6 % de Navarra. El valor de la media española se situaba en el 11,0 %. Las cifras han sido similares en la mayoría de los años de esta década, tanto en España como en Europa, por lo que todo hace pensar que el objetivo estará igual de lejos en 2020 que al principio de la década.

**Figura D4.18**  
**Participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en las Comunidades y Ciudades Autónomas por sexo. Año 2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d418.xlsx> >

1. Los datos deben ser tomados con precaución, pues los derivados de tamaños muestrales pequeños amplían el margen de error.

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.

En relación con los resultados según el sexo, se aprecian cifras por lo general ligeramente superiores en las mujeres que en los hombres. En el conjunto del territorio nacional, la diferencia entre los porcentajes de participación en la formación permanente de la población adulta entre mujeres y hombres fue, en 2020, de 2,2 puntos (12,0 % en mujeres y 9,9 % en hombres).

### Resultados en el ámbito de la Unión Europea

En el conjunto de la Unión Europea, como se ha señalado, este indicador alcanzó en 2020 el 9,2 %. Los países de la Unión Europea que alcanzaron valores más elevados, por encima del nivel de referencia establecido, fueron entre otros, Suecia, Finlandia y Países Bajos. Alemania, Italia y Grecia se encontraban por debajo de los promedios de la UE-27. Prácticamente en todos los países el porcentaje de mujeres que realizan actividades de educación y formación fue superior al de hombres en 2020, dándose en Suecia y Finlandia las diferencias más amplias (véase **figura D4.19**).

### Factores que condicionan la participación en la formación permanente

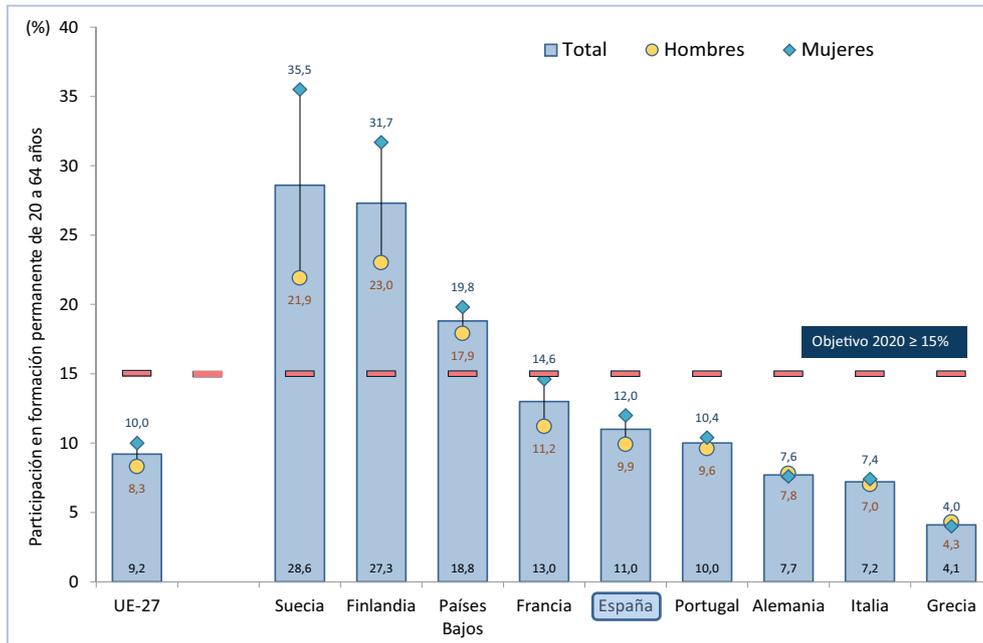
Entre los factores que condicionan la participación en la formación permanente cabe destacar el nivel de estudios y la situación laboral.

Como se muestra en la **figura D4.20**, existe una relación directa entre el nivel educativo de la población europea adulta –con edades comprendidas entre 25 y 64 años– y su grado de participación en actividades de educación o formación permanente, ya sean estas de carácter formal o no formal. Es decir, cuanto más elevado es el nivel educativo del individuo, mayor es la probabilidad de que participe en actividades de formación permanente, con los correspondientes beneficios personales y económicos.

Atendiendo a los subgrupos de población de acuerdo con su nivel de formación, en España, en 2020 participó un 3,5 % de población entre 25 y 64 años cuyo máximo nivel educativo es el de educación secundaria inferior (CINE 0-2). Este porcentaje fue del 10,4 % en el caso de la población con un nivel educativo de educación secundaria superior (CINE 3-4) y del 18,2 % en el caso de la población con estudios superiores (CINE 5-8).

A  
B  
C  
D  
E  
F

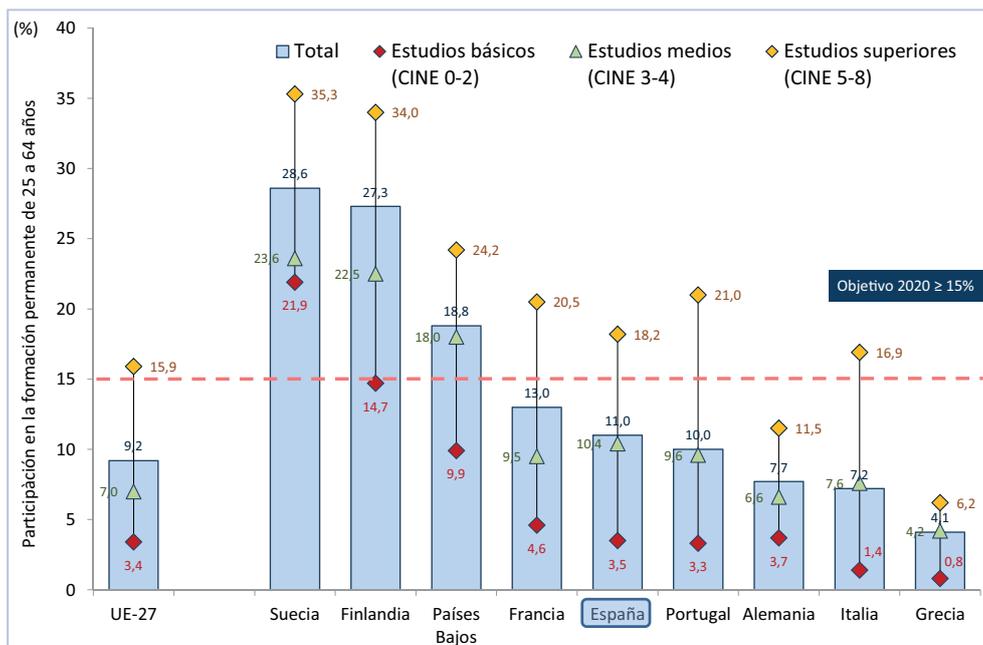
**Figura D4.19**  
Participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en una selección de países de la Unión Europea, por sexo. Año 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d419.xlsx> >

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

**Figura D4.20**  
Participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en una selección de países de la Unión Europea, según su nivel educativo. Año 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d420.xlsx> >

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

A  
B  
C  
D  
E  
F

Con las debidas especificidades, esta es la tendencia general entre los países de la Unión Europea. En su globalidad, el porcentaje de participación en actividades de educación y formación la Unión Europea de los 27 fue el 9,2 %, implicándose el 3,4 % de la población con CINE (0-2), el 7,0 % de la población con CINE (3-4) y el 15,9 % de la población con CINE (5-8).

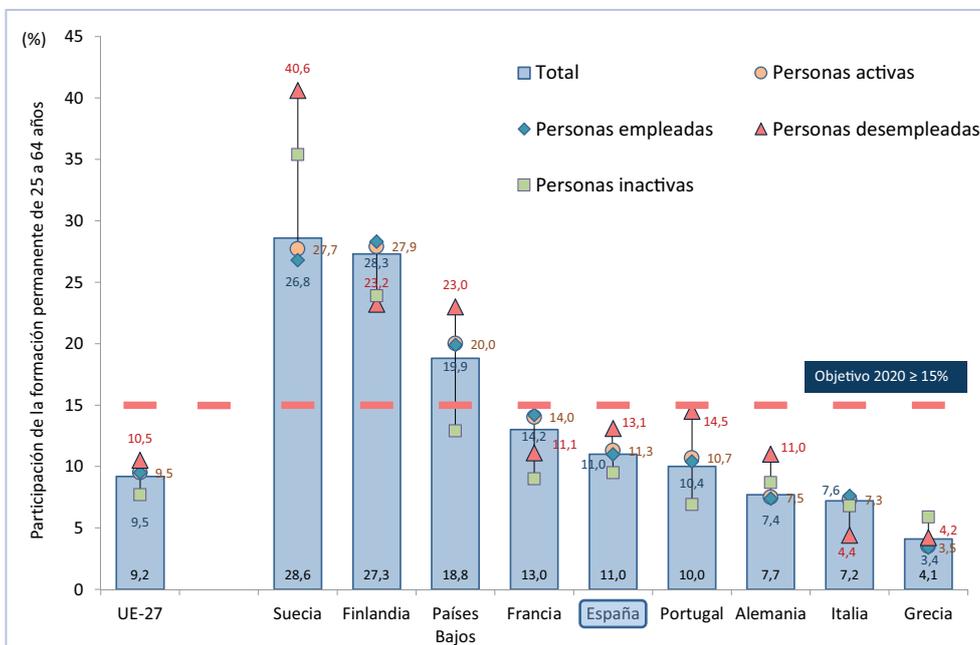
La situación en relación con el empleo de las personas activas –personas en edad laboral y que muestran deseos de trabajar– es otro de los aspectos que hay que tener en cuenta al analizar los resultados de la participación de las personas adultas en actividades de educación o de formación permanente.

En la **figura D4.21** se puede apreciar que, en el conjunto de la Unión Europea, la diferencia entre las personas con empleo (ocupados) y sin empleo (desocupados), cuando se consideraba el porcentaje de estas en actividades de formación se redujo a 1,0 punto –el 9,5 % de las personas empleadas en la Unión Europea participaba en actividades de formación permanente, frente al 10,5 % de las personas sin empleo–. Los diversos países de la Unión Europea presentan diferencia en los datos a este respecto. En Finlandia, Francia e Italia la probabilidad de participación en actividades de formación fue superior en el caso de las personas ocupadas; en los otros países, entre los que se incluye España, sucedió lo contrario, es decir, el porcentaje de las personas en paro que participaba en actividades de educación o de formación fue superior al de las personas con empleo.

En el caso de España, la diferencia entre los porcentajes de participación en formación permanente entre las personas desempleadas (13,1 %) y las empleadas (11,0 %) fue de 2,1 puntos. Suecia, con el 46,0 % de las personas desempleadas que participaba en actividades de formación fue el país de la Unión en la que se observaba que la situación laboral de las personas es un condicionante importante a la hora de su participación en actividades de educación o de formación permanente.

Figura D4.21

Participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en una selección de países de la Unión Europea, según su situación laboral. Año 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d421.xlsx> >

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

## D4.6. Empleabilidad de los recientes graduados

La tasa de empleo de los jóvenes graduados, de entre 20 y 34 años de edad, que finalizaron sus estudios correspondientes a los niveles CINE 3 a 8 en los tres años anteriores al año de referencia, constituye un indicador de empleabilidad, para el cual la estrategia ET 2020 ha establecido como nivel de referencia al menos el 82 %.

En la Unión Europea, el 81,5 % de los jóvenes graduados (CINE 3-8) que finalizaron sus estudios entre uno y tres años anteriores a 2019 estaban empleados, lo que la sitúa a una distancia de 0,5 puntos porcentuales por debajo del nivel de referencia que se pretende alcanzar en 2020. El indicador correspondiente tomaba para España en 2019 el valor de 73,0 %, es decir, a 9 puntos porcentuales del objetivo de logro.

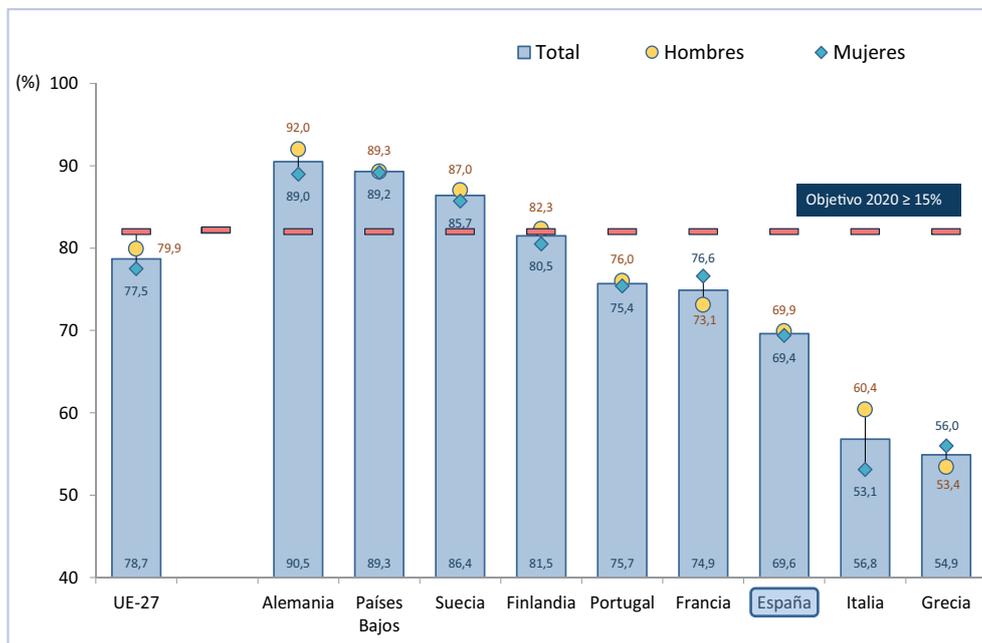
### Resultados en el ámbito de la Unión Europea

La **figura D4.22** revela que en 2020, todos los países de la selección, la tasa de empleo de las mujeres fue inferior a la de los hombres, excepto en Francia y Grecia donde las tasas de las mujeres fueron ligeramente superiores. En el conjunto de la Unión Europea, la diferencia de la tasa de empleo fue de 2,4 puntos porcentuales a favor de los hombres (el 79,9 % de hombres, frente al 77,5 % de mujeres). En España, la tasas de empleo de hombres y mujeres fueron muy parecidas (69,9 % y 69,4 %, respectivamente).

Por otra parte, los países de la selección que superaron el 82 % en 2019 fueron Alemania, Países Bajos, Suecia, Reino Unido y Finlandia. Por debajo del objetivo se encontraban el resto de los países seleccionados: Portugal, Francia, España, Grecia e Italia.

Figura D4.22

Tasa de empleo de los graduados (CINE 3-8) de 20 a 34 años que han finalizado su educación y formación entre 1 y 3 años anteriores al año de referencia en una selección de países de la Unión Europea, según el sexo. Año 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d422.xlsx> >

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

### Factores que condicionan la empleabilidad

Existen diversos factores que condicionan la empleabilidad de los jóvenes; de entre los que están más directamente vinculados con el funcionamiento del sistema de educación y formación en su conjunto y con el grado de eficacia de las correspondientes políticas públicas, cabe señalar el nivel de formación y el grado de participación en la formación profesional.

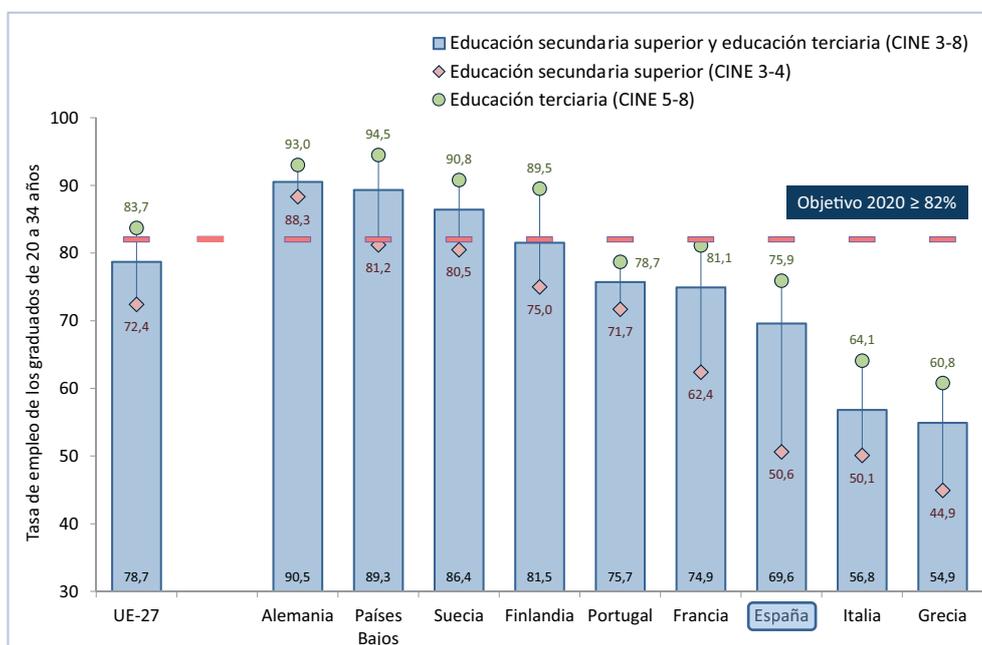
## El nivel de formación

La **figura D4.23** muestra la representación, para los países de la Unión Europea seleccionados, de la tasa de empleo a la que se refiere el correspondiente indicador y su desagregación por el máximo nivel de formación alcanzado en 2020. Se puede observar que un mayor nivel de estudios alcanzado está asociado con mayores tasas de empleo en todos los países.

En 2020, en el conjunto de la Unión Europea, la diferencia de la tasa de empleo fue de 11,3 puntos a favor de las personas con estudios superiores CINE 5-8 (83,7 %), frente al 72,4 % de las personas con estudios medios (CINE 3-4)–. En España, dicha diferencia alcanzó los 25,3 puntos porcentuales –75,9 %, tasa de empleo en personas con estudios superiores (CINE 5-8), frente al 50,6 % de las personas con estudios medios (CINE 3-4)–.

**Figura D4.23**

**Tasa de empleo de los graduados (CINE 3-8) de 20 a 34 años que han finalizado su educación y formación entre 1 y 3 años anteriores al año de referencia, en una selección de países de la Unión Europea, por nivel de formación alcanzado. Año 2020**



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d423.xlsx>

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

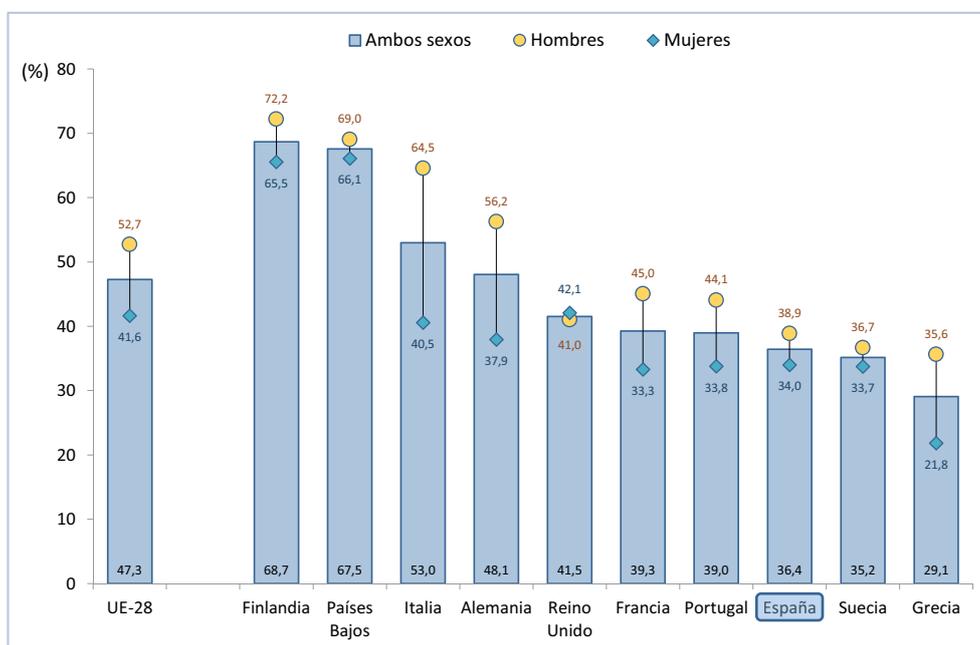
## La participación en la formación profesional

Otro de los factores vinculados a las políticas públicas que condicionan la empleabilidad de los recientes graduados, además de su nivel de formación, es su participación en la formación profesional. Por un lado, la **figura D4.24** muestra la selección de países considerados de la Unión Europea, con arreglo al porcentaje de estudiantes de educación secundaria superior (CINE 3) que estuvieron matriculados en programas con orientación profesional –en España, Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio– en el año 2019, y su desagregación por sexo. Este porcentaje fue en España del 36,4 %, que es 10,9 puntos por debajo del correspondiente valor para el conjunto de la Unión Europea (47,3 %). Asimismo en la figura se aprecia que en todos los países, excepto en el Reino Unido, el porcentaje de varones de educación secundaria superior (CINE-3) que estaban matriculados en enseñanzas profesionales fue superior al de mujeres.

Por otra parte, en la **figura D4.25** se muestran los porcentajes de alumnado de educación secundaria superior (CINE 3) matriculado en los Ciclos Formativos de Enseñanzas Profesionales de Grado Medio en los años 2018 y 2019, para el total de España y para las Comunidades y Ciudades Autónomas. Las cifras son parecidas para los dos años considerados en España y en la mayoría de las regiones.

Figura D4.24

Porcentaje de estudiantes de educación secundaria superior (CINE 3) matriculados en programas con orientación profesional en una selección de países de la Unión Europea, según el sexo. Año 2019

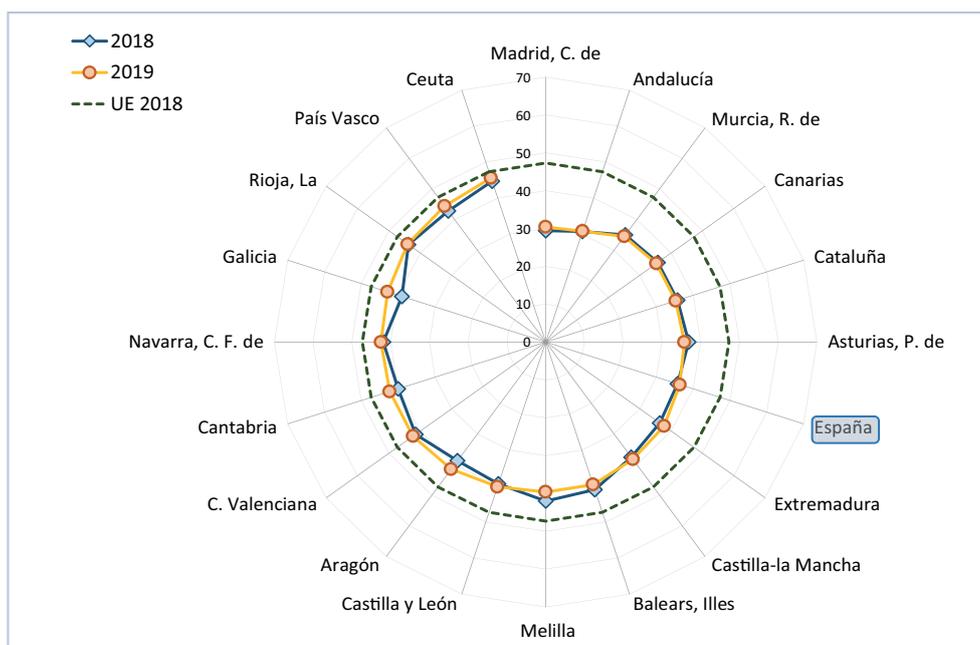


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d424.xlsx> >

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

Figura D4.25

Porcentaje de estudiantes de educación secundaria superior (CINE 3) matriculados en programas con orientación profesional en España, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2018 y 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d425.xlsx> >

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

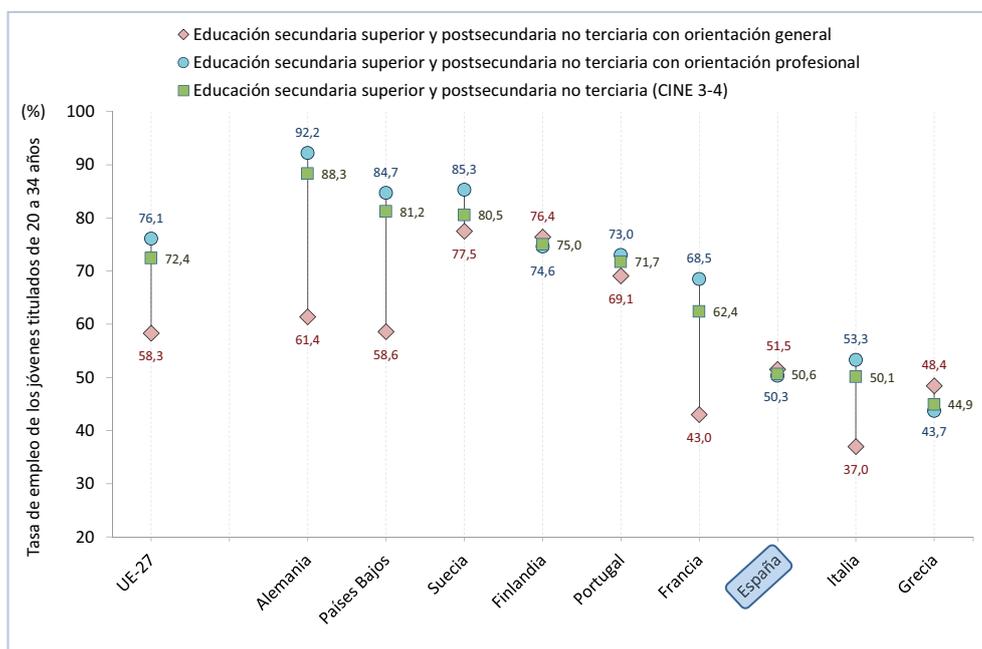
A  
B  
C  
D  
E  
F

Los mayores porcentajes de alumnado matriculado en estas enseñanzas en 2019 se dieron en Ceuta, País Vasco y La Rioja (valores por encima del 43 %); y los menores se produjeron en la Comunidad de Madrid, Andalucía y la Región de Murcia con porcentajes inferiores al 35 %. Canarias (35,3 %), Cataluña (35,3 %) y el Principado de Asturias (35,8 %), aunque contaban con valores superiores al 35 %, no alcanzaban el valor de la media de España (36,4 %).

Por último, la **figura D4.26** analiza, para el año 2020, la tasa de empleo de los jóvenes de 20 a 34 años titulados en la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria (CINE 3-4), según la orientación del programa (general o profesional) que han finalizado su educación y formación entre 1 y 3 años anteriores al año de referencia, en los países de la Unión Europea seleccionados. En el conjunto de los países de la UE-27, la tasa media de empleo de los jóvenes con formación en los niveles CINE 3-4 en 2020 fue el 72,4 %. Desagregado este indicador por la orientación de la formación recibida, la tasa de empleo fue del 76,1 % para jóvenes con orientación profesional y del 58,3 % con orientación general.

Los porcentajes de jóvenes empleados con formación en programas de orientación profesional fueron superiores a los porcentajes de empleo correspondientes a los jóvenes que habían recibido formación en programas con orientación general en todos los países seleccionados, excepto en Finlandia, España y Grecia. Los países con diferencias particularmente notables (superiores a los 15 puntos porcentuales) a favor de la orientación profesional fueron Alemania, Países Bajos e Italia. Las tasas de empleo más modestas, por debajo del promedio de la UE-27 se produjeron en Portugal, Francia, España, Italia y Grecia.

**Figura D4.26**  
Tasa de empleo de los jóvenes de 20 a 34 años titulados en la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria (CINE 3-4), según la orientación del programa (general o profesional) que han finalizado su educación y formación entre 1 y 3 años anteriores al año de referencia en una selección de países de la Unión Europea. Año 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d426.xlsx> >

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

### Evolución de resultados

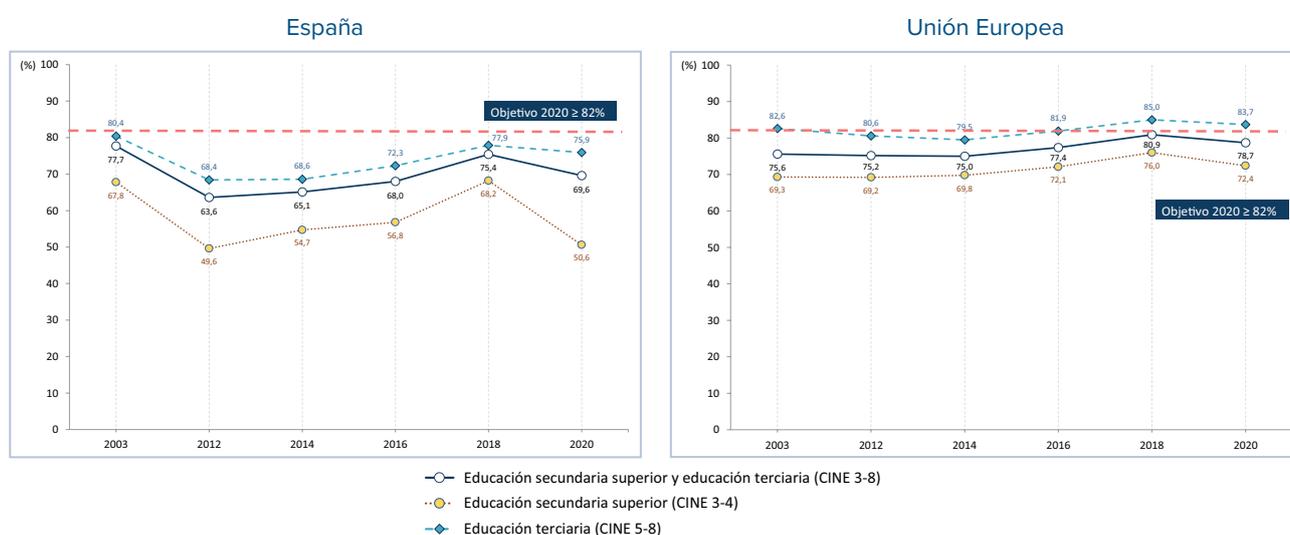
La evolución de esta tasa de empleo en la Unión Europea y en España entre 2003 y 2020 y su desagregación por nivel de formación, se muestra en la **figura D4.27**. En España, desde 2003 la tasa de empleo entre los jóvenes graduados (CINE 3-8) de 20 a 34 años (77,7 %) descendió hasta 2012, año a partir del cual se produce una

recuperación hasta los años 2018 y 2019 para descender, finalmente en 2020, a la cifra de 69,6 %, alcanzando así un porcentaje próximo al obtenido en 2016. En el conjunto de la Unión Europea los porcentajes son similares en el periodo estudiado con una ligera tendencia al alza entre 2015 y 2018.

Teniendo en cuenta que el Objetivo 2020 es alcanzar o superar el 82 %, en el año 2020 España estaba en educación secundaria superior y educación terciaria (CINE 3-8), a 12,4 puntos de alcanzar el objetivo, y a 9,1 puntos de la media de los países la Unión europea (78,7 %). Hay que destacar que tanto en España como en la Unión Europea la tasa de empleo de los graduados en educación terciaria (CINE 5-8) fue superior a la de los graduados en CINE 3-4. Así, en 2020, las diferencias alcanzaban en España los 25,3 puntos y en la Unión Europea 11,3 puntos.

Figura D4.27

Evolución de la tasa de empleo de los graduados (CINE 3-8) de 20 a 34 años que han finalizado su educación y formación en los tres años anteriores al año de referencia, según el nivel de formación alcanzado, en España y en la Unión Europea. Años 2003 a 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21d427.xlsx> >

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

## Capacidades para el futuro mercado de trabajo

Los importantes cambios que se vienen sucediendo en la economía global están generando alteraciones en el sistema productivo y en el mercado laboral que, en términos generales, comportan un aumento de la demanda de competencias para el empleo asociadas a una cualificación media y alta, pero una disminución de la demanda de cualificaciones de nivel bajo.

El indicador «Competencias para el futuro mercado laboral», establecido en el marco de la estrategia europea ET 2020, se mide por la variación relativa en la demanda de empleo entre 2015 y 2020, según la cualificación o el nivel de estudios requeridos. El organismo que suministra los datos para los países europeos es el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop)<sup>347</sup> que, desde 2008, realiza anualmente previsiones hasta 2030 sobre las tendencias del mercado de trabajo en Europa, tanto en lo que concierne a la demanda de competencias o habilidades para los empleos (sector, ocupación y cualificación), como en relación con las características de la población activa (edad, sexo y nivel de estudios). En la **figura A3.36** de este INFORME se muestra la distribución porcentual del total de puestos vacantes que se espera que se creen en España y la Unión Europea hasta 2030, según el nivel de cualificación.

347.< <https://www.cedefop.europa.eu/es> >



# Capítulo E

## La educación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional

---

E1. Ordenación de las enseñanzas. Novedades normativas .....	523
E1.1. Enseñanzas de régimen general .....	523
E1.2. Enseñanzas de régimen especial .....	526
E2. La inspección educativa .....	528
E2.1. La Inspección Central .....	528
E2.2. La Inspección educativa en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla .....	529
E3. La educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla .....	530
E3.1. Alumnado, profesorado, centros docentes .....	531
E3.2. Políticas educativas. Actuaciones para favorecer la igualdad de oportunidades del alumnado .....	541
E3.3. Resultados de las evaluaciones de diagnóstico .....	560
E4. La educación en el exterior .....	560
E4.1. Centros docentes de titularidad del Estado español .....	561
E4.2. Centros docentes de titularidad mixta, con participación del Estado español .....	562
E4.3. Secciones españolas en centros de otros Estados .....	563
E4.4. Presencia española en Escuelas Europeas .....	564
E4.5. Agrupaciones y aulas de Lengua y Cultura Españolas .....	565
E4.6. Otros programas de Educación en el Exterior .....	567
E4.7. Programas de apoyo a las enseñanzas de español en el marco de sistemas educativos extranjeros .....	570
E4.8. Provisión de puestos de personal docente en el exterior .....	573
E4.9. Evolución de los programas de Educación en el exterior .....	574
E4.10. El Instituto Cervantes .....	576



# E. La educación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Al término del proceso de traspaso de competencias educativas desde el Estado a las Comunidades Autónomas quedó conformado en todo el ámbito del Estado un sistema de distribución competencial que reserva al Estado la competencia exclusiva para la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales. También asigna al Estado la regulación de las normas básicas para el desarrollo de los aspectos incluidos en el artículo 27 de la Constitución, referido a derechos constitucionales relacionados con el ámbito educativo. Aquellas materias educativas que no hubieran sido asumidas por las Comunidades Autónomas en sus respectivos Estatutos de Autonomía, corresponden al Estado. Estas circunstancias concurren en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla y en aquellos centros educativos dependientes del Estado y situados en el exterior. En estos casos, el Estado regula y gestiona el sistema educativo, a través del Ministerio de Educación y Formación Profesional, que juega un papel similar al del resto de Administraciones educativas en sus respectivos ámbitos territoriales.

## E1. Ordenación de las enseñanzas. Novedades normativas

En aplicación de las órdenes EFP/361/2020, de 21 de abril<sup>348</sup> y EFP/365/2020, de 22 de abril<sup>349</sup> que, a raíz de la suspensión de la presencialidad en todas las actividades lectivas, establecieron el marco de regulación y actuación en el tercer trimestre del curso al que se refiere este INFORME, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través de la Resolución conjunta de la Secretaría de Estado de Educación y la Secretaría General de Formación Profesional, dictó instrucciones para el desarrollo de este tercer trimestre en su ámbito de gestión, haciendo extensible su aplicación a todas las enseñanzas establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y a las enseñanzas deportivas impartidas en el Centro Superior de Enseñanzas Deportivas (CESED).

### E1.1. Enseñanzas de régimen general

#### *Educación Infantil y Primaria*

Durante el ámbito temporal del curso que se analiza no se publicaron modificaciones del currículo de los dos ciclos de las enseñanzas de Educación Infantil, regulado por la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre<sup>350</sup>.

Tampoco la etapa de Educación Primaria se vio modificada en lo que respecta a sus aspectos académicos y curriculares durante el curso que se examina. Por tanto, prosiguió la aplicación de la Orden ECD/686/2014, de 23 de abril<sup>351</sup>, por la que se aprobó el currículo aplicable al ámbito gestionado por el Ministerio.

No obstante, como consecuencia de la situación creada por la epidemia de la COVID-19 a escala nacional e internacional, el Gobierno declaró el estado de alarma en todo el territorio nacional mediante el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo<sup>352</sup>.

En el ámbito educativo y de la formación, estas medidas se materializaron en la suspensión de la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles que, consecuentemente, afectaron también a las etapas de Educación Infantil y Primaria en los centros del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en los que se adoptaron los acuerdos recogidos en la Orden EFP/365/2020, de 22 de abril<sup>353</sup>, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, referentes a la adaptación de los criterios y

348. < BOE-A-2020-4575 >

349. < BOE-A-2020-4609 >

350. < BOE-A-2008-222 >

351. < BOE-A-2014-4626 >

352. < BOE-A-2020-3692 >

353. < BOE-A-2020-4609 >

procedimientos de evaluación, los criterios de promoción, los documentos de evaluación y los procedimientos de admisión.

### **Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato**

Con carácter general, durante el curso escolar 2019-2020, la ordenación curricular de ambas etapas en los centros del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional siguió rigiéndose por la aplicación de la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio<sup>354</sup>, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para este ámbito de gestión y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas, con las modificaciones establecidas mediante el Real Decreto Ley 5/2016, de 9 de diciembre.

La actividad educativa presencial también quedó suspendida en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en aplicación del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, para hacer frente a la pandemia de la COVID-19. En consecuencia, también en estas etapas se adoptó lo establecido en la Orden EFP/365/2020, de 22, de abril en relación con la adaptación de los criterios y procedimientos de evaluación, los criterios de promoción y titulación, los documentos de evaluación y los procedimientos de admisión. Asimismo, en el caso de Bachillerato, se autorizó la ampliación en un año del límite de permanencia de aquellos alumnos o alumnas afectados por las especiales circunstancias de este curso escolar.

En cuanto a la evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad, la Resolución de 13 de marzo de 2020<sup>355</sup>, de la Subsecretaría, publicó la Resolución de 10 de marzo de 2020, conjunta de la Secretaría de Estado de Educación y la Secretaría General de Universidades, por la que se establecen las adaptaciones de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad a las necesidades y situación de los centros españoles situados en el exterior del territorio nacional, los programas educativos en el exterior, los programas internacionales, el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros y las enseñanzas a distancia, en el curso 2019-2020. En esta Resolución se establece que la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) debe organizar la evaluación de Bachillerato de los estudiantes procedentes de los centros docentes españoles situados en el exterior del territorio nacional. En el caso de los estudiantes procedentes de los centros españoles en Marruecos, esta prueba estaba organizada por la Universidad de Granada.

De la misma manera que fue necesario modificar la normativa de aplicación nacional relacionada con la evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad, fue preciso también modificar la Resolución de 13 de marzo de 2020, mediante la publicación de sendas resoluciones:

- Resolución de 30 de junio de 2020<sup>356</sup>, de la Subsecretaría, por la que se publica la Resolución de 25 de junio de 2020, conjunta de la Secretaría de Estado de Educación y la Secretaría General de Universidades, por la que, a consecuencia de la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19, se establecen nuevas 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 2019-2020.
- Resolución de 7 de julio de 2020<sup>357</sup>, de la Subsecretaría, por la que se publicó la Resolución de 5 de julio de 2020, conjunta de la Secretaría de Estado de Educación y la Secretaría General de Universidades, según la que se prevé la adaptación de las condiciones de realización de las pruebas para 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 2019-2020, derivadas tanto de la situación sanitaria ocasionada por la pandemia producida por la COVID-19, como de las medidas adoptadas para contenerla por las autoridades de sus respectivos países.

354. < BOE-A-2015-7662 >

355. < BOE-A-2020-3950 >

356. < BOE-A-2020-7045 >

357. < BOE-A-2020-7436 >

## Formación Profesional

En el curso que se analiza prosiguió la tarea normativa relacionada con el currículo de diversos ciclos formativos de grado medio y superior aplicables al ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. En el curso que se analiza, el Ministerio aprobó las siguientes órdenes ministeriales sobre currículos de ciclos formativos:

- Orden EFP/1209/2019<sup>358</sup>, de 11 de diciembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de Técnico en Actividades ecuestres.
- Orden EFP/1210/2019<sup>359</sup>, de 11 de diciembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de Técnico en Comercialización de productos alimentarios.
- Orden EFP/1211/2019<sup>360</sup>, de 11 de diciembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de Técnico en Mantenimiento de embarcaciones de recreo.
- Orden EFP/1212/2019<sup>361</sup>, de 11 de diciembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de Técnico en Mantenimiento de estructuras de madera y mobiliario de embarcaciones de recreo.
- Orden EFP/1213/2019<sup>362</sup>, de 11 de diciembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de Técnico en Montaje de estructuras e instalación de sistemas aeronáuticos.
- Orden EFP/1215/2019<sup>363</sup>, de 11 de diciembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de Técnico en Redes y estaciones de tratamiento de aguas.
- Orden EFP/1216/2019<sup>364</sup>, de 11 de diciembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Electromedicina clínica.
- Orden EFP/1217/2019<sup>365</sup>, de 11 de diciembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Gestión del agua.
- Orden EFP/1218/2019<sup>366</sup>, de 11 de diciembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Organización y control de obras de construcción.
- Orden EFP/249/2020<sup>367</sup>, de 11 de marzo, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Química y Salud Ambiental.

## Enseñanzas de adultos

La Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por la COVID-19, sienta las bases sobre las que se desarrolló la Resolución conjunta de la Secretaría de Estado de Educación y la Secretaría General de Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del tercer trimestre y final del curso 2019-2020 en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. En dicha Resolución se dictan instrucciones para la aplicación de estas directrices a las enseñanzas de adultos, relacionadas con la adaptación de las programaciones didácticas, los criterios y procedimientos de evaluación, la información al alumnado, la acción tutorial y orientación, y la autonomía organizativa, pedagógica y de gestión de los centros que imparten estas enseñanzas.

358. < BOE-A-2019-18090 >

359. < BOE-A-2019-18091 >

360. < BOE-A-2019-18092 >

361. < BOE-A-2019-18093 >

362. < BOE-A-2019-18094 >

363. < BOE-A-2019-18149 >

364. < BOE-A-2019-18150 >

365. < BOE-A-2019-18151 >

366. < BOE-A-2019-18152 >

367. < BOE-A-2020-3827 >

## E1.2. Enseñanzas de régimen especial

### *Enseñanzas de Idiomas*

Durante el curso 2019-2020 no se publicó ninguna normativa relacionada con las Enseñanzas de Idiomas, por lo que la regulación académica y curricular de estas enseñanzas ha permanecido en los mismos términos que en cursos precedentes. No obstante, cabe mencionar que, durante este curso, ha proseguido la aplicación de los principios recogidos en el Real Decreto 1/2019, de 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial.

Por otro lado, las escuelas oficiales de idiomas de Ceuta y Melilla vieron su actividad presencial interrumpida en aplicación del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, para hacer frente a la pandemia de la COVID-19. Con respecto a la adaptación de las medidas recogidas en la Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, en los centros de enseñanza de idiomas de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, se autorizó la ampliación en un año del límite de permanencia de aquellos alumnos y alumnas afectados por la pandemia.

Así mismo, se permitió la promoción por medio de evaluación de progreso de los estudiantes en cursos no conducentes a certificación. Sin embargo, no se produjo ninguna modificación sobre la obtención de la certificación, salvo que se vio necesario trasladar la convocatoria ordinaria de pruebas de certificación de junio a septiembre, modificando de este modo el calendario de ambas convocatorias.

Por ello, se publicó la Resolución de 3 de julio de 2020, de la Dirección General de Planificación y Gestión Educativa, por la que se modificó la Resolución de 26 de febrero de 2020, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, que convocaban pruebas de certificación oficial de las enseñanzas de idiomas de régimen especial impartidas en las escuelas oficiales de idiomas de Ceuta y Melilla. La mencionada Resolución retrasó hasta los meses de septiembre y octubre la realización de dichas pruebas de certificación<sup>368</sup>.

### *Enseñanzas Artísticas*

#### **Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño**

Durante el ámbito temporal del curso que se analiza en este INFORME no se publicaron nuevos currículos de Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño, por lo que se continuó con la oferta de enseñanzas de cursos precedentes y con la implantación progresiva de los nuevos títulos de Técnico de Artes Plásticas y Diseño en Asistencia al Producto Gráfico Impreso y en Reproducciones Artísticas en Madera que se inició el curso pasado, así como con la realización de las pruebas previstas por la extinción de titulaciones LOGSE.

En cuanto a las medidas de flexibilización y adaptación para estas enseñanzas artísticas realizadas con motivo de la situación de crisis ocasionada por la COVID-19 y recogidas en la Resolución conjunta de la Secretaría de Estado de Educación y la Secretaría General de Formación Profesional de 5 de mayo de 2020, se incluyen las adaptaciones curriculares para la realización de forma integrada de la Fase de Formación Práctica en empresas, estudios o talleres y los módulos de Proyecto integrado o de Obra final. Así mismo, se preveía la adaptación de los criterios y procedimientos de evaluación para su adecuación a la actividad no presencial, se flexibilizaban los criterios de promoción y titulación y se ampliaban los límites de convocatorias y permanencia en el ciclo formativo.

Cuando las enseñanzas de artes plásticas y diseño tuvieran programada la realización de la Fase de Formación Práctica en empresas, estudios o talleres, cuya realización es necesaria para concluir los estudios y obtener la correspondiente titulación, la Orden EFP/361/2020, de 21 de abril, preveía su realización de forma integrada con el módulo de Proyecto integrado o de Obra final. La duración total era la suma de la carga lectiva prevista para la Fase de Formación Práctica y para el Proyecto integrado u Obra final, según figurase en los reales decretos de establecimiento de cada título.

Se realizó la evaluación de cada módulo a partir de las evaluaciones anteriores de los dos primeros trimestres, y de los datos que pudiera haber obtenido el profesorado en las pruebas o actividades desarrolladas en el tercer trimestre de suspensión de la actividad presencial, sin que estas últimas pudieran minorar las calificaciones obtenidas anteriormente.

368. < BOE-A-2020-7491 >

Por lo que afectaba a los criterios de evaluación, promoción, permanencia y titulación, se valoró especialmente la actitud del alumnado ante el trabajo y las posibilidades de continuar con éxito sus estudios, considerando la repetición como una medida de carácter excepcional que debía ser adoptada por el equipo docente tras agotar el resto de medidas ordinarias de refuerzo y apoyo para intentar solucionar las dificultades de aprendizaje. El alumnado contaba con dos convocatorias más para la superación de cada módulo en el que se encontrara matriculado y un año más de permanencia en el ciclo.

A efectos de titulación, cada equipo docente adoptaba la decisión atendiendo a los principios generales de adquisición de la competencia general del título y los objetivos generales del ciclo formativo y a las especiales circunstancias que hubieran concurrido en el desarrollo formativo en el último trimestre, valorando la trayectoria educativa del alumnado, su disposición ante el trabajo y el esfuerzo y sus perspectivas futuras de éxito en la continuidad de otros estudios o en el desarrollo profesional y no solo a la superación de la totalidad de los módulos formativos.

Las pruebas específicas de acceso y las pruebas de acceso sin requisitos académicos reguladas Real Decreto 596/2007, de 4 de mayo quedaron aplazadas y debían tener lugar en el momento en que las circunstancias sanitarias lo permitieran. A este respecto, podían habilitarse mecanismos que posibilitaran la inscripción y la realización de las pruebas de acceso por vía telemática.

### **Enseñanzas elementales y profesionales de música y de danza**

Las medidas excepcionales establecidas para la finalización del curso 2019-2020 en los centros del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional a través de la publicación de la Resolución conjunta de la Secretaría de Estado de Educación y la Secretaria General de Formación de 5 de mayo de 2020, se concretaron en la adaptación de los criterios y procedimientos de evaluación, flexibilización en la promoción y permanencia y aplazamiento de las pruebas de acceso hasta que las circunstancias sanitarias lo permitieran.

Los centros podían modificar los criterios de evaluación previstos para cada curso y asignatura, renunciando a un cumplimiento exhaustivo de estos y valorando especialmente la progresión en la consecución de los objetivos generales y específicos de cada enseñanza.

Las instrucciones permitían las adaptaciones necesarias de las programaciones didácticas del siguiente curso 2020-2021, para incorporar aquellos objetivos y contenidos que, por las circunstancias especiales del tercer trimestre, no hubieran podido ser abordados.

Se podía determinar la realización de la evaluación de cada asignatura atendiendo al carácter continuo de esta, a partir de las evaluaciones anteriores y los datos obtenidos por el profesorado de las actividades desarrolladas por el alumnado a lo largo de su proceso de aprendizaje como elemento determinante de la calificación final de la asignatura.

En cuanto a la promoción, certificación y titulación del alumnado, quienes al término de sexto curso tuvieran pendientes de evaluación positiva tres asignaturas o más, el equipo docente podía autorizar que cursasen únicamente las asignaturas pendientes, sin repetir el curso completo. La repetición fue una medida absolutamente excepcional, tomada tras haber agotado el resto de medidas ordinarias de refuerzo y apoyo para solventar las dificultades de aprendizaje del estudiante, y se recomendaba postergar esta opción para un curso posterior que se desarrollase con normalidad en caso de que fuera necesaria. En ambas enseñanzas, con carácter excepcional, se podía ampliar en un año el límite de permanencia en ellas.

### **Enseñanzas Deportivas**

Entre las medidas contempladas en la Resolución conjunta de la Secretaría de Estado de Educación y la Secretaria General de Formación Profesional de 5 de mayo de 2020, se contemplan varias que afectan a las Enseñanzas Deportivas. Al igual que en el resto de las enseñanzas, se autoriza la flexibilización del currículo y la adaptación de las programaciones didácticas.

Se establecieron previsiones excepcionales para posibilitar la realización del módulo de formación práctica, permitiendo en grado medio la sustitución de dichas prácticas por la realización de trabajo y autorizando su integración con el módulo del proyecto final en el grado superior. Cuando las circunstancias derivadas de la crisis sanitaria impidieran la normal realización del módulo de formación práctica en una determinada modalidad deportiva, la asignación horaria prevista para la realización de dicha formación podía quedar reducida

a las horas contempladas en el real decreto que estableció cada título: 80 horas para el ciclo inicial de grado medio y 110 horas para el ciclo final de grado medio y de grado superior.

En los ciclos inicial y final de grado medio se posibilitaba al alumnado la consecución de los fines propios de este módulo mediante la realización de actividades asociadas a situaciones reales de trabajo o práctica deportiva. Entre estas actividades, se encontraba la realización de un trabajo en el que se efectuase un análisis del contexto deportivo y profesional y se diera respuesta a las necesidades planteadas.

Asimismo, en el caso de enseñanzas deportivas de grado superior, el módulo de formación práctica podría realizarse de forma integrada con el módulo de Proyecto en un trabajo de una duración total correspondiente a la suma de la duración contemplada para estos módulos en los reales decretos de cada título.

Se contemplaba también la adaptación de los criterios y los procedimientos de evaluación, principalmente en lo referido a la realización de pruebas, con el fin de adecuarlos a la actividad educativa no presencial.

Además, se modificaban los criterios de promoción, titulación y permanencia y, al mismo tiempo, se flexibilizaron las condiciones para el acceso, permitiendo un aplazamiento de las pruebas que pudieran requerirse y autorizando al alumnado a matricularse entre tanto de manera condicional. En la modalidad presencial, las pruebas o actividades de evaluación debían realizarse por el mismo mecanismo con el que cada centro hubiera venido comunicándose con su alumnado en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la suspensión de la actividad presencial, siempre que se pudiera asegurar el acceso a este de todo el alumnado.

En el caso de que el centro no estuviera en condiciones de garantizar la continuidad del proceso de formación de la totalidad del alumnado, la evaluación de cada módulo, atendiendo al carácter continuo de la misma, se realizó a partir de las evaluaciones anteriores.

La decisión sobre la promoción se adoptó por cada equipo docente de manera colegiada atendiendo a los principios generales de adquisición de la competencia general del título y los objetivos generales del ciclo formativo, y no de la superación de la totalidad de los módulos formativos. Fueron ampliados los límites de convocatorias establecidos en el Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, contando con dos convocatorias más para la superación de cada módulo en el que se encontrase matriculado el alumnado este curso.

Las pruebas específicas de acceso, cuya superación forma parte de los requisitos de acceso a estas enseñanzas, fueron aplazadas hasta el momento en que las circunstancias sanitarias lo aconsejasen.

## E2. La inspección educativa

### E2.1. La Inspección Central

La Inspección Central del Ministerio de Educación y Formación Profesional extiende sus actuaciones a los centros y programas educativos en el exterior y, además, supervisa las enseñanzas de Formación Profesional impartidas en academias militares, las enseñanzas a distancia CIDEAD y las aulas itinerantes en circos.

Corresponde a la Subdirección General de Inspección del Ministerio de Educación y Formación Profesional la valoración de la práctica docente y del desempeño profesional de los funcionarios (Real Decreto 1138/2002<sup>369</sup>, de 31 de octubre, y Orden ECD/493/2004<sup>370</sup>, de 23 de febrero), así como participar en su selección a través de los concursos de méritos para funcionarios docentes y Asesores Técnicos en el exterior.

La Inspección de Educación realizó 78 visitas hasta su suspensión en el mes de marzo y se emitieron 370 informes de inspección. Se valoró a un total de 232 docentes, de los cuales 109 eran funcionarios del Cuerpo de Maestros y 133 profesores de enseñanza secundaria. Además se evaluó a 24 Asesores Técnicos. De los informes emitidos de estas valoraciones 24 contenían recomendaciones de mejora de los docentes afectados que tienen por objeto ser motivo de observación en el curso siguiente.

369. < BOE-A-2002-21183 >

370. < BOE-A-2004-3716 >

## E2.2. La Inspección educativa en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla

### Ceuta

El Servicio de Inspección de la Ciudad Autónoma de Ceuta realizó las correcciones pertinentes en las actuaciones contempladas en su Plan Anual de Actuación ante la situación de alerta sanitaria, que se plasmó en el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declaró el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19, que en el ámbito educativo y de la formación supuso la suspensión de la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza.

El seguimiento y evaluación del Plan se realizó con carácter ordinario en las reuniones semanales que mantienen 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 las actuaciones realizadas en el curso 2019-2020:

La Inspección participó en la evaluación acreditativa de la fase de prácticas del profesorado del Cuerpo de Maestros que aprobó la fase de oposición y concurso en el curso 2018-2019.

Se elevaron informes a los efectos de garantizar el nombramiento de directores y directoras en centros públicos, de acuerdo con lo dispuesto en la normativa de aplicación, al no haberse podido llevar a cabo el procedimiento de selección de directores y directoras en los centros educativos en los que debía haberse producido. Se realizó la evaluación procesual en todos aquellos casos que especifica el artículo 21.3 de la Orden ECD/374/2018, de 9 de abril, por la que se regulaba el procedimiento para la selección, evaluación, renovación, nombramiento y cese de directores.

Se llevó a cabo un minucioso estudio sobre el cupo del profesorado durante el primer trimestre del curso 2019-2020, gracias a la elaboración de un programa informático que permitió mecanizar todos los datos de los centros de la ciudad. Esta actuación llevó aparejada la elaboración de documentos homologados para realizar la actuación en la Escuela Oficial de Idiomas y en los centros de enseñanzas de personas adultas de la Ciudad.

No se pudo llevar a cabo la supervisión de la Formación en Centros de Trabajo por parte de alumnado de los ciclos formativos y de las enseñanzas de adultos, debido a la situación provocada por la pandemia.

Desde el Servicio de Inspección se multiplicaron las actuaciones de asesoramiento a la comunidad educativa durante el tercer trimestre del curso 2019-2020, y ante la cantidad de preguntas referidas a la normativa generada por el estado de alarma (Orden EFP/365/2020, de 22 de abril), se creó un repositorio de respuestas en la Plataforma SIE. Ante esta normativa se elaboraron, de igual modo, documentos homologados para todos los centros educativos con el fin de garantizar que el acto administrativo relacionado con la promoción y la titulación del alumnado se produjera con las garantías jurídicas debidas.

Se trabajó en la planificación y puesta en marcha de un Programa de Tránsito para paliar las altas tasas de fracaso y abandono escolar de Ceuta para el curso 2019-2020. El Servicio de Inspección elaboró una actuación específica de supervisión y asesoramiento que homologara el trabajo que, en este sentido, debe desarrollarse en los centros educativos.

El Servicio de Inspección participó, en colaboración con la UPE, en el diseño de un Plan de Contingencia ante posibles nuevos períodos de alteración de la actividad lectiva durante el inicio del curso escolar 2020-2021. Dicho Plan recoge los siguientes aspectos: organización escolar adaptada a la pandemia, programación didáctica de cursos y áreas, dotación tecnológica, plan de refuerzo de competencia digital y plan tutorial para la actividad lectiva a distancia.

La situación de pandemia supuso un incremento del trabajo de Inspección en relación a los procedimientos ordinario y extraordinario de escolarización, asumiendo el Servicio de Inspección las funciones de la Comisión de Garantías de Admisión. Se procuró realizar un reparto equilibrado de alumnado con necesidades educativas especiales y no incrementar el número de unidades en los centros más saturados. Este procedimiento, aunque costoso, permitió armonizar el derecho que asiste a las familias a elegir el centro educativo de sus hijos e hijas, a partir de un reparto equilibrado y la estabilidad de ratios, sin necesidad de aumentar unidades.

El Servicio de Inspección participó activamente en las decisiones relativas a las vacantes ofertadas en los procedimientos selectivos y en los concursos de traslados. De igual modo, se trabajó en las estructuras de las unidades de los centros educativos y en el ajuste del cupo, con el fin de que a todo el alumnado le fueron impartidas las sesiones por los respectivos especialistas.

## Melilla

Las actuaciones desarrolladas durante el curso 2019-2020 en Melilla por el Servicio de Inspección Educativa fueron también las establecidas en el Plan de Actuación correspondiente. Si bien hay que diferenciar claramente dos etapas: la primera desde el inicio del curso hasta el 14 de marzo, fecha en la que se declara la pandemia de la COVID-19, y la segunda desde entonces hasta final de curso.

En el periodo correspondiente a este INFORME se llevaron a cabo las actuaciones que se detallan a continuación:

Durante el primer trimestre se realizó, con carácter exhaustivo, el estudio de los cupos de profesorado de las distintas etapas educativas de todos los centros de la ciudad.

También se continuaron los preparativos para comenzar en el segundo trimestre la implantación de Formación Profesional Dual en el IES Juan Antonio Fernández Pérez y el Centro Integrado de FP Reina Victoria Eugenia, con carácter experimental, en las familias profesionales de Comercio y Marketing, Servicios Socio-culturales a la Comunidad y Electricidad y Electrónica. Si bien la puesta en práctica comenzó en el segundo trimestre, fue interrumpida, volviendo los alumnos al régimen de enseñanzas presenciales normales.

Continuó la supervisión de los Planes de Lectura y Convivencia, según lo previsto en el Plan Cuatrienal 2017-2021. Ambos planes estaba previsto que fueran especialmente revisados en el segundo y tercer trimestre, pero fueron igualmente interrumpidos en el mes de marzo.

Entre otras actuaciones, realizadas habitualmente a lo largo de todos los cursos, se supervisaron las Memorias finales, las Programaciones Generales Anuales y los horarios de alumnos y profesores de todos los centros sostenidos con fondos públicos.

Se realizaron los cursos de formación previstos para los Maestros en prácticas que aprobaron el concurso oposición de 2019.

A partir del mes de marzo se comenzaron a realizar actuaciones no previstas, para sustituir las enseñanzas presenciales por actividades telemáticas que se prolongaron hasta final de curso. Se supervisaron modelos de trabajo, temas de dispositivos y formas de conexión con los alumnos, impartición de clases virtuales y realización de tareas y exámenes, así como la aplicación de criterios de flexibilización en la evaluación y promoción del alumnado.

Se realizaron las tareas de coordinación con las Universidades ya que a mediados de julio se celebraron las pruebas de acceso a la universidad de forma presencial con medidas especiales: aumentando a dos las sedes de examen en Melilla, para poder cumplir las medidas preventivas aumentando las distancias entre alumnos, y cuidando el uso de mascarillas y de gel hidroalcohólico para limitar los posibles contagios.

No se pudieron realizar en los centros las evaluaciones externas.

Como conclusión se puede añadir que estas actividades no previstas han supuesto el inicio de un plan para establecer unos nuevos modelos de enseñanza utilizables en el futuro en otros contextos.

## E3. La educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla

Las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla tenían una población similar a 1 de enero de 2020, 84.085 habitantes en Ceuta y 84.473 en Melilla. Cuentan con una elevada densidad de población, muy por encima de la media española y de la Unión Europea.

Un rasgo distintivo de ambas ciudades es su diversidad lingüística y cultural. Así, aproximadamente el 32 % de los ceutíes tiene como idioma materno el dariya, un dialecto coloquial del árabe de uso exclusivamente oral que no tiene reconocimiento oficial. En el caso de los melillenses, alrededor del 45 % son de tradición religiosa islámica, mayoritariamente autóctonos de la zona del Rif, donde se asienta Melilla. Su idioma materno es el tamazight, en la variante tarifit, lengua bereber de los antiguos pobladores del norte de África sin raíces comunes con la lengua o dialectos árabes. Existen además pequeñas comunidades de origen judío –en su gran mayoría sefardíes–, romaní, hindú y chino. Por otra parte, en los Centros de Estancia Temporal de Inmigrantes (CETI) existe un grupo cambiante 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 final del curso 2019-2020 estuvo condicionado por la crisis de la COVID-19, que implicó el cierre de las aulas desde el 13 de marzo, si bien se mantuvo la formación telemática en la medida de lo posible como en el resto de España. Desde marzo de 2020 se buscaron soluciones para reforzar el equipamiento informático disponible para los alumnos, así como para mantener el funcionamiento de los comedores escolares. En ambos casos fue fundamental la colaboración de entidades privadas y de las Ciudades Autónomas.

### E3.1. Alumnado, profesorado, centros docentes

#### Alumnado matriculado

Durante el curso 2019-2020 hubo 23.025 estudiantes escolarizados en enseñanzas no universitarias en la Ciudad Autónoma de Ceuta. De ellos, 20.440 (88,8 %) cursaron Enseñanzas de Régimen General, 1.573 (6,8 %) Enseñanzas de Régimen Especial y 1.012 (4,4 %) Educación de Personas Adultas.

En la Ciudad Autónoma de Melilla el número total ascendió a 23.924 y se repartió del siguiente modo: 21.562 estudiantes cursaron Enseñanzas de Régimen General, lo que supuso el 90,1 % de todos los matriculados; 1.736 estudiantes estuvieron escolarizados en Enseñanzas de Régimen Especial (7,3 %) y 626 cursaron Educación de Personas Adultas (2,6 %).

En la **tabla E3.1**, que muestra el alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General en Ceuta, observamos que en el curso 2019-2020 hubo 17 estudiantes menos en estas Enseñanzas que en 2018-2019. Los mayores descensos se dieron en Educación Primaria de los centros públicos (-111), y segundo ciclo de Educación Infantil de los centros públicos (-56). Por otro lado, los incrementos más significativos se produjeron en Educación Secundaria Obligatoria (116) y en los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio (90). En cifras totales, aumentó el número de matrículas en los centros privados no concertados (39) y disminuyó en los públicos (-28) y privados concertados (-28).

**Tabla E3.1**  
Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Ceuta. Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019

	Curso 2019-2020				Variación absoluta Curso 2019-2020 - Curso 2018-2019			
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Educación Infantil - Primer ciclo	302	50	147	499	0	5	38	43
Educación Infantil - Segundo ciclo	2.539	746	0	3.285	-56	3	0	-53
Educación Primaria	5.772	1.637	0	7.409	-111	-50	0	-161
Educación Especial	123	0	0	123	-7	0	0	-7
ESO	3.690	1.137	0	4.827	105	11	0	116
Bachillerato	1.162	0	86	1.248	-32	0	1	-31
Bachillerato a distancia	153	0	0	153	-2	0	0	-2
C.F. FP Básica	433	46	0	479	-19	2	0	-17
C.F. FP Grado Medio	964	0	0	964	90	0	0	90
C.F. FP Grado Superior	771	0	0	771	-27	0	0	-27
C.F. FP Grado Medio a distancia	285	0	0	285	-15	0	0	-15
C.F. FP Grado Superior a distancia	191	0	0	191	47	0	0	47
Otros programas formativos	18	188	0	206	-1	1	0	0
<b>Total</b>	<b>16.403</b>	<b>3.804</b>	<b>233</b>	<b>20.440</b>	<b>-28</b>	<b>-28</b>	<b>39</b>	<b>-17</b>

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

En la Ciudad Autónoma de Melilla se produjo un aumento de la matrícula de 262 alumnos y alumnas respecto al curso anterior (ver **tabla E3.2**). Los incrementos más importantes se produjeron en Otros programas formativos en centros privados concertados (114) y en los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior a distancia (80). Por el contrario, las disminuciones más importantes se dieron en Educación Primaria en centros públicos (-72) y en el segundo ciclo de Educación Infantil en centros públicos (-48). En cifras totales, se produjeron aumentos significativos en el número de matrículas en los centros públicos (115) y en los centros privados concertados (240), mientras que descendió (-93) las de los centros privados no concertados.

**Tabla E3.2**  
**Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Melilla. Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019**

	Curso 2019-2020				Variación absoluta Curso 2019-2020 - Curso 2018-2019			
	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	547	126	331	1.004	4	126	-111	19
Educación Infantil - Segundo ciclo	3.034	818	33	3.885	-48	-2	6	-44
Educación Primaria	6.299	1.576	47	7.922	-72	-13	1	-84
Educación Especial	106	0	0	106	2	0	0	2
ESO	4.155	474	0	4.629	-22	15	0	-7
Bachillerato	1.404	0	58	1.462	22	0	11	33
Bachillerato a distancia	136	0	0	136	18	0	0	18
C.F.FP Básica	513	0	0	513	25	0	0	25
C.F.FP Grado Medio	721	0	0	721	74	0	0	74
C.F.FP Grado Superior	762	0	0	762	32	0	0	32
C.F.FP Grado Medio a distancia	0	0	0	0	0	0	0	0
C.F.FP Grado Superior a distancia	202	0	0	202	80	0	0	80
Otros programas formativos	13	207	0	220	0	114	0	114
<b>Total</b>	<b>17.892</b>	<b>3.201</b>	<b>469</b>	<b>21.562</b>	<b>115</b>	<b>240</b>	<b>-93</b>	<b>262</b>

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

El número medio de alumnos y alumnas por unidad, en el curso 2019-2020, en las Enseñanzas de Régimen General en Ceuta y Melilla queda reflejado en la **tabla E3.3**. En ella se muestra que, en la Educación Secundaria Obligatoria, los valores superan los 28 estudiantes en los centros públicos y privados concertados de las Ciudades Autónomas. Asimismo se superan los 25 alumnos y alumnas por grupo o unidad, cifra máxima permitida en Educación Infantil y Primaria según la legislación vigente, en la Educación Primaria tanto de los centros públicos como privados concertados de ambas Ciudades Autónomas, y en el segundo ciclo de Educación Infantil de los centros públicos y concertados de Melilla.

El número de alumnos y alumnas que cursaron Enseñanzas de Régimen Especial durante el curso 2019-2020 aumentó respecto al curso anterior en Ceuta (+105) y en Melilla (+77). En ambas Ciudades Autónomas fueron las enseñanzas de idiomas las que concentraron el mayor número de estudiantes: 1.291 en Ceuta y 1.232 en Melilla (ver **tablas E3.4** y **E3.5**). Las cifras menores corresponden a las Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño (40) en la Ciudad Autónoma de Ceuta y 207 en la Ciudad Autónoma de Melilla.

Las **tablas E3.6**, **E3.7**, **E3.8** y **E3.9** muestran los datos del alumnado matriculado en los diferentes tipos de enseñanzas de adultos en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla en el curso 2019-2020, así como la variación absoluta producida con respecto al curso anterior.

El alumnado de enseñanzas para adultos de carácter formal aumentó en Ceuta respecto al curso anterior en 25 estudiantes y disminuyó en 86 en Melilla. En el caso de las enseñanzas para adultos de carácter no formal, se produjo un aumento tanto en la Ciudad Autónoma de Ceuta (61) como en la Ciudad Autónoma de Melilla (107) (ver **tablas E3.8** y **E3.9**).

**Tabla E3.3**  
**Número medio de alumnos y alumnas por unidad o grupo educativo en Enseñanzas de Régimen General por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Ceuta y Melilla. Curso 2019-2020**

	Ceuta				Melilla				España
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros	Todos los centros
Educación Infantil - Primer ciclo	15,9	16,7	14,7	15,6	17,1	18,0	17,4	17,3	12,3
Educación Infantil - Segundo ciclo	23,1	24,9	*	23,5	28,1	34,1	11,0	28,8	20,6
Educación Primaria	25,2	27,3	*	25,6	28,5	32,8	7,8	28,8	21,7
Educación Especial	5,6	*	*	5,6	5,6	*	*	5,6	5,2
ESO	28,0	28,4	*	28,1	29,5	29,6	*	29,5	25,3
Bachillerato	25,2	*	21,5	24,9	28,1	*	14,5	27,0	26,0
C.F. FP Básica	16,0	23,0	*	16,5	20,8	*	*	20,8	12,5
C.F. FP Grado Medio	17,2	*	*	17,2	20,4	*	*	20,4	19,7
C.F. FP Grado Superior	16,8	*	*	16,8	22,7	*	*	22,7	20,6
Otros programas formativos	6,0	13,4	*	12,1	6,5	11,5	*	11,0	11,6

\* No hay alumnado matriculado.

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

**Tabla E3.4**  
**Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial por enseñanza y sexo en Ceuta. Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019**

	Curso 2019-2020			Variación absoluta Curso 2019-2020 - Curso 2018-2019		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
<b>A. Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño</b>						
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño - Grado Medio	14	8	22	-10	-4	-14
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño - Grado Superior	10	8	18	10	8	18
<b>Total A</b>	24	16	40	0	4	4
<b>B. Enseñanzas de Música</b>						
Enseñanzas Elementales de Música	69	87	156	-3	-3	-6
Enseñanzas Profesionales de Música	35	51	86	1	5	6
<b>Total B</b>	104	138	242	-2	2	0
<b>C. Enseñanzas de idiomas</b>						
Enseñanzas de Idiomas nivel básico	230	433	663	-5	50	45
Enseñanzas de Idiomas nivel intermedio	174	274	448	13	-12	1
Enseñanzas de Idiomas nivel avanzado	37	39	76	19	14	33
Enseñanzas de Idiomas nivel básico a distancia	21	18	39	4	4	8
Enseñanzas de Idiomas nivel intermedio a distancia	29	36	65	6	8	14
Enseñanzas de Idiomas nivel avanzado a distancia	0	0	0	0	0	0
<b>Total C</b>	491	800	1291	37	64	101
<b>D. Enseñanzas Deportivas</b>						
Enseñanzas Deportivas - Grado Medio	0	0	0	0	0	0
Enseñanzas Deportivas - Grado Superior	0	0	0	0	0	0
<b>Total D</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Total (A+B+C+D)</b>	619	954	1573	35	70	105

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

**Tabla E3.5**  
**Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial por enseñanza y sexo en Melilla.**  
**Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019**

	Curso 2019-2020			Variación absoluta Curso 2019-2020 - Curso 2018-2019		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
<b>A. Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño</b>						
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño - Grado Medio	65	31	96	22	17	39
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño - Grado Superior	47	64	111	8	10	18
<b>Total A</b>	112	95	207	30	27	57
<b>B. Enseñanzas de Música</b>						
Enseñanzas Elementales de Música	73	92	165	-4	-12	-16
Enseñanzas Profesionales de Música	47	75	122	3	0	3
<b>Total B</b>	120	167	287	-1	-12	-13
<b>C. Enseñanzas de idiomas</b>						
Enseñanzas de Idiomas nivel básico	241	319	560	-14	0	-14
Enseñanzas de Idiomas nivel intermedio	214	351	565	-16	41	25
Enseñanzas de Idiomas nivel avanzado	23	37	60	8	2	10
Enseñanzas de Idiomas nivel básico a distancia	14	11	25	5	5	10
Enseñanzas de Idiomas nivel intermedio a distancia	18	4	22	8	0	8
Enseñanzas de Idiomas nivel avanzado a distancia	0	0	0	0	0	0
<b>Total C</b>	510	722	1232	-9	48	39
<b>D. Enseñanzas Deportivas</b>						
Enseñanzas Deportivas - Grado Medio	10	0	10	-6	0	-6
Enseñanzas Deportivas - Grado Superior	0	0	0	0	0	0
<b>Total D</b>	10	0	10	-6	0	-6
<b>Total (A+B+C+D)</b>	752	984	1736	14	63	77

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

**Tabla E3.6**  
**Alumnado matriculado en enseñanzas para adultos de carácter formal por enseñanza y sexo en Ceuta.**  
**Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019**

	Curso 2019-2020			Variación absoluta Curso 2019-2020 - Curso 2018-2019		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
EE. Iniciales I	30	119	149	9	5	14
EE. Iniciales II	5	42	47	1	15	16
E. Secundaria para Personas Adultas presencial	329	288	617	9	50	59
E. Secundaria para Personas Adultas a distancia	62	75	137	-36	10	-26
Preparación pruebas libres de E. Secundaria para Personas Adultas	0	0	0	0	0	0
Preparación prueba acceso a la Universidad mayores 25 años	23	13	36	8	-9	-1
Preparación prueba acceso a Ciclos de Grado Medio	0	0	0	0	0	0
Preparación prueba acceso a Ciclos de Grado Superior	7	19	26	-17	-20	-37
<b>Total</b>	456	556	1012	-26	51	25

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

**Tabla E3.7**  
**Alumnado matriculado en enseñanzas para adultos de carácter formal por enseñanza y sexo en Melilla.**  
**Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019**

	Curso 2019-2020			Variación absoluta Curso 2019-2020 - Curso 2018-2019		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
EE. Iniciales I	6	135	141	-8	-61	-69
EE. Iniciales II	5	60	65	-3	-1	-4
E. Secundaria para Personas Adultas presencial	97	139	236	-32	-53	-85
E. Secundaria para Personas Adultas a distancia	59	58	117	10	-5	5
Preparación pruebas libres de E. Secundaria para Personas Adultas	10	25	35	10	25	35
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	29	32	3	29	32
<b>Total</b>	<b>180</b>	<b>446</b>	<b>626</b>	<b>-20</b>	<b>-66</b>	<b>-86</b>

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

**Tabla E3.8**  
**Alumnado matriculado en enseñanzas para adultos de carácter no formal por enseñanza y sexo en Ceuta.**  
**Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019**

	Curso 2019-2020			Variación absoluta Curso 2019-2020 - Curso 2018-2019		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Lengua Castellana para inmigrantes	91	247	338	45	16	61
Informática	0	0	0	0	0	0
Enseñanzas técnico-profesionales	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>247</b>	<b>338</b>	<b>45</b>	<b>16</b>	<b>61</b>

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

**Tabla E3.9**  
**Alumnado matriculado en enseñanzas para adultos de carácter no formal por enseñanza y sexo en Melilla.**  
**Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019**

	Curso 2019-2020			Variación absoluta Curso 2019-2020 - Curso 2018-2019		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Desarrollo Socio Comunitario	0	45	45	-1	15	14
Lengua Castellana para inmigrantes	16	133	149	11	88	99
Informática	16	99	115	-4	22	18
Enseñanzas técnico-profesionales	0	36	36	0	-15	-15
Otros cursos / Sin distribuir	0	0	0	-2	-7	-9
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>313</b>	<b>345</b>	<b>4</b>	<b>103</b>	<b>107</b>

Fuente: Elaboración propia a partir 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 E3.10** se muestra el alumnado extranjero matriculado en las distintas enseñanzas, según la titularidad del centro y financiación, en todas las enseñanzas. En la Ciudad Autónoma de Ceuta, el 91,5 % de los estudiantes estaban matriculados en los centros públicos, el 8,4 % en los centros privados concertados y el 0,1 % en los centros privados no concertados. En la Ciudad Autónoma de Melilla, el 92,2 % de los estudiantes estaban matriculados en los centros públicos, el 7,4 % en los centros privados concertados y el 0,4 % en los centros privados no concertados.

El porcentaje de alumnado extranjero respecto al número de estudiantes matriculados en las enseñanzas obligatorias queda reflejado en la **tabla E3.11**. En Ceuta el porcentaje total ascendió al 5,0 % y en Melilla al 14,3 %.

**Tabla E3.10**  
**Alumnado extranjero matriculado en las distintas enseñanzas por titularidad/financiación del centro en Ceuta y Melilla. Curso 2019-2020**

	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	232	9	0	241	706	8	9	723
Educación Primaria	460	4	0	464	1.354	18	3	1375
Educación Especial	0	0	0	0	14	0	0	14
ESO	144	8	0	152	418	2	0	420
Bachillerato <sup>1</sup>	44	0	1	45	81	0	0	81
C.F. FP Básica	28	0	0	28	60	0	0	60
C.F. FP Grado Medio <sup>1</sup>	29	0	0	29	45	0	0	45
C.F. FP Grado Superior <sup>1</sup>	33	0	0	33	68	0	0	68
Otros programas formativos FP	0	81	0	81	0	198	0	198
EE. Artísticas	2	0	0	2	11	0	0	11
EE. de Idiomas	137	0	0	137	67	0	0	67
EE. Deportivas	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>1.109</b>	<b>102</b>	<b>1</b>	<b>1.212</b>	<b>2.824</b>	<b>226</b>	<b>12</b>	<b>3.062</b>

1. Incluye el alumnado extranjero que cursa esta enseñanza en los regímenes presencial y a distancia.

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

**Tabla E3.11<sup>1,2</sup>**  
**Porcentaje de alumnado extranjero respecto al matriculado en las enseñanzas obligatorias por titularidad/financiación del centro en Ceuta y Melilla. Curso 2019-2020**

	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	8,0	0,2	0	6,3	21,5	1,1	6,4	17,4
ESO	3,9	0,7	0	3,1	10,1	0,4	0	9,1
<b>Total</b>	<b>6,4</b>	<b>0,4</b>	<b>0</b>	<b>5,0</b>	<b>17,0</b>	<b>1,0</b>	<b>6,4</b>	<b>14,3</b>

1. No incluye el alumnado de Educación Especial.

2. La Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, mediante la Resolución de 9 de septiembre de 2019 (BOE de 13 de septiembre de 2019), convocó subvenciones a organizaciones sindicales y entidades privadas sin fines lucrativos para el desarrollo de otros programas formativos que incluyeran módulos profesionales de un título de Formación Profesional Básica, adaptados a colectivos con necesidades específicas en las Ciudades de Ceuta y Melilla, con la cofinanciación del Fondo Social Europeo. La cuantía máxima de estas subvenciones ascendió a 1.235.000 euros (ver tabla E3.23).

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.

## Profesorado

Durante el curso 2019-2020 ejercieron 1.634 docentes en Enseñanzas de Régimen General en la Ciudad Autónoma de Ceuta (34 más que en el curso anterior), entre los que predominaron las mujeres (618 más que hombres). En cuanto a las Enseñanzas de Régimen Especial, cabría destacar que hubo un total de 57 docentes (12 más que el curso anterior) y que este curso hubo más profesoras (34) que profesores (23) (ver **tabla E3.12**). En la Educación de Personas Adultas ejercieron 37 docentes (19 profesores y 18 profesoras).

**Tabla E3.12**  
**Profesorado según la enseñanza que imparte, por titularidad del centro y sexo en Ceuta.**  
**Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019**

	Curso 2019-2020						Variación absoluta Curso 2019-2020-Curso 2018-2019					
	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
<b>A. Enseñanzas de régimen general</b>												
Educación Infantil y Educación Primaria	136	529	31	129	167	658	0	7	1	8	1	15
ESO, Bachillerato y Formación Profesional	273	344	55	71	328	415	2	12	2	1	4	13
Ambos grupos <sup>1</sup>	3	14	3	4	6	18	0	-1	1	-1	1	-2
Educación Especial específica	7	35	0	0	7	35	1	1	0	0	1	1
<b>Total A</b>	<b>419</b>	<b>922</b>	<b>89</b>	<b>204</b>	<b>508</b>	<b>1.126</b>	<b>3</b>	<b>19</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>27</b>
<b>B. Enseñanzas de régimen especial</b>												
EE. de Artes Plásticas y Diseño	7	8	0	0	7	8	5	6	0	0	5	6
EE. de Música	11	14	0	0	11	14	-2	2	0	0	-2	2
EE. de Idiomas	5	12	0	0	5	12	-1	2	0	0	-1	2
EE. Deportivas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total B</b>	<b>23</b>	<b>34</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>23</b>	<b>34</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>10</b>
<b>C. Educación para personas adultas</b>												
<b>Total C</b>	<b>19</b>	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>19</b>	<b>18</b>	<b>-1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>-1</b>	<b>2</b>

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.

En Melilla, impartieron Enseñanzas de Régimen General 1.627 docentes (661 mujeres más que hombres), lo que supuso un aumento de 29 profesores y 25 profesoras respecto al curso 2018-2019. Este aumento se produjo tanto en los centros públicos (43) como en los centros privados (11). La cifra total de docentes de Enseñanzas de Régimen Especial fue 104 docentes (55 hombres y 49 mujeres). En Educación de Personas Adultas ejercieron 33 docentes (13 hombres y 20 mujeres) (ver **tabla E3.13**).

## Centros docentes

Las **tablas E3.14** y **E3.15** recogen el número de centros educativos de cada tipo que imparten los diferentes tipos de Enseñanzas de Régimen General. En Ceuta, la variación más importante se produjo en el número de centros que ofertaron Bachillerato, 1 más que en el curso anterior en centros públicos. También hubo 1 centro privado concertado más en el que se impartieron Otros Programas Formativos. Por el contrario, hubo 1 centro público menos que ofertara Ciclos Formativos de Grado Superior a Distancia. En Melilla se produjeron más variaciones, en los centros públicos: aumentó 1 en Educación Infantil de segundo ciclo, 1 en Educación Primaria y 1 en Ciclos Formativos de Grado Superior Presencial. En la enseñanza privada concertada aumentaron 2 centros que impartieron Enseñanza Infantil de primer ciclo y 4 centros que ofertaron Otros Programas Formativos y, por el contrario, disminuyó el número de centros privados concertados que ofertaron el primer ciclo de Educación Infantil (-2).

**Tabla E3.13**  
**Profesorado según la enseñanza que imparte, por titularidad del centro y sexo en Melilla.**  
**Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019**

	Curso 2019-2020						Variación absoluta Curso 2019-2020-Curso 2018-2019					
	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
<b>A. Enseñanzas de régimen general</b>												
Educación Infantil y Educación Primaria	140	586	23	138	163	724	15	11	-3	0	12	11
ESO, Bachillerato y Formación Profesional	288	349	27	32	315	381	13	16	9	6	22	22
Ambos grupos <sup>1</sup>	0	0	2	8	2	8	-5	-8	0	-1	-5	-9
Educación Especial específica	3	31	0	0	3	31	0	1	0	0	0	1
<b>Total A</b>	<b>431</b>	<b>966</b>	<b>52</b>	<b>178</b>	<b>483</b>	<b>1.144</b>	<b>23</b>	<b>20</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>29</b>	<b>25</b>
<b>B. Enseñanzas de régimen especial</b>												
EE. de Artes Plásticas y Diseño	24	23	0	0	24	23	0	3	0	0	0	3
EE. de Música	17	13	0	0	17	13	-1	1	0	0	-1	1
EE. de Idiomas	8	11	0	0	8	11	-1	1	0	0	-1	1
EE. Deportivas	0	0	6	2	6	2	0	0	-1	1	-1	1
<b>Total B</b>	<b>49</b>	<b>47</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>55</b>	<b>49</b>	<b>-2</b>	<b>5</b>	<b>-1</b>	<b>1</b>	<b>-3</b>	<b>6</b>
<b>C. Educación para personas adultas</b>												
<b>Total C</b>	<b>13</b>	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

1. Profesorado que compatibiliza la enseñanza en Educación Infantil y Educación Primaria y en Educación Secundaria y Formación Profesional.

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

**Tabla E3.14**  
**Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen General**  
**por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Ceuta. Curso 2019-2020**

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Educación Infantil - Primer ciclo <sup>1</sup>	2	1	3	6
Educación Infantil - Segundo ciclo	17	6	0	23
Educación Primaria	17	6	0	23
Educación Especial	1	0	0	1
ESO	6	6	0	12
Bachillerato presencial	7	0	1	8
C.F. FP Básica <sup>2</sup>	6	1	0	7
C.F. FP Grado Medio presencial	6	0	0	6
C.F. FP Grado Superior presencial	6	0	0	6
Otros programas formativos <sup>2</sup>	2	4	0	6
Bachillerato a distancia	1	0	0	1
C.F. FP Grado Medio a distancia	1	0	0	1
C.F. FP Grado Superior a distancia	2	0	0	2

1. Solo se incluyen los centros autorizados por la Administración educativa.

2. Se incluyen centros docentes y actuaciones.

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

**Tabla E3.15**  
**Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen General**  
**por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Melilla. Curso 2019-2020**

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Educación Infantil - Primer ciclo <sup>1</sup>	4	2	5	11
Educación Infantil - Segundo ciclo	13	3	1	17
Educación Primaria	13	3	1	17
Educación Especial	1	0	0	1
ESO	6	2	0	8
Bachillerato presencial	7	0	1	8
C.F.FP Básica <sup>2</sup>	7	0	0	7
C.F.FP Grado Medio presencial	5	0	0	5
C.F.FP Grado Superior presencial	5	0	0	5
Otros programas formativos <sup>2</sup>	1	7	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.

**Tabla E3.16**  
**Número de unidades en las que se imparten Enseñanzas de Régimen General por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Ceuta. Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019**

	Curso 2019-2020				Variación absoluta Curso 2019-2020-Curso 2018-2019			
	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 <sup>1</sup>	19	3	10	32	0	0	0	0
Educación Infantil - Segundo ciclo	110	30	0	140	-2	0	0	-2
E. Infantil-Mixtas ambos ciclos	0	0	0	0	0	0	0	0
Educación Primaria	229	60	0	289	2	0	0	2
Mixtas E. Infantil/E. Primaria	0	0	0	0	0	0	0	0
Educación Especial	22	0	0	22	0	0	0	0
ESO	132	40	0	172	4	0	0	4
Bachillerato - Rég. Ordinario	41	0	4	45	-2	0	0	-2
Bachillerato - Rég. Adultos	3	0	0	3	-1	0	0	-1
C.F.FP Básica <sup>2</sup>	26	2	0	28	-1	0	0	-1
C.F.FP Grado Medio - Rég. Ordinario	51	0	0	51	5	0	0	5
C.F.FP Grado Medio - Rég. Adultos	1	0	0	1	1	0	0	1
C.F.FP Grado Superior- Rég. Ordinario	36	0	0	36	4	0	0	4
C.F.FP Grado Superior - Rég. Adultos	10	0	0	10	0	0	0	0
Otros programas formativos <sup>2</sup>	3	14	0	17	0	1	0	1

1. Solo se incluyen las unidades en centros autorizados por la Administración educativa.

2. Se incluyen los grupos en centros concertados y en actuaciones.

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

Las **tablas E3.16** y **E3.17** muestran el número de unidades/grupos que impartieron las diferentes Enseñanzas de Régimen General en los distintos tipos de centros. En Ceuta las variaciones más relevantes respecto al curso 2018-2019 se produjeron en sentido positivo en los centros públicos con Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en régimen ordinario (+5), los centros públicos con Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en régimen ordinario (+4) y los centros públicos con Educación Secundaria Obligatoria (+4). Por el contrario, hubo disminuciones principalmente en el segundo ciclo de Educación Infantil de centros públicos (-2) y los centros públicos con Bachillerato de régimen ordinario (-2).

En Melilla las variaciones más relevantes respecto al periodo anterior se produjeron en el primer ciclo de Educación Infantil (dejaron de ofertarla 7 unidades en centros privados no concertados para hacerlo 7 unidades en centros privados concertados); y en Otros Programas Formativos (hubo 7 unidades más en centros privados concertados y 1 en centros públicos que la impartieron). También fue significativo el aumento de 4 unidades en los centros públicos con Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en régimen ordinario. La disminuciones de unidades se produjeron en los centros públicos de ESO (-2) y en los centros públicos con Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en régimen ordinario (-1).

**Tabla E3.17**

**Número de unidades en las que se imparten Enseñanzas de Régimen General por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Melilla. Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019**

	Curso 2019-2020				Variación absoluta Curso 2019-2020 - Curso 2018-2019			
	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 <sup>1</sup>	32	7	19	58	0	7	-7	0
Educación Infantil - Segundo ciclo	108	24	3	135	1	0	0	1
E. Infantil-Mixtas ambos ciclos	0	0	0	0	0	0	0	0
Educación Primaria	221	48	6	275	0	0	0	0
Mixtas E. Infantil/E. Primaria	0	0	0	0	0	0	0	0
Educación Especial	19	0	0	19	0	0	0	0
ESO	141	16	0	157	-2	0	0	-2
Bachillerato - Rég. Ordinario	45	0	4	49	2	0	0	2
Bachillerato - Rég. Adultos	4	0	0	4	0	0	0	0
C.F. FP Básica <sup>2</sup>	24	0	0	24	1	0	0	1
C.F. FP Grado Medio - Rég. Ordinario	31	0	0	31	-1	0	0	-1
C.F. FP Grado Medio - Rég. Adultos	0	0	0	0	0	0	0	0
C.F. FP Grado Superior- Rég. Ordinario	32	0	0	32	4	0	0	4
C.F. FP Grado Superior - Rég. Adultos	0	0	0	0	0	0	0	0
Otros programas formativos <sup>2</sup>	2	18	0	20	1	7	0	8

1. Solo se incluyen las unidades en centros autorizados por la Administración educativa.

2. Se incluyen los grupos en centros concertados y en actuaciones.

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

Las **tablas E3.18** y **E3.19** muestran el número de centros que impartían las diferentes enseñanzas de régimen especial en Ceuta y Melilla en el curso 2019-2020. En el caso de Ceuta se produjo un aumento de 1 centro público que impartía Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño de Grado Superior y en el caso de Melilla no hubo variaciones respecto al curso anterior.

**Tabla E3.18**  
**Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas por titularidad del centro y enseñanza en Ceuta. Curso 2019-2020**

	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
<b>A. Enseñanzas de Régimen Especial</b>			
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
<b>Total A</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>5</b>
<b>B. Educación de personas adultas</b>			
Centros específicos para adultos	2	0	2
Centros de ESO y/o Bachillerato y/o FP	0	0	0
<b>Total B</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>

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

**Tabla E3.19**  
**Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas por titularidad del centro y enseñanza en Melilla. Curso 2019-2020**

	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
<b>A. Enseñanzas de Régimen Especial</b>			
C.F.de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio	1	0	1
C.F.de Artes Plásticas y Diseño de Grado Superior	1	0	1
Enseñanzas Elementales de Música	1	0	1
Enseñanzas Profesionales Música	1	0	1
Enseñanzas de Idiomas	1	0	1
Enseñanzas Deportivas de Grado Medio	0	1	1
<b>Total A</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>6</b>
<b>B. Educación de Personas Adultas</b>			
Centros específicos para adultos	1	0	1
Centros de ESO y/o Bachillerato y/o FP	1	0	1
<b>Total B</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>

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

## E3.2. Políticas educativas. Actuaciones para favorecer la igualdad de oportunidades del alumnado

Las iniciativas llevadas a cabo con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades del alumnado en el conjunto del territorio nacional se tratan en el epígrafe B4.2 de este INFORME. En este apartado se ofrece información sobre las políticas educativas realizadas en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla durante el curso 2019-2020, de las que cabe destacar las siguientes actuaciones para potenciar la equidad:

- A – Extensión de los programas de refuerzo, dentro o fuera del horario lectivo, para la adquisición de aprendizajes no alcanzados.
- B – Potenciación de las bibliotecas escolares.
- C – Puesta en marcha de planes de lectura y de mejora de las competencias lingüísticas del alumnado.
- D – Desarrollo de un plan de inmersión lingüística para los alumnos con deficiencias básicas en el conocimiento y uso de la lengua castellana.
- E – Ampliación y afianzamiento de la oferta de Formación Profesional a distancia.
- F – Continuación de la implantación de la enseñanza bilingüe en módulos de Ciclos Formativos de Grado Superior, habilitación y formación del profesorado.
- Mantenimiento del convenio con la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE), con la aportación de recursos y personal, y el convenio con la Confederación Nacional de Sordos de España (CNSE), con la aportación de personal especializado.
- Colaboración con el Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO) para la adecuada escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales que ingresan con tres años en el sistema educativo.
- Implantación de planes de mejora en todos los centros educativos, en todas las etapas y niveles. El alcance del Plan de Mejora Educativa diseñado por la Dirección General, y desarrollado por la Dirección Provincial para la Ciudad 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).
- Diseño de actuaciones que orientan el aprendizaje a la largo de la vida.
- Desarrollo del Plan Integrado de Orientación Profesional.
- Publicación de la normativa para la aplicación de conciertos educativos, de renovación de conciertos e instrucciones de calendario para el proceso de adscripción y admisión de alumnos.
- Elaboración del calendario escolar dentro del seno del Foro de la Educación de Ceuta.

### **Foros de la educación**

Los foros de la educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla se crearon en 2009 (Orden EDU/1499/2009, de 4 de junio, por la que se crea el Foro de la Educación en la Ciudad Autónoma de Ceuta y Orden EDU/1500/2009, de 4 de junio, por la que se crea el Foro de la Educación en la Ciudad Autónoma de Melilla) y están integrados por representantes de los distintos sectores sociales.

El Foro de la Educación de Melilla no se reúne desde el año 2014. En los cursos que estuvo funcionando las reuniones estaban fijadas con una periodicidad semestral.

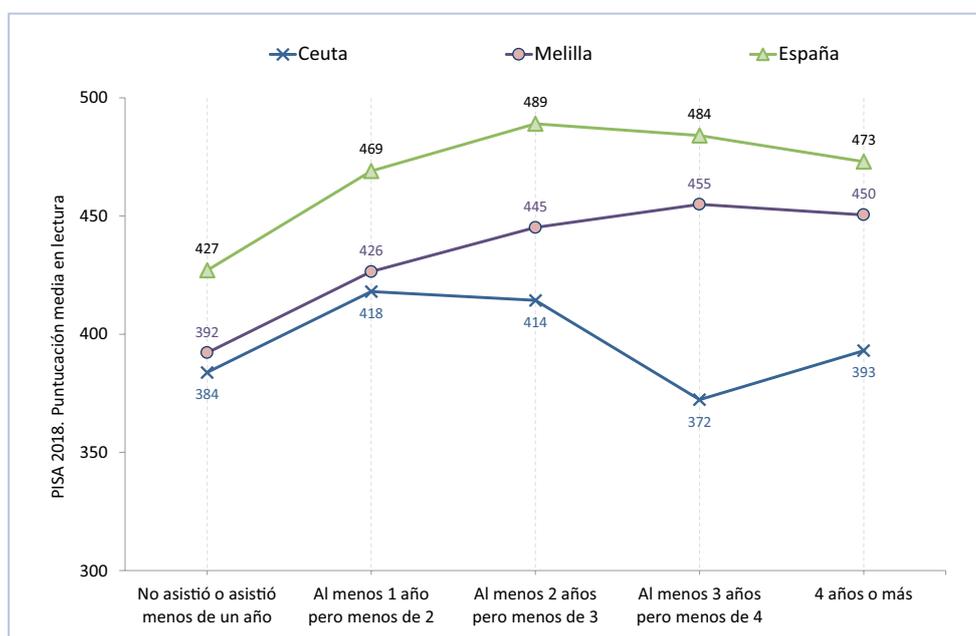
El Foro de la Educación de Ceuta, en el periodo correspondiente a este INFORME, llevó a cabo dos sesiones del Pleno, una ordinaria y otra extraordinaria. Durante los encuentros se trataron los siguientes aspectos:

- Derecho Universal a la Educación de los Menores.
- Metodología docente para el siglo XXI.
- Propuesta del calendario escolar para el curso 2019-2020.

### **Educación Infantil**

El impulso de la Educación Infantil, particularmente en los entornos socialmente desfavorecidos, constituye una de las políticas favorecedoras del éxito escolar. 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.

**Figura E3.1**  
**PISA 2018. Periodo de asistencia al segundo ciclo de Educación Infantil y rendimiento en lectura en Ceuta, Melilla y España.**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21e301.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018. La organización escolar. Informe español del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 E3.1** 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.

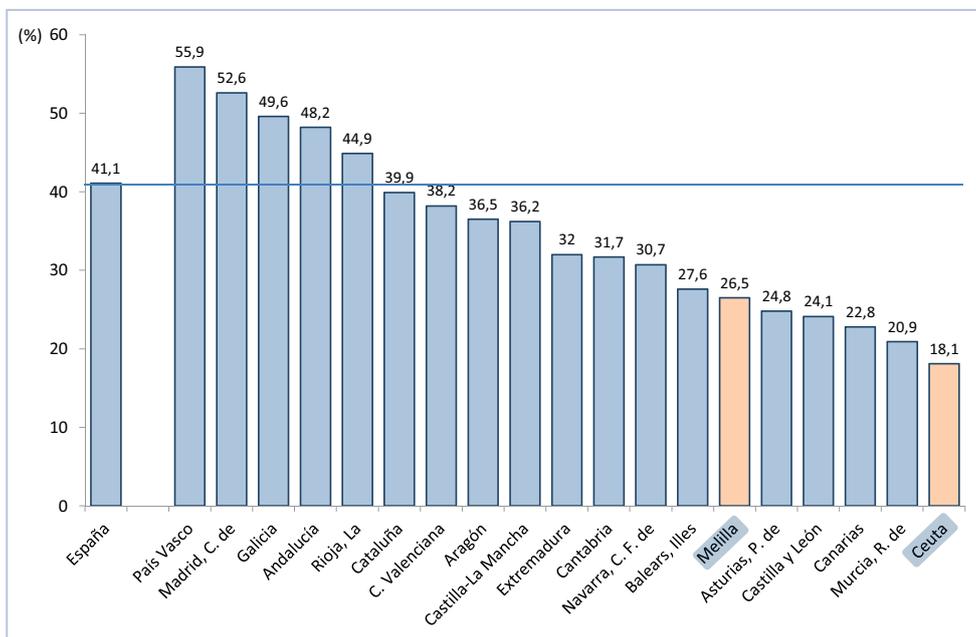
Durante el curso 2019-2020 se favoreció el aumento del número de matrículas en Ceuta y Melilla en el primer ciclo de Educación Infantil. Dado que la escolarización preobligatoria favorece el éxito escolar en términos de eficiencia y equidad, se considera necesario incrementar el número de matrículas 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 E3.2** y **E3.3**).

Con fines comparativos, se representan en la **figura E3.2** 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 2019-2020. Las tasas netas de escolarización, que se definen como la relación porcentual entre el alumnado de una edad y la población de esa misma edad, ofrecen información sobre la proporción de personas escolarizadas con respecto a la población para cada tramo de edad. En la figura se observa que, en las edades correspondientes al primer ciclo de Educación Infantil y en relación con el conjunto de las Comunidades y Ciudades Autónomas, Ceuta obtuvo la tasa neta de escolarización más baja (18,1 %), 23,0 puntos porcentuales menos que el valor del territorio nacional (41,1 %). Melilla presentó una tasa neta de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil del 26,5 %.

El número de alumnos escolarizados en el segundo ciclo de Educación Infantil (de 3 a 5 años) en centros públicos en el curso 2019-2020 se mantuvo en cifras similares al curso 2018-2019. Se atendieron todas las solicitudes de escolarización en centros públicos de alumnos de 3 años y se puede hablar de un 100 % de atención a los niños de esa edad cuyos padres desean la enseñanza pública. Por otra parte, la escolarización de la población escolar de 4 y 5 años en centros públicos cubrió la totalidad de la demanda del sector público, al igual que en cursos anteriores.



**Figura E3.2<sup>1</sup>**  
**Tasas netas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**

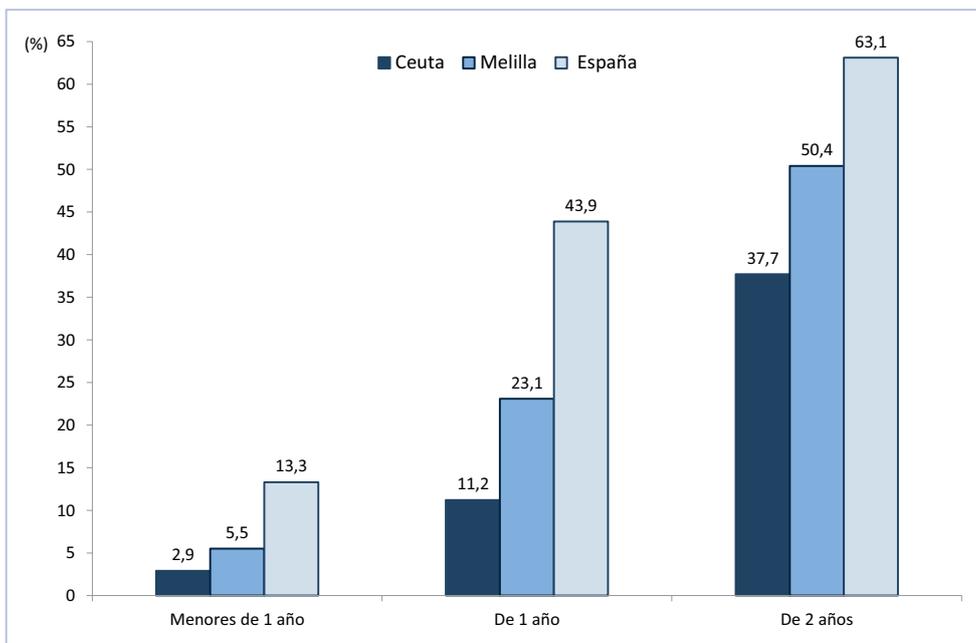


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21e302.xlsx> >

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.

**Figura E3.3<sup>1</sup>**  
**Tasas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad, en Ceuta, Melilla y España. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21e303.xlsx> >

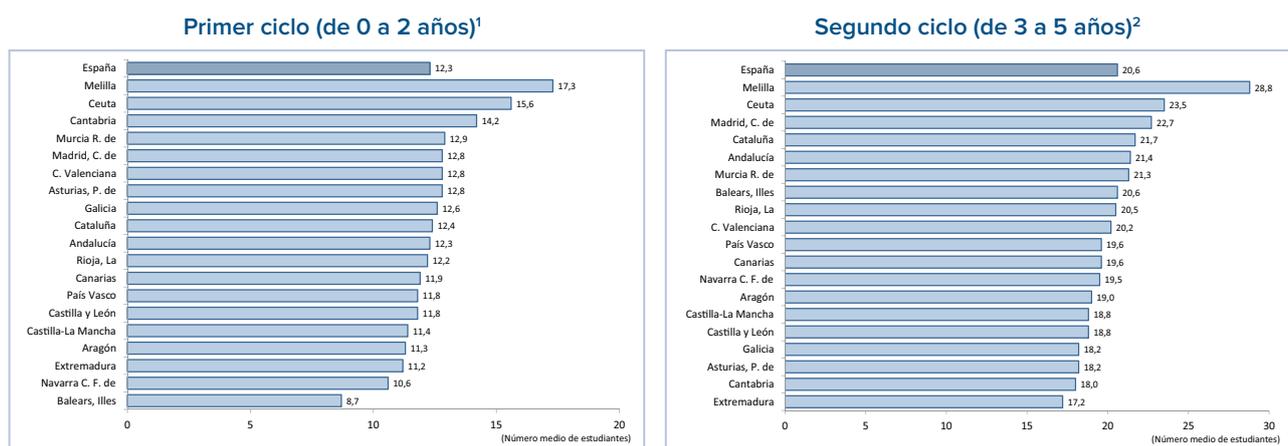
1. Incluye Educación Infantil y Educación Especial.

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 las tasas de escolarización en el curso 2019-2020, 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 (13,3 %) estuvieron por debajo de los 10 puntos porcentuales (diferencia del 10,4 para Ceuta y de 7,8 para Melilla). Estos valores aumentaron para la edad de 1 año, al presentar Ceuta una tasa del 11,2 % y Melilla un valor del 23,1 %, lo que supusieron unas diferencias respecto a la tasa nacional de 32,7 y de 20,8 puntos porcentuales respectivamente. La tasa neta de escolaridad a la edad de 2 años tuvo valores muy inferiores en comparación con la tasa de España (63,1 %): 33,7 % en Ceuta (-25,4) y 50,4 % en Melilla (-12,4) (ver **figura E3.3**).

Las singulares características de Ceuta y Melilla, que se concretan en la dificultad de las Administraciones de las Ciudades Autónomas para encontrar espacios que pudieran ser destinados a la creación de centros escolares, a la aparición de bolsas de escolaridad en función de los fenómenos de inmigración y a la falta de voluntad política para mejorar esta situación que viene desde hace varios decenios, hacen especialmente difícil la adecuación de las ratios a las cifras deseables. En la **figura E3.4**, que muestra el número medio de estudiantes por unidad en los distintos territorios durante el curso 2019-2020 en Educación Infantil, se observa que las cifras más altas se dieron en las Ciudades Autónomas, alcanzando en el segundo ciclo de este nivel educativo los valores de 23,5 alumnos y alumnas por unidad en Ceuta y de 28,8 en Melilla.

**Figura E3.4**  
Número medio de estudiantes por unidad en los centros que imparten Educación Infantil, según el ciclo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21e304.xlsx> >

1. Solo se incluyen las unidades en centros autorizados por la Administración educativa.

2. Se incluyen las unidades mixtas de Educación Infantil.

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

## Creación y funcionamiento de Escuelas Infantiles

Con el fin de aumentar la escolarización de los niños y niñas de 0 a 3 años de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, el Ministerio de Educación y Formación Profesional mantiene convenios de colaboración con las Ciudades 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 escuelas de Educación Infantil públicas o la adaptación y ampliación de las ya existentes. En la determinación de los puestos escolares que se crean como consecuencia de la aplicación de estos convenios, se considera prioritario atender la demanda de plazas para niños de dos años y responder a necesidades derivadas de la situación laboral de los padres y las madres.

Para el cumplimiento de todos los compromisos especificados en ambos convenios de colaboración, el Ministerio de Educación y Formación Profesional transfirió la cantidad de 561.000 euros a la Consejería de Educación, Cultura y Mujer de la Ciudad de Ceuta y la misma cantidad a la Consejería de Educación y Colectivos Sociales de la Ciudad de Melilla.

### Educación Primaria

El número global de estudiantes matriculados en Educación Primaria en centros públicos durante el curso 2019-2020 fue 5.795 en Ceuta y 6.333 en Melilla, y la media de las ratios por unidad en esta etapa de Educación Primaria fueron 25,3 y 28,6 respectivamente, un punto por debajo de las ratios del curso escolar 2018-2019.

En la escolarización de ambas Ciudades, además de las condiciones generales de natalidad que pueden afectar a toda España, concurren otras circunstancias como son la fluctuación de la población escolar, la necesidad de atender a la población inmigrante transeúnte y la falta de creación de nuevas unidades.

En el curso 2019-2020 se produjo una disminución de la población escolarizada en Educación Primaria en centros públicos con respecto al curso 2018-2019: 211 alumnos y alumnas menos en Ceuta y 4 en Melilla. Para responder a las necesidades generadas por esta evolución se continuó trabajando para la adecuación y mantenimiento de los centros educativos en ambas Ciudades.

### Educación Secundaria

El número global de estudiantes matriculados en Educación Secundaria en centros públicos durante el curso 2019-2020 fue 7.716 en Ceuta y 7.875 en Melilla.

En este periodo se produjo un incremento de la población escolarizada en Educación Secundaria con respecto al curso 2018-2019 en la Ciudad de Melilla (72 en centros públicos), mientras que en Ceuta se produjo un ligero descenso (34 menos). Por esta razón, y a pesar del actual contexto presupuestario, está en marcha un plan integral de infraestructuras, fruto de la colaboración entre las administraciones públicas para la dotación de nuevos centros y ampliación de espacios. En Melilla también se iniciaron actuaciones de máxima importancia para dotar a la Ciudad de un nuevo instituto y un nuevo colegio con el fin de adecuar las plazas escolares a la demanda existente.

### Formación Profesional

En Ceuta se impartieron enseñanzas de Formación Profesional en los Institutos de Educación Secundaria (2.476 estudiantes durante el curso 2019-2020), y en Melilla se ofertaron además en un Centro Integrado de Formación Profesional, atendiendo a un total de 1.892 alumnos y alumnas. El número y tipo de Ciclos Formativos impartidos en los distintos centros se muestran en la **tabla E3.20**.

Por la Orden EFP/815/2019 de 15 de julio, se autorizó la implantación de las siguientes enseñanzas:

#### Ceuta:

- IES Puertas del Campo:
  - Desarrollo de aplicaciones Web. Ciclo Formativo de Grado Superior.
  - Servicios comerciales. Formación Profesional Básica.
- IES Siete Colinas:
  - Obras de interior, decoración y rehabilitación. Ciclo Formativo de Grado Medio.
- IES Abyla:
  - Promoción de la Igualdad de Género. Ciclo Formativo de Grado Superior.
- IES Clara Campoamor:
  - Enseñanza y Animación Sociodeportiva. Ciclo Formativo de Grado Superior.
  - Acceso y Conservación en Instalaciones Deportivas. Formación Profesional Básica.

**Tabla E3.20**

**Número y tipo de Ciclos Formativos impartidos en los centros de Ceuta y Melilla. Curso 2019-2020**

Tipo	Ceuta	Melilla
Formación Profesional Básica	14	15
Ciclos Formativos de Grado Medio	20	20
Ciclos Formativos de Grado Superior	22	25

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

**Melilla:**

- IES Enrique Nieto:
  - Acondicionamiento Físico. Ciclo Formativo de Grado Superior.
  - Enseñanza y Animación Sociodeportiva. Ciclo Formativo de Grado Superior.
  - Acceso y Conservación en Instalaciones Deportivas. Formación Profesional Básica.
- IES Juan Antonio Fernández Pérez:
  - Promoción de la Igualdad de Género. Ciclo Formativo de Grado Superior.
- IES Miguel Fernández:
  - Mediación Comunicativa. Ciclo Formativo de Grado Superior.
- CIPFP Reina Victoria Eugenia:
  - Farmacia y Parafarmacia. Ciclo Formativo de Grado Medio.
  - Vídeo Disc-Jockey y Sonido. Ciclo Formativo de Grado Medio.
  - Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen. Ciclo Formativo de Grado Superior.
  - Laboratorio Clínico y Biomédico. Ciclo Formativo de Grado Superior.

**Enseñanzas Artísticas**

Durante el curso 2019-2020, el número de alumnos y alumnas de la Escuela de Arte de Ceuta fue de 74, mientras que en la Escuela de Arte Miguel E. Marmolejo Fernández de Melilla fueron 309 estudiantes. Tanto en una como en otra se imparten enseñanzas de Bachillerato en la modalidad de Artes y Ciclos Formativos tanto de Formación Profesional Básica como de Grado Medio y Grado Superior de las Familias Profesionales de Artes Plásticas y Diseño.

Asimismo, el Conservatorio Profesional de Música de Melilla impartió Enseñanzas Profesionales de distintos instrumentos a un total de 125 alumnos y alumnas durante el curso 2019-2020.

Las nuevas enseñanzas autorizadas en estos centros fueron:

- Escuela de Arte de Ceuta: Ciclo Formativo de Grado Superior de Gráfica Interactiva dentro de la Familia Profesional de Comunicación Gráfica y Audiovisual, según Orden EFP/815/2019 de 15 de julio.
- Escuela de Arte Miguel E. Marmolejo Fernández de Melilla: Ciclo Formativo de Grado Superior de Proyectos y Dirección de Obras de Decoración dentro de la Familia Profesional de Diseño de Interiores, según Orden EFP/815/2019 de 15 de julio .

**Atención al alumnado con necesidades educativas especiales**

Durante el curso 2019-2020, 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 1.799 alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (1.035 en Ceuta y 764 en Melilla).

En la Ciudad Autónoma de Ceuta, el 90,2 % de este alumnado estuvo matriculado en centros públicos y el 9,8 % en centros privados concertados. En la Ciudad Autónoma de Melilla el 92,5 % del alumnado estuvo matriculado en centros públicos y el 7,5 % en centros privados. Los cifras absolutas quedan reflejadas en la **tabla E3.21**.

La **figura E3.5** presenta la distribución del alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad por nivel educativo, en Ceuta y Melilla, para el curso 2019-2020. El 11,9 % de los estudiantes de Ceuta con alguna discapacidad estuvo escolarizado en centros específicos de Educación Especial, mientras que el 88,1 % restante estuvo integrado en centros ordinarios, en los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria (47,5 %), Educación Secundaria (22,9 %) y en otras enseñanzas (17,7 %) 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 13,9 % estuvo escolarizado en centros específicos de educación especial, mientras que el resto (86,1 %) estuvo integrado en centros ordinarios, en los

Tabla E3.21

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 2019-2020

	Ceuta			Melilla		
	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
<b>A. Educación Especial específica</b>						
<b>Total A</b>	123	0	123	106	0	106
<b>B. Alumnado integrado en centros ordinarios</b>						
Educación Infantil	94	18	112	68	8	76
Educación Primaria	340	40	380	233	43	276
Educación Secundaria Obligatoria	213	24	237	212	4	216
Bachillerato	6	0	6	10	0	10
Formación Profesional Básica	43	2	45	45	0	45
Formación Profesional de Grado Medio	77	0	77	20	0	20
Formación Profesional de Grado Superior	20	0	20	0	0	0
Otros programas formativos	0	6	6	0	2	2
Otros programas formativos E. Especial	18	11	29	13	0	13
<b>Total B</b>	591	77	668	361	51	412
<b>Total (A+B)</b>	934	101	1.035	707	57	764

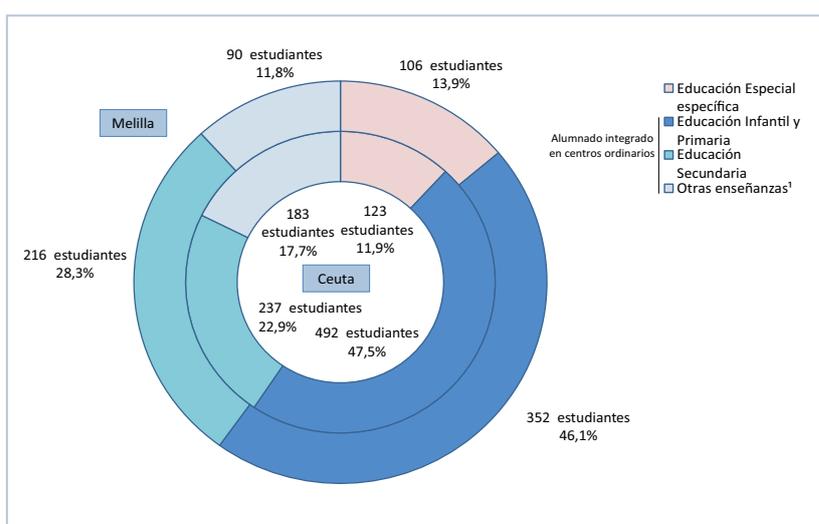
Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

niveles de Educación Infantil y Educación Primaria (46,1%), Educación Secundaria (28,3%), y en otras enseñanzas (11,8%) (ver figura E3.5).

La proporción más elevada de este alumnado integrado en los centros ordinarios de Ceuta respecto del total fue en Formación Profesional Básica (9,4%), seguida de los integrados en Formación Profesional de Grado Medio (8,2%), en Educación Primaria (5,1%) y en Educación Infantil (3,0%). En Melilla, los porcentajes más altos de estos estudiantes que estudiaban en centros ordinarios en relación al total del alumnado se dieron en Formación Profesional Básica (8,8%), Educación Secundaria Obligatoria (4,7%) y en Educación Primaria (3,5%).

Para atender al alumnado los centros dispusieron de 13 fisioterapeutas, 39 auxiliares técnicoeducativos y 3 diplomados universitarios en enfermería, junto con 220 maestros

Figura E3.5  
Distribución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por nivel educativo en Ceuta y Melilla. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21e305.xlsx> >

1. Bachillerato, Formación Profesional Básica, Formación Profesional de Grado Medio, Formación Profesional de Grado Superior, otros programas formativos, otros programas formativos E. Especial.

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

especialistas -159 en Pedagogía Terapéutica (PT) y 61 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 de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en las Ciudades de Ceuta y Melilla para el curso 2019-2020, según la tipología de la discapacidad quedan reflejadas en la **tabla E3.22**. De la distribución del alumnado que se muestra en la tabla, se observa que las necesidades educativas especiales de la mayoría de estos estudiantes derivaban de una discapacidad intelectual –un 60,5 % en Ceuta y un 52,6 % en Melilla–.

**Tabla E3.22**  
**Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por tipología y nivel educativo en Ceuta y Melilla. Curso 2019-2020**

	Ceuta									Melilla								
	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	TGD <sup>1</sup>	TGC <sup>2</sup>	Plurideficiencia	No distribuido por discapacidad	Totales	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	TGD <sup>2</sup>	TGC <sup>1</sup>	Plurideficiencia	No distribuido por discapacidad	Totales
<b>A. Centros de Educación Especial específica</b>																		
Centros públicos	0	0	35	0	27	16	45	0	123	0	0	50	0	18	0	38	0	106
Centros privados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Todos los centros A</b>	0	0	35	0	27	16	45	0	123	0	0	50	0	18	0	38	0	106
<b>B. Alumnado integrado en centros ordinarios</b>																		
Centros públicos	38	42	521	24	127	27	32	0	811	37	45	326	12	125	26	30	0	601
Centros privados	3	0	70	1	22	3	2	0	101	2	2	26	1	16	10	0	0	57
<b>Todos los centros B</b>	41	42	591	25	149	30	34	0	912	39	47	352	13	141	36	30	0	658
<b>Total (A+B)</b>	41	42	626	25	176	46	79	0	1.035	39	47	402	13	159	36	68	0	764

1. TGD (Trastornos generalizados de desarrollo).

2. TGC (Trastornos graves de conducta).

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos 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 el ámbito de gestión del entonces denominado Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por la Resolución de 30 de junio de 2016 (BOE de 25 de julio de 2016)<sup>371</sup> de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, se crearon, regularon y ordenaron las Aulas Abiertas Especializadas para el alumnado con trastorno de espectro autista en centros sostenidos con fondos públicos de las Ciudades de Ceuta y Melilla. Se designaron dos centros en Ceuta y otros dos en Melilla para 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.

371. < BOE-A-2016-7180 >

- 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 a Aulas Abiertas Especializadas:

- El CEIP Ortega y Gasset de la Ciudad Autónoma de Ceuta.
- El CEIP Juan Caro Romero de la Ciudad Autónoma de Melilla.

En el curso 2019-2020 no se ampliaron los centros con este tipo de Aulas Abiertas Especializadas.

### **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)<sup>372</sup>, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, se crearon, regularon y ordenaron las Aulas Abiertas Especializadas para el alumnado de altas capacidades intelectuales en centros de Educación Primaria sostenidos con fondos públicos de las Ciudades de Ceuta y Melilla.

Según esta Resolución, con el fin de garantizar los principios de normalización e inclusión de este alumnado, las aulas persiguen el logro de los siguientes objetivos:

- Promover el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades y de la personalidad de este alumnado a través del desempeño óptimo de las competencias clave.
- Desarrollar su espíritu crítico y su pensamiento creativo, de cara a crear futuros ciudadanos activos que contribuyan a la mejora de la actual sociedad.
- Desarrollar la ampliación de contenidos curriculares en las áreas lingüísticas y científicas a través de programas y proyectos de enriquecimiento curricular, facilitando el establecimiento de un banco de recursos que se ajusten óptimamente a las exigencias del alumnado de altas capacidades.
- Potenciar el espíritu emprendedor a través del afianzamiento de procesos de aprendizaje innovadores, valorando la capacidad, el mérito y la excelencia.
- Promover una respuesta educativa de calidad, mediante la dinamización de procesos y herramientas que repercutan en nuevas y mejores metodologías.
- Favorecer el trabajo en equipo del profesorado con el objetivo común de potenciar la excelencia y la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Generar un proceso de enriquecimiento cultural del centro que beneficie a los componentes de toda la comunidad educativa.

372. < BOE-A-2018-697 >

- 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 2019-2020 no se amplió el número de centros designados.

### **Programa de Apoyo Educativo**

Por Resolución de 11 de agosto de 2014 (BOE de 20 de agosto de 2014)<sup>373</sup> de la Secretaría de Estado de Educación Formación Profesional y Universidades se creó el Programa de Apoyo Educativo (PAE) para centros docentes sostenidos con fondos públicos de Educación Primaria y Secundaria de Ceuta y Melilla, en sustitución del «Programa de acompañamiento escolar» de Ceuta y Melilla, vigente hasta el año 2012.

La finalidad de este Programa es mejorar los resultados educativos en los centros que presenten un elevado número de alumnos en situación de desventaja socioeducativa, con riesgo de abandono escolar. Para ello se desarrollan actuaciones de apoyo al alumnado fuera del horario escolar que inciden en la adquisición y desarrollo de las competencias básicas, con énfasis en la competencia lingüística y la competencia matemática, atendiendo especialmente a la mejora de los hábitos de trabajo, de la autoestima y de la motivación para el estudio. El programa está dirigido al alumnado de centros que curse 3.º, 4.º, 5.º o 6.º curso de Educación Primaria y alumnos de centros de Educación Secundaria, dando prioridad a los alumnos de los dos primeros cursos.

Los centros, en el marco de su autonomía, concretan una propuesta de actuaciones recogidas en su proyecto PAE. La propuesta se diseña al comienzo del curso y en ella se detallan las actividades que deben desarrollarse fuera de horario escolar, en días alternos o continuos, y los grupos que se establezcan, con un máximo de 12 alumnos, en los que se atienden de manera individualizada las dificultades de aprendizaje que presenten.

Mediante Resolución de 20 de junio de 2019 (BOE del 27) de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional<sup>374</sup>, se convocaron ayudas a centros docentes sostenidos con fondos públicos de Educación Primaria y Secundaria de Ceuta y Melilla para participar en el Programa de Apoyo Educativo (PAE) en el curso escolar 2019-2020. Las ayudas se destinaron a los gastos del personal de apoyo necesario, así como los gastos de material fungible y recursos didácticos que se precisen. El importe máximo de estas ayudas para el año 2019 ascendió a 186.300,0 euros. El Programa se desarrolló en 10 centros de Melilla y 10 en Ceuta. Esto supuso el funcionamiento de 60 grupos, con una participación de 30 monitores en Melilla y 30 en Ceuta. El número total de estudiantes beneficiarios en el Programa durante el curso 2019-2020 fue 720. Esta cifra descendió considerablemente al declararse el estado de alarma por la pandemia de la COVID-19. Durante este periodo se realizó el apoyo educativo a distancia a través de la utilización de diversas plataformas, pero se detectaron numerosas dificultades (problemas de conexión a internet, desmotivación, desconocimiento de las herramientas, falta de apoyo familiar, etc.) que impidieron la mejora de resultados.

Tras analizar los datos de las memorias presentadas por los centros y los informes remitidos por las Direcciones provinciales, se pone de manifiesto que el Programa está muy asentado en los centros y, además, está muy bien valorado por los equipos docentes, que demandan cada año incrementar el número de grupos en cada centro.

### **Ayudas y subvenciones**

#### **Ayudas de libros, comedor y transporte escolar**

Con el objeto de compensar las situaciones socioeconómicas más desfavorables y contribuir a que el sistema educativo garantice la aplicación de los principios de equidad en la educación y de igualdad de derechos y oportunidades, el alumnado matriculado en los niveles obligatorios de la enseñanza en centros docentes de Ceuta y Melilla sostenidos con fondos públicos, pudo optar a las ayudas destinadas a la adquisición de libros y material didáctico e informático y a sufragar el servicio de comedor y transporte escolar que se convocan anualmente.

373. < BOE-A-2014-8826 >

374. < BOE-B-2019-28922 >

En el curso 2019-2020, 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 las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla y en el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia, se convocaron mediante la Resolución de 20 de junio de 2019 (BOE de 27 de junio de 2019)<sup>375</sup>, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. La cuantía a nivel individual de las ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico e informático ascendió a 105 euros. Cada Ciudad Autónoma contó con un presupuesto de 637.350 euros y 6.070 ayudas.

Las ayudas para sufragar el servicio de comedor y de transporte escolar para los alumnos matriculados en centros docentes de Ceuta y Melilla en el curso 2019-2020, se convocaron mediante la Resolución de 12 de junio de 2019 (BOE de 12 de junio de 2019)<sup>376</sup>.

En Ceuta, las ayudas de comedor escolar contaron con un presupuesto de 676.900 euros para 967 ayudas concedidas. En Melilla se concedieron 413 ayudas por un total de 289.100 euros. En ambas Ciudades Autónomas el importe individual de las ayudas ascendió a 700 euros.

La cuantía total de las ayudas destinadas a financiar el servicio de transporte ascendió a 333.702,56 euros y se distribuyeron de la siguiente manera:

- Para el alumnado con dictamen de necesidades educativas especiales que requiere transporte adaptado, se convocaron 90 ayudas en Ceuta (presupuesto total de 164.901,87 euros) y 55 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 convocaron 60 ayudas en Ceuta y 65 en Melilla (las cuantías totales fueron 50.750,00 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**

La Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, mediante la Resolución de 9 de septiembre de 2019 (BOE de 13 de septiembre de 2019)<sup>377</sup>, convocó subvenciones a organizaciones sindicales y entidades privadas sin fines lucrativos para el desarrollo de otros programas formativos que incluyeran módulos profesionales de un título de Formación Profesional Básica, adaptados a colectivos con necesidades específicas en las Ciudades de Ceuta y Melilla, con la cofinanciación del Fondo Social Europeo. La cuantía máxima de estas subvenciones ascendió a 1.235.000 euros.

Los proyectos seleccionados, junto con la cuantía concedida a cada uno de ellos, en el periodo correspondiente a este INFORME se muestran en la **tabla E3.23**.

### **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**

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, mediante la Resolución de 23 de julio de 2019 (BOE de 30 de agosto de 2019) 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 2019-2020.

Las actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación para las que se solicitase subvención, debían adecuarse a una de las siguientes modalidades:

- Modalidad I: promoción del desarrollo integral del alumnado; actividades extraescolares de apoyo y refuerzo educativo para el desarrollo de las capacidades del alumnado y la adquisición de las competencias básicas; prevención del absentismo escolar; inserción lingüística, instrumental o cultural que favorezcan la integración en el sistema educativo del alumnado, así como las acciones que promuevan el acercamiento

375. < BOE-B-2018-40913 >

376. < BOE-B-2018-40337 >

377. < BOE-B-2019-37816 >

Tabla E3.23

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 2019-2020

	Entidad	Centro de adscripción	Programa formativo en	Importe (euros)
Ceuta	Unión Provincial de UGT	IES Luis de Camoens	Servicios estéticos para la piel	37.050
Ceuta	Cruz Roja Española	IES Almina	Auxiliar de comercio y almacén	37.050
Ceuta	Cruz Roja Española	IES Almina	Auxiliar de comercio y archivo	49.400
Ceuta	Docentes por la Igualdad	IES Clara de Campoamor	Actividades auxiliares de comercio y almacén	37.050
Ceuta	Cruz Roja Española	IES Almina	Auxiliar de Oficina	37.050
Ceuta	Docentes por la Igualdad	IES Clara de Campoamor	Actividades auxiliares de almacén y operaciones auxiliares de grabación y tratamiento de datos	37.050
Ceuta	Unión Provincial de CCOO	IES Puertas del Campo	Servicios Comerciales	61.750
Ceuta	Docentes por la Igualdad	IES Clara Campoamor	Actividades auxiliares de comercio para alumnos con necesidades educativas especiales	37.050
Ceuta	Docentes por la Igualdad	IES Clara Campoamor	Actividades auxiliares en parques, jardines y centros de jardinería	37.050
Ceuta	Cruz Roja Española	IES Almina	Actividades auxiliares de almacén	61.750
Ceuta	Cruz Roja Española	IES Almina	Auxiliar de limpieza y almacén	37.050
Ceuta	Unión Provincial de UGT	IES Luis de Camoens	Administración y archivo	37.050
Ceuta	Unión Provincial de UGT	IES Luis de Camoens	Servicios de belleza para el cabello	49.400
Ceuta	Docentes por la Igualdad	IES Clara Campoamor	Auxiliar de servicios administrativos y generales	37.050
Melilla	Cruz Roja Española	IES Leopoldo Queipo	Auxiliar de comercio	37.050
Melilla	Cruz Roja Española	IES Leopoldo Queipo	Auxiliar de oficina	49.400
Melilla	UGT	IES Leopoldo Queipo	Auxiliar de electricidad y electrónica	61.750
Melilla	Fundación para la innovación y la tecnología	IES Leopoldo Queipo	Auxiliar en electrónica y redes	61.750
Melilla	Asociación Milver	IES Rusadir	Ayudante de salones de belleza y peluquería	49.400
Melilla	Fundación para el estudio y la promoción de la acción social	IES Rusadir	Artes Gráficas	49.400
Melilla	Asociación Milver	IES Rusadir	Ayudante informático de comunicaciones	49.400
Melilla	Fundación para el estudio y la promoción de la acción social	IES Rusadir	Servicios Administrativos de oficina	49.400
Melilla	Fundación para el estudio y la promoción de la acción social	IES Rusadir	Operaciones auxiliares en instalaciones deportivas	61.750
Melilla	Asociación Evolutio	CFIP Reina Victoria Eugenia	Auxiliar de cocina, colectividades y catering	61.750
Melilla	Cruz Roja Española	IES Leopoldo Queipo	Auxiliar de peluquería y estética	49.400
Melilla	Asociación Evolutio	CIFP Reina Victoria Eugenia	Auxiliar de jardinería y floristería	61.750
<b>Total</b>				<b>1.235.000</b>

Fuente: Sistema Nacional de Publicidad de Subvenciones.

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 9 proyectos con las cantidades y ámbito de actuación que se indican en la **tabla E3.24**.

**Tabla E3.24**

**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 2019-2020**

	Entidad	Título del proyecto	Importe (euros)
Melilla	Asociación Evolutio	Transición a la vida adulta para MENAS en Melilla	11.465,53
Melilla	Asociación Melilla para la UNESCO	Atención educativa complementaria a menores acogidas en Centro Divina Infantita	4.756,51
Melilla	Asociación melillense pro-discapacitados ASPANIES-FEAPS	Compensación de desigualdades a través de la mejora del lenguaje en personas con discapacidad intelectual.	3.969,31
Melilla	Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad	Escuela de familias: talleres de refuerzo escolar y teatro para el alumnado. CEIP Mediterráneo (Melilla)	10.636,23
Melilla	Centro Asistencial de Melilla	Compensación educativa para menores a través de la enseñanza y perfeccionamiento de la lengua castellana.	9.172,42
Ceuta	APA del Colegio de Educación Especial San Antonio	Compensación educativa para menores a través de la enseñanza y perfeccionamiento de la lengua castellana	13.074,47
Ceuta	Cruz Roja Española	Servicio de atención educativa domiciliaria. S.A.E.D.	13.329,47
Ceuta	Cruz Roja Española	Proyecto de atención educativa en infancia hospitalaria. S.A.E.I.H.	13.596,06
<b>Total</b>			<b>80.000,00</b>

Fuente: Sistema Nacional de Publicidad de Subvenciones.

### Convenios de colaboración

El entonces denominado Ministerio de Educación y Formación Profesional realizó los siguientes convenios de colaboración con las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla con el fin de fomentar el empleo, desarrollar actuaciones dirigidas a menores en riesgo de exclusión, dar apoyo en el nivel de Educación Infantil y contribuir a la igualdad de oportunidades:

- Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Ciudad Autónoma de Melilla para el funcionamiento del Plan de Empleo 2017 en los centros educativos de Melilla (Resolución de 22 de diciembre de 2017; BOE de 28 de diciembre de 2017)<sup>378</sup>.

El objeto de este Convenio es establecer el marco de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Ciudad de Melilla para el desarrollo de proyectos de interés común a través de los Planes de Empleo de la Consejería de Economía, Empleo y Administraciones Públicas, en el marco de la Orden de 26 de octubre de 1998 («BOE» de 21 de noviembre de 1998), por la que se establecen las bases para la concesión de subvenciones por el INEM en el ámbito de colaboración de las Corporaciones Locales para la contra-

378. < BOE-A-2017-15678 >

tación de trabajadores desempleados en la realización de obras y servicios de interés general y social, de tal manera que la solicitud de estas subvenciones corresponde exclusivamente a la Ciudad Autónoma de Melilla, por cuanto el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte no podrá ser beneficiario de dicha subvención.

La Ciudad Autónoma de Melilla asumió la financiación de los costes salariales y de Seguridad Social del personal empleado en los programas que había que desarrollar, con cargo al presupuesto finalista que se pudiera conceder, en el marco de la Orden TAS de 26 de octubre de 1998 y de los programas para ejecutar durante el ejercicio correspondiente. Las actividades que se desarrollaron por este Convenio no supusieron ningún compromiso financiero por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Este Convenio tiene una duración de cuatro años.

- Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Ciudad Autónoma de Melilla para el desarrollo del Programa de Atención Socioeducativa de Menores con riesgo de exclusión cuya lengua materna no es el castellano en centros escolares públicos del Ministerio en Melilla (Resolución de 3 de diciembre de 2018; BOE de 15 de diciembre de 2018)<sup>379</sup>.

El objeto de este Convenio es la prestación del servicio para la realización de actividades complementarias a las enseñanzas regladas y así proporcionar experiencias de aprendizaje de la lengua castellana que permitan la adquisición de un nivel de competencia lingüística con el fin de utilizar la lengua vehicular, tanto para comunicarse como para facilitar la participación y la incorporación de estos alumnos en los procesos ordinarios de enseñanza y aprendizaje desarrollados en sus centros, superando con éxito las distintas etapas educativas.

Para alcanzar este objetivo se desarrollaron los siguientes tipos de actividades: desarrollo del lenguaje, como centro de aprendizaje; conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo; juego y el movimiento; descubrimiento del entorno; convivencia con los demás; desarrollo de sus capacidades sensoriales; equilibrio y desarrollo de su afectividad; adquisición de hábitos de vida saludable que constituyan el principio de una adecuada formación para la salud.

El presente Convenio permanecerá vigente hasta el día 31 de mayo de 2022.

- Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Ciudad Autónoma de Melilla para el apoyo técnico en Educación Infantil en centros docentes sostenidos con fondos públicos en Melilla durante el curso escolar 2017-2018 (Resolución de 17 de septiembre de 2018; BOE de 20 de septiembre de 2018)<sup>380</sup>.

Este convenio tiene por objeto concretar el apoyo técnico a los centros sostenidos con fondos públicos que imparten el segundo ciclo de Educación Infantil en la Ciudad y permanece vigente durante el curso escolar 2019-2020.

Teniendo en cuenta las características de la etapa de Educación Infantil y la idiosincrasia de la Ciudad Autónoma de Melilla, las partes intervinientes decidieron formalizar un Convenio de Colaboración de conformidad con un grupo de cláusulas que incluyen los siguientes aspectos:

- El apoyo técnico a los centros sostenidos con fondos públicos que imparten el segundo ciclo de Educación Infantil en la Ciudad se llevaría a cabo mediante la contratación de Técnicos y Técnicas Superiores en Educación Infantil financiados por la Ciudad Autónoma de Melilla.
- Por parte de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en Melilla se establecerían las directrices de las actuaciones de los Técnicos y Técnicas de Educación Infantil y las labores concretas de apoyo al profesorado encargado de la docencia en las aulas. Asimismo distribuiría al citado personal entre los distintos colegios, según las necesidades de cada uno.
- Sendos convenios de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Ciudad Autónoma de Ceuta y la Ciudad Autónoma de Melilla para el desarrollo de diversos programas de interés mutuo centrados en acciones de compensación educativa y de formación de personas jóvenes y adultas desfavorecidas, con una aportación del Ministerio a cada una de las Ciudades Autónomas de 508.895,00 euros. Estos convenios tenían como objeto:
  - Apoyar la integración del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que, por escolarización tardía o irregular, por el desconocimiento del idioma español, por diferencias culturales o

379. <BOE-A-2018-17201>

380. <BOE-A-2018-12762>

cualquier otra circunstancia, tiene dificultades para proseguir una escolarización normalizada y se encuentra en situación de riesgo de abandono escolar prematuro.

- Contribuir a la reescolarización y la formación para el empleo de personas jóvenes y adultas desfavorecidas y con problemas de exclusión social y laboral, por carecer de una formación general y de base o de una primera formación profesional que facilite su inserción, con especial atención al colectivo de mujeres.

### **Aprendizaje de lenguas extranjeras**

En Ceuta y Melilla se imparte lengua extranjera (inglés) a más del 90 % del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil. Este porcentaje ha ido aumentando progresivamente en los últimos cursos y existe la necesidad de incorporar una lengua extranjera también en el primer ciclo de Educación Infantil.

Asimismo, y para fomentar la enseñanza de la lengua inglesa, además de los centros acogidos al Convenio del Ministerio de Educación y Formación Profesional y el *British Council*, en el curso 2016-2017 se introdujo el programa bilingüe español-inglés.

Con el fin de facilitar el aprendizaje de las lenguas extranjeras, se promueve la formación 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 con el alumnado de Educación Infantil y del primer curso de Educación Primaria de los centros de Ceuta y Melilla sostenidos con fondos públicos seleccionados según la Resolución de 18 de julio de 2016, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial (BOE de 6 de agosto de 2016)<sup>381</sup>. Con posterioridad, mediante la Resolución de 8 de mayo de 2017 (BOE de 2 de junio de 2017)<sup>382</sup>, se prorrogó la implantación del programa manteniéndose el número de centros bilingües. Los colegios de Ceuta que impartieron sus enseñanzas en la modalidad bilingüe fueron el CEIP Mare Nostrum, el CEIP Rosalía de Castro, el CEIP Juan Carlos I, y el colegio Sta. M.ª Micaela. Por su parte, en Melilla lo hicieron el colegio La Salle-El Carmen, el colegio Enrique Soler, el CEIP Reyes Católicos, CEIP Hipódromo y el CEIP Anselmo Pardo.

La Administración educativa prestó a estos centros medidas específicas de apoyo, entre las que cabe destacar:

- El plan de formación y orientaciones didácticas para el profesorado de los centros seleccionados e implicados en el desarrollo del programa.
- La incorporación al centro de auxiliares de conversación de lengua inglesa, para contribuir favorablemente al desarrollo del Programa.
- La posibilidad de que los alumnos del centro puedan obtener un certificado con reconocimiento internacional.
- El fomento de la participación en proyectos e intercambios de carácter internacional.
- La compensación por reducción horaria para el desarrollo de recursos y coordinación del proyecto.
- Equipamiento con tecnologías de la información y la comunicación para facilitar el desarrollo del programa.

Las distintas modalidades del programa de educación bilingüe de Ceuta y Melilla son:

- Centros de Refuerzo en Lengua Inglesa (RLI) nivel inicial: se imparten 7-8 sesiones semanales en lengua inglesa repartidas entre las materias de Inglés y otra de área no lingüística (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Plástica, Educación Física, Música o demás propias de libre configuración).
- Centros bilingües de nivel intermedio: se imparten 9-11 sesiones semanales en lengua inglesa repartidas entre las materias de Inglés y otras dos de área no lingüística.
- Centros bilingües de nivel avanzado: se imparten 12-15 o más sesiones semanales en lengua inglesa repartidas entre las materias de Inglés y otras tres de área no lingüística.

La Educación Infantil fue considerada nivel inicial y en las sesiones destinadas a la impartición de lengua inglesa incluyen las disciplinas de *Phonics*<sup>383</sup> y de *Literacy*<sup>384</sup>.

381. < BOE-A-2016-7597 >

382. < BOE-A-2017-6219 >

383. Desarrolla una base fonológica sobre la que ir construyendo una competencia comunicativa en inglés, salvando la falta de correspondencia entre ambos sistemas fonológicos.

384. 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 los alumnos sean capaces de desenvolverse en distintos idiomas y conocer otras culturas. Se inicia en el segundo ciclo de Educación Infantil y se desarrolla hasta 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Existe un centro en Ceuta (el CEIP Federico García Lorca) y otro en Melilla (CEIP Eduardo Morillas) acogidos al convenio.

### 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 alumnos matriculados durante el curso 2019-2020:

- Ceuta: 1.171 matrículas oficiales y 75 matrículas libres.
- Melilla: 1.170 matrículas oficiales y 151 matrículas libres.

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.

## Profesorado

### Directores de centros docentes públicos

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE) introdujo en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) importantes modificaciones en relación con la dirección de los centros educativos públicos. Con la ampliación de las competencias del director, se introdujeron también diversos aspectos en la LOE, entre los que cabe mencionar: la superación de un curso de formación específico sobre el desarrollo de la función directiva organizado por las Administraciones educativas, que entre los años 2014 a 2018 no constituyó un requisito imprescindible pero sí fue tenido en cuenta en el concurso de méritos para la selección de directores de centros públicos; la comisión que selecciona al director entre los candidatos se constituye en cada centro como órgano colegiado, regida por un pormenorizado régimen de funcionamiento; además, se otorga más peso a los criterios valorativos de la experiencia previa en la dirección y en el desarrollo de acciones de mejora de la calidad educativa, así como al conocimiento del centro a cuya dirección se concursa.

Desde la publicación de la LOE se han aprobado normas de desarrollo como el Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas.

Además, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional se han ido publicando distintas resoluciones e instrucciones que han regulado y convocado anualmente procedimientos de selección y nombramiento de directores en los centros públicos no universitarios de Ceuta y Melilla.

Con el objetivo de dotar de mayor estabilidad y seguridad jurídica al proceso de selección de los directores en los centros públicos del ámbito de Ceuta y Melilla, en el tiempo de duración del curso, el Ministerio aprobó la Orden ECD/374/2018, de 9 de abril<sup>385</sup>, por la que se reguló el procedimiento para la selección, evaluación, renovación, nombramiento y cese de directores.

La selección del director se debe efectuar mediante concurso de méritos, que se rige por los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad, y en el que participa la comunidad escolar y la administración educativa. El titular del Ministerio tiene que convocar con una periodicidad anual un concurso de méritos para la selección de director de los centros educativos en los que quede vacante este puesto. El procedimiento de selección debe valorar de forma objetiva los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, la valoración del proyecto de dirección, la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo, así como la labor docente realizada como profesor. Se valora de forma especial la experiencia previa en un equipo directivo, la situación de servicio activo, el destino, trabajo previo y labor docente desarrollada en el centro cuya dirección se solicita, así como, en su caso, haber participado con una valoración positiva en el desarrollo de las acciones de calidad educativa reguladas en la LOE.

El procedimiento de valoración consta de dos fases: a) Proyecto de dirección, y b) Valoración de los méritos alegados, de acuerdo con los anexos incluidos en la Orden.

385. < BOE-A-2018-4920 >

Según esta, todos los directores debían ser evaluados al finalizar cada curso del periodo del mandato para el que fueron nombrados.

De conformidad con la Orden anterior, por la Resolución de 11 de abril de 2018<sup>386</sup>, se convocó el correspondiente concurso para la selección, renovación y nombramiento de directores en los centros docentes públicos no universitarios en Ceuta y Melilla.

Previamente, la Resolución de 22 de febrero de 2018<sup>387</sup>, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, ordenó el proceso de admisión de alumnos en centros docentes públicos y privados concertados que impartiesen enseñanzas en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla para el curso 2018-2019.

### Prácticas de títulos universitarios de Grado en centros de Ceuta y Melilla

La Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, estableció los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitasen para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, y la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitasen para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Ambas normas señalan que el Practicum de dichos títulos se debe desarrollar en centros de formación en prácticas reconocidos mediante convenios entre las Administraciones educativas y las Universidades.

Según lo anterior, el Ministerio de Educación y Formación Profesional estableció el procedimiento y la convocatoria para reconocer a los centros de formación en prácticas y la acreditación de profesores tutores de práctica de los títulos universitarios de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria, para las Ciudades de Ceuta y Melilla, mediante la aprobación de la Orden ECD/1039/2017, de 24 de octubre<sup>388</sup>.

### Centros privados con enseñanzas concertadas

La Orden EFP/810/2019, de 3 de julio<sup>389</sup>, por la que se resuelven la renovación y acceso de los conciertos educativos a partir del curso académico 2019-2020, en los centros docentes privados de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, estableció que se mantuviera sin variación el número de unidades concertadas, se concediera media unidad de Pedagogía Terapéutica en los centros Beatriz de Silva, La Inmaculada, San Agustín y San Daniel y se transformase una unidad de Apoyo del centro Severo Ochoa en media unidad de Pedagogía Terapéutica para dicho centro de Ceuta y media unidad de apoyo en el centro Nuestra Sra. del Buen Consejo en Melilla. El detalle de estos conciertos educativos, con la distribución de unidades y apoyos concertados en cada una de las Ciudades Autónomas, se puede ver en la **tabla E3.25**.

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 2019-2020,

**Tabla E3.25<sup>1</sup>**  
**Unidades concertadas y profesores de apoyo en centros privados, por nivel educativo, en Ceuta y en Melilla.**  
**Curso 2019-2020**

	Educación Infantil (2.º ciclo)			Educación Primaria			Educación Secundaria Obligatoria			Ciclos de Formación Profesional Básica			
	Unidades	Profesores de apoyo			Unidades	Profesores de apoyo			Unidades	Profesores de apoyo			Unidades
		PT	AL	AE		PT	AL	AE		PT	AL	AE	
Ceuta	30	0,0	0,0	0,0	60	7,0	4,0	10,0	40	1,0	0,0	5,0	2
Melilla	24	0,5	0,5	0,0	48	5,5	4,5	5,0	16	0,5	0,0	2,0	0
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>0,5</b>	<b>0,5</b>	<b>0,0</b>	<b>108</b>	<b>10,0</b>	<b>8,0</b>	<b>16,0</b>	<b>56</b>	<b>1,5</b>	<b>0,0</b>	<b>6,5</b>	<b>2</b>

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.

386. < BOE-A-2018-5285 >

387. < BOE-A-2018-3079 >

388. < BOE-A-2017-12355 >

389. < BOE-A-2019-11097 >

Tabla E3.26 <sup>1,2</sup>

## 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 2020

Unidades: euros

Educación Infantil. Relación profesor/unidad 1,17:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	36.537,68
	Gastos variables	4.058,89
	Otros gastos <sup>5</sup>	7.149,13
	Importe total anual	47.745,70
Educación Primaria. Relación profesor/unidad 1,17:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	36.537,68
	Gastos variables	4.058,89
	Otros gastos <sup>5</sup>	7.149,13
	Importe total anual	47.745,70
Educación Secundaria Obligatoria. Primer y segundo cursos <sup>3</sup> . Relación profesor/unidad: 1,49:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	46.692,50
	Gastos variables	4.774,95
	Otros gastos <sup>5</sup>	9.293,90
	Importe total anual	60.761,35
Educación Secundaria Obligatoria. Primer y segundo cursos <sup>4</sup> . Relación profesor/unidad: 1,49:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	52.674,92
	Gastos variables	8.258,03
	Otros gastos <sup>5</sup>	9.293,90
	Importe total anual	70.226,87
Educación Secundaria Obligatoria. Tercer y cuarto cursos. Relación profesor/unidad: 1,65:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	58.331,31
	Gastos variables	9.144,77
	Otros gastos <sup>5</sup>	10.258,03
	Importe total anual	77.734,12
Formación Profesional Básica. Primer y segundo cursos. Relación profesor/unidad: 1,20:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	53.330,12
	Gastos variables	8.943,60
	Otros gastos <sup>5</sup>	9.144,78
	Importe total anual	72.732,93

## 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. 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 2019 la misma cuantía que la que se estableció para los maestros de los mismos cursos en los centros públicos.

4. A los licenciados 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 1.241,09 euros en los centros ubicados en Ceuta y Melilla, en razón del mayor coste originado por el plus de residencia del Personal de Administración y Servicios.

Fuente: Real Decreto Ley 24/2018, de 21 de diciembre, por el que se aprueban medidas urgentes en materia de retribuciones en el ámbito del sector público.

fueron los establecidos en los anexos 1 y 2 del Real Decreto Ley 24/2018, de 21 de diciembre, por el que se aprueban medidas urgentes en materia de retribuciones en el ámbito del sector público<sup>390</sup> y en los anexos 1 y 2 del Real Decreto Ley 2/2020, de 21 de enero de 2020, por el que se aprueban medidas urgentes en materia de retribuciones en el ámbito del sector público<sup>391</sup>. Los módulos económicos por unidad escolar fijados para el ejercicio 2020 se muestran en la **tabla E3.26**.

### E3.3. Resultados de las evaluaciones de diagnóstico

La LOE determina que los centros docentes realicen una evaluación individualizada a los estudiantes que finalizan el tercer y sexto curso de Educación Primaria y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, pero debido a la situación excepcional vivida por la pandemia de la COVID-19 en el curso 2019-2020 estas pruebas no se llevaron a cabo.

## E4. 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)<sup>392</sup>, 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)<sup>393</sup>, 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.

Durante el curso académico 2019-2020, y como consecuencia de la situación de pandemia global derivada de la COVID-19 declarada por la Organización Mundial de la Salud el día 11 de marzo de 2020, prácticamente la mitad del curso académico en la mayoría de las acciones y programas en el exterior, la gestión y ordenamiento ordinarios en el funcionamiento de todas estas actuaciones se vieron afectados, como no podía ser de otra manera, por las medidas sanitarias adoptadas en cada uno de los países donde se encuentran implantadas. La finalización del segundo trimestre y en el tercero de los centros ubicados en el hemisferio norte y casi la totalidad del curso 2020 en los países del hemisferio sur, ha visto la adopción de modalidades de enseñanza alternativas por los confinamientos decretados por los gobiernos de cada país: enseñanza completamente a distancia, enseñanza mixta y semipresencialidad y modificación de horarios. Dada la dispersión de los programas resultaría demasiado prolijo desglosar la situación de cada uno de ellos en los ámbitos geográficos de referencia; por ello su exposición se realiza teniendo en cuenta que las medidas adoptadas han sido bastante similares en todos los casos en los diferentes momentos según la evolución de la crisis sanitaria.

Esta situación ha obligado, además, a suspender determinadas actuaciones de carácter anual por la imposibilidad de llevarlas a cabo. En estos casos, el criterio habitual fue la adopción de modalidades alternativas coherentes para la acción o programa en su conjunto, evitando crear situaciones que generaran perjuicios al alumnado por encontrarse en una u otra ubicación. Así, y a modo de ejemplo, se pueden señalar medidas como el retraso y flexibilización en las fechas de celebración de las pruebas EBAU para el alumnado extranjero, e incluso modalidades de examen a distancia con las debidas garantías. Los concursos de provisión de

390. < BOE-A-2018-17770 >

391. < BOE-A-2020-909 >

392. < BOE-A-1993-20613 >

393. < BOE-A-2002-21183 >

puestos de asesores y docentes en el exterior tuvieron que ser suspendidos. Las pruebas finales de las agrupaciones de lengua y cultura españolas (ALCE) se retrasaron al mes de noviembre y, en algunos casos, fue necesario llevarlas a cabo por vez primera en una modalidad a distancia. Se optó por suspender los exámenes orales de las distintas pruebas terminales de las acciones y programas que otorgan la doble titulación y para el Bachillerato europeo del alumnado de las Escuelas Europeas. Estos son solo algunos ejemplos que se recogen y desglosan con más detalle a continuación. En todos estos casos se actuó de acuerdo a lo dispuesto en la normativa provista por el Departamento, tanto en territorio nacional como en los centros del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, adaptándola en algunos casos a los requisitos establecidos en los acuerdos y convenios internacionales que son de aplicación en cada caso.

Las circunstancias sanitarias que se produjeron en el año 2020 dieron lugar a la ampliación en el uso de plataformas u herramientas digitales docentes. La biblioteca eLeo generalizó su registro desde marzo de 2020 a usuarios desde cualquier parte del mundo, pasando de 5.000 a 25.000 usuarios. La plataforma de cortometrajes AulaCorto no acrecentó su uso por estar destinada a clases presenciales.

En septiembre de 2020 se puso en marcha la web de la Acción Educativa Exterior del Ministerio<sup>394</sup>, 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.

## E4.1. 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 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 la cultura española y de la del país desde una perspectiva intercultural que propicia una mayor integración.
- En los centros integrados, los órganos de gobierno son únicos para el conjunto del centro, si bien existe más de un jefe de estudios para atender a las diferentes etapas.
- Los centros educativos tienen consejo escolar cuando el número de alumnos de nacionalidad española es de, al menos, el 50 %. En caso contrario, cuentan con una comisión de participación de la comunidad escolar.

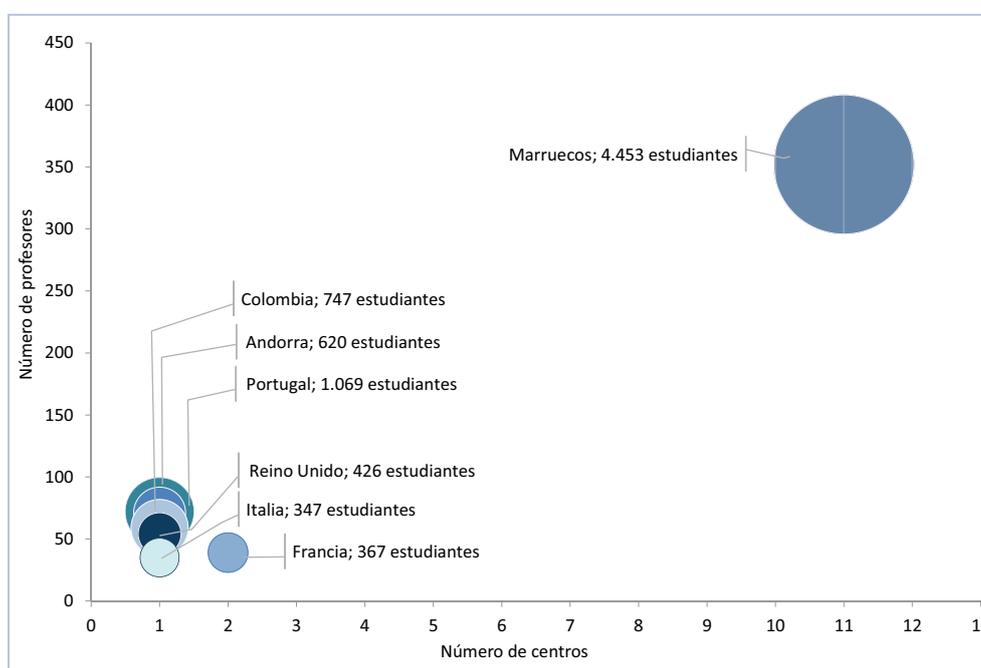
394. < <http://www.educacionyfp.gob.es/mc/accion-exterior/inicio.html> >

Para cumplir su cometido, los centros en el exterior, además de desarrollar su actividad académica habitual, realizan actividades interdisciplinarias, interculturales y extraescolares con el fin de proyectar y difundir la lengua y la cultura españolas.

Durante el curso 2019-2020, los 18 centros educativos de titularidad del Estado español contaban con un total de 682 profesores para atender a 8.029 alumnos y alumnas. El detalle de esta red –en relación con el número de centros, profesorado y alumnado, en cada país donde radican– puede apreciarse en la **figura E4.1**. De los siete países donde están situados este tipo de centros destaca Marruecos, que con 11 centros y 352 profesores, atendió a 4.453 estudiantes.

En estos centros, al ser de titularidad del Estado español, se realizan las evaluaciones de diagnóstico, pero debido a la situación especial provocada por la pandemia de la COVID-19, en el curso 2019-2020 no pudieron llevarse a cabo.

**Figura E4.1**  
Centros docentes en el exterior de titularidad del Estado español. Número de centros, profesores y alumnos.  
Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21e401.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Unidad de Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional..

## E4.2. Centros docentes de titularidad mixta, con participación del Estado español

En virtud del artículo 21 del Real Decreto 1027/1993 el Estado español puede establecer convenios con Administraciones extranjeras o personas físicas o jurídicas para la creación de centros de titularidad mixta a través de fundaciones o de sociedades legalmente reconocidas en sus respectivos países.

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 2019 el Estado español participó en dos centros: en el colegio hispano-brasileño Miguel de Cervantes de São Paulo (Brasil) y en el colegio Parque de España de Rosario (Argentina). En el centro brasileño 151 docentes (14 de ellos proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional) atendieron a 1.517 estudiantes y en el argentino 41 docentes (siendo 3 los facilitados por el Ministerio) se ocuparon de 236 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)<sup>395</sup>, modificada por la Orden ECI/1044/2008, de 4 de abril (BOE de 16 de abril de 2008)<sup>396</sup>, en el caso de Sao Paulo y 28 de noviembre de 1996 (BOE de 11 de diciembre de 1996)<sup>397</sup> en el de Rosario.

### E4.3. Secciones españolas en centros de otros Estados

Las secciones españolas se crean en centros docentes de otros estados o de organismos internacionales con el objetivo de impulsar las enseñanzas de la lengua y la cultura españolas en la educación reglada no universitaria de otros países ofreciendo, en un contexto de experiencias educativas interculturales y en un marco de altos resultados académicos, enseñanzas en español integradas en su propio sistema educativo. En el curso 2019-2020 existían 30 secciones españolas ubicadas en 6 países.

El alumnado de las secciones españolas cursa el currículo del país en la lengua propia, que se completa con enseñanzas en español de lengua y literatura españolas, así como de geografía e historia de España, según los currículos acordados por ambas partes. Al finalizar los estudios de educación secundaria el alumnado recibe la titulación del país y, por la vía de la convalidación u homologación de dichos estudios, también puede adquirir la titulación española. El alumnado de la sección de Miami y de las secciones de Francia puede obtener directamente los títulos españoles.

Las secciones españolas se rigen por las normas internas de organización y funcionamiento de los centros escolares de los que forman parte y por las establecidas bilateralmente con las autoridades respectivas en el marco de convenios o acuerdos de colaboración educativa. El profesorado que imparte los programas específicos de las materias españolas son funcionarios docentes españoles en adscripción temporal en el exterior, funcionarios docentes españoles en comisión de servicios, funcionarios interinos en algunos casos y profesores del propio país.

El Estado español tiene establecidas secciones españolas en centros escolares de Alemania, Estados Unidos, Francia, Italia, Países Bajos y Reino Unido:

- En Alemania funciona una experiencia de promoción del español en un centro escolar de Berlín. La sección imparte sus enseñanzas según un modelo bilingüe hispano-alemán.
- En Estados Unidos hay dos secciones españolas con ocho centros en total. Una de ellas se encuentra en Nueva York y está implantada en las etapas de primaria y secundaria de la *United Nations International School* (UNIS); y la otra en siete centros integrados en el Programa de Estudios Internacionales (PEI) del Distrito Escolar Público de Miami-Dade, en el Estado de Florida. Los alumnos de esta última sección pueden obtener los títulos españoles de Graduado en ESO y Bachiller al finalizar los estudios correspondientes.
- Francia, país en el que se implantó primero este programa, cuenta actualmente con 13 secciones (Brest, Burdeos, Estrasburgo, Ferney-Voltaire, Grenoble, Lyon, Marsella, Montpellier, París, Saint Germain en Laye, San Juan de Luz-Hendaya, Toulouse y Valbonne-Niza), que imparten enseñanzas correspondientes a Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato en un total de 27 centros. Los estudiantes que finalizan estas enseñanzas obtienen el título francés de *Baccalauréat* en la modalidad de Opción Internacional (OIB) de lengua española, previa superación de pruebas específicas y el título de Bachiller si aprueban las materias españolas ante tribunales con participación española.
- En Italia existen diez secciones ubicadas en centros de educación secundaria de Cagliari, Ivrea, Maglie, Milán, Potenza<sup>398</sup>, Roma, Sassari, Palermo y Turín (que cuenta con dos secciones).

395. < BOE-A-2001-16754 >

396. < BOE-A-2008-6780 >

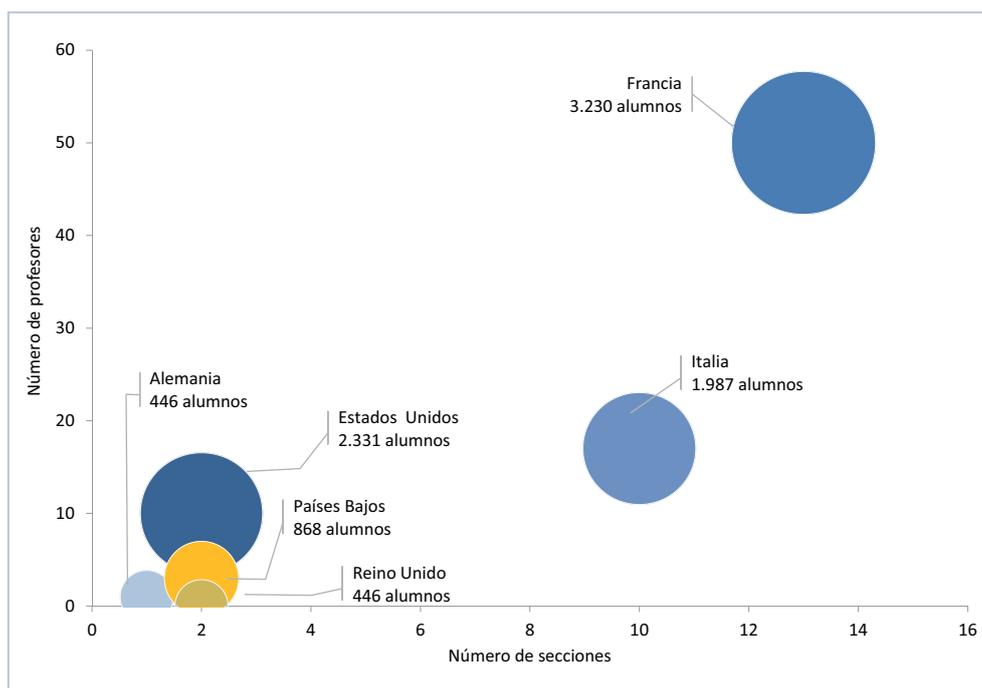
397. < BOE-A-1996-27790 >

398. Potenza tiene un estatus específico derivado de una adenda al memorando, firmado entre ambos países que se prevé que finalice en 2023.

- En los Países Bajos hay dos secciones españolas dependientes de la Consejería de Educación de Bélgica. Están ubicadas en el centro de secundaria Het Amsterdams Lyceum de Amsterdam y en el Het Visser't Hooft Lyceum, con dos sedes, una en Leiden y otra en Leiderdorp.
- En el Reino Unido existen dos secciones españolas. Una en Liverpool, implantada en cuatro colegios de Primaria, en los que se ofrece el estudio de la lengua española por medio de la asignatura de Matemáticas. En Milnthorpe, condado de Cumbria, la sección española está implantada en el centro educativo de secundaria Dallam School.

Los datos correspondientes a las secciones españolas en centros de titularidad de otros estados durante el curso 2019-2020 se representan en la **figura E4.2**.

**Figura E4.2**  
Secciones españolas en centros docentes de titularidad de otros estados. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21e402.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Unidad de Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

## E4.4. Presencia española en Escuelas Europeas

Las Escuelas Europeas tienen como fin primordial la construcción de la identidad europea, permitiendo al alumnado reafirmar su propia identidad cultural y su identidad como ciudadanos europeos. Ofrecen una educación multicultural y multilingüe a sus alumnos que son, preferentemente, los hijos e hijas de los funcionarios de las instituciones europeas. La enseñanza de la lengua materna del alumnado constituye un criterio prioritario.

Las Escuelas Europeas constituyen un organismo intergubernamental que se gestiona de manera conjunta por los 28 Estados miembros de la Unión Europea. Se 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)<sup>399</sup>. Un nuevo texto revisado del Estatuto se firmó en Luxemburgo el 17 de junio de 1994 (DOCE L-212/15)<sup>400</sup>. En la actualidad existen 13 escuelas europeas ubicadas en 6 Estados miembros. España está presente en todas ellas.

Las escuelas gozan de un estatuto jurídico como centros de enseñanza pública en los respectivos países y tienen un sistema educativo propio en tres ciclos o etapas:

399. < BOE-A-1986-33754 >

400. < <http://bit.ly/2e4fEWJ> >



- 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 primaria se imparten en su totalidad en lengua española, exceptuando la primera lengua extranjera. En educación secundaria, las diferentes áreas del currículo se imparten en español y en la primera lengua extranjera del alumno, introduciéndose a partir del primer curso el estudio de una segunda lengua extranjera. Los estudiantes pueden cursar en esta etapa un total de 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 esta última, la sección española solo está creada en los ciclos de Infantil y Primaria–. La sección española en Frankfurt se creó en septiembre de 2018 e imparte el ciclo de Educación Infantil. En las escuelas donde no está creada la sección española –como es el caso de las escuelas de Bergen, Bruselas II, Bruselas IV, Luxemburgo II, Mol y Varese– o solo existe para algunos ciclos –como ocurre en las escuelas de Frankfurt y de Múnich–, para el alumnado español se imparte la materia de Español como lengua materna y Español como lengua extranjera.

Durante el curso académico 2019-2020, España desempeñó la presidencia del Consejo Superior de las Escuelas Europeas, responsabilidad que corresponde a cada uno de los Estados miembros de forma rotatoria, colaborando activamente con la Oficina del Secretario General en todas las actuaciones ordinarias, así como en las actuaciones extraordinarias que fue necesario llevar a cabo debido a la situación derivada de la pandemia global.

En el curso 2019-2020 existían 13 Escuelas Europeas ubicadas en 6 países miembros y España estaba presente en todas ellas. Los datos totales de alumnado y profesorado se muestran en la **figura E4.3**.

## E4.5. Agrupaciones y aulas de Lengua y Cultura Españolas

Las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE) tienen su origen en la asistencia educativa a la emigración española de los años sesenta. Desde la década de los ochenta del siglo pasado, es el Ministerio de Educación y Formación Profesional el responsable de la organización, coordinación y gestión de sus clases. La normativa básica del programa está contenida en los artículos 34 al 41 del mencionado Real Decreto 1027/93 (BOE de 6 de agosto de 1993)<sup>401</sup> y la Orden EDU/3122/2010 de 23 de noviembre (BOE de 3 de diciembre de 2010)<sup>402</sup>, que regula sus enseñanzas.

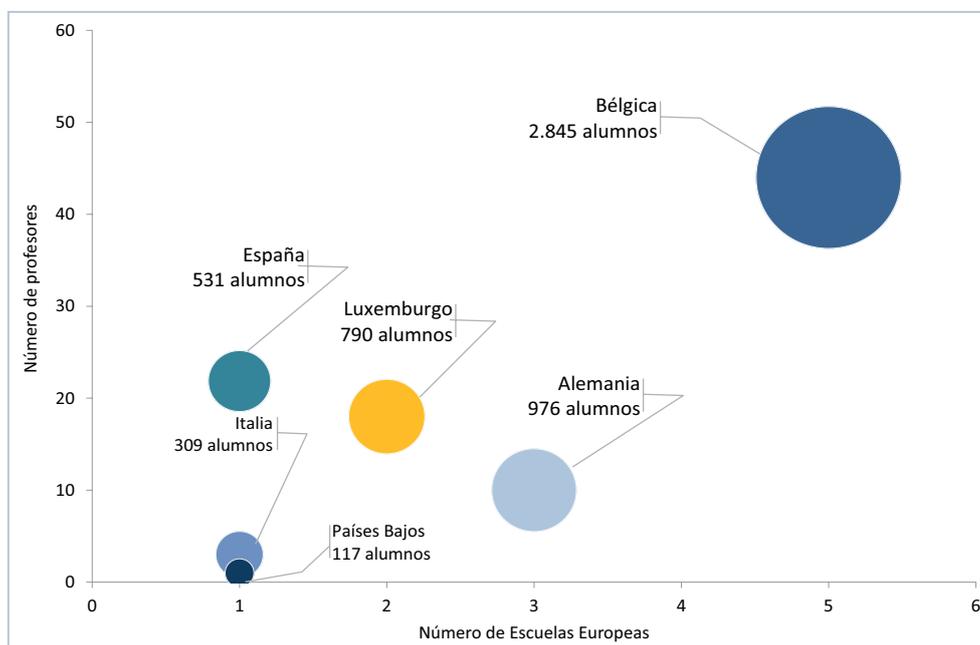
Las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas imparten enseñanzas complementarias en horario extraescolar y se dirigen al alumnado español escolarizado en los niveles anteriores a la universidad de los sistemas educativos de los países de residencia. La normativa vigente establece la edad de inicio de estas enseñanzas a los 7 años y señala un mínimo de 14 alumnos para abrir un aula y de 12 para mantenerla. Las enseñanzas se estructuran en 5 niveles (del A1 al C1) correspondientes al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, y comprenden un total de 10 años. Para cubrir los objetivos del currículo, los alumnos y alumnas deben cursar tres horas lectivas semanales.

La Administración española promueve, a través de convenios y acuerdos internacionales, la integración de las enseñanzas de lengua y cultura españolas en los sistemas educativos y los centros docentes de los distintos países. En el caso de las ALCE, la Administración educativa española facilita las enseñanzas comple-

401. < BOE-A-1993-20613 >

402. < BOE-A-2010-18555 >

Figura E4.3 <sup>1,2</sup>  
 Número de Escuelas Europeas, de profesores y de alumnos. Curso 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21e403.xlsx> >

1. Incluye alumnado de secciones españolas y de español como lengua extranjera.
2. Los profesores contratados localmente por las escuelas no están contabilizados.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Unidad de Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

mentarias de lengua y cultura españolas con profesorado propio, a través de su red de aulas organizadas al efecto para impartir clases fuera del horario escolar.

Con objeto de propiciar la coordinación del profesorado, la participación ordenada de los diferentes sectores que conforman la comunidad escolar, el establecimiento de criterios uniformes para la planificación de los cursos y la coordinación de la actividad cultural, las mencionadas aulas se integran en una estructura organizativa superior denominada «Agrupación de Lengua y Cultura Españolas».

Estas enseñanzas se impartieron en 12 países, en los que hubo 14 agrupaciones y 371 aulas con 16.282 alumnos (ver **tabla E4.1**).

En el marco del Convenio suscrito con el Instituto Cervantes y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales el 12 de diciembre de 2007, se elaboró un nuevo Plan de Estudios para las Agrupaciones, inspirándose en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y, por lo tanto, en el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas del Consejo de Europa. Su aplicación comenzó en el curso 2011-2012.

En la Orden EDU/3122/2010 se contempla la opción de utilizar la modalidad de enseñanza semipresencial para facilitar que todo el alumnado pueda cursar las tres horas lectivas semanales preceptivas. Para hacer esto posible se creó la plataforma virtual «Aula Internacional» y se han elaborado diversos materiales didácticos para utilizar en línea a través de la plataforma. Desde el año 2009 se vienen impartiendo cursos de formación al profesorado sobre el uso de la plataforma virtual.

Desde el curso 2013-2014 se fue generalizando el modelo semipresencial en los tres cursos que comprenden los niveles A1 y A2, con la intención de ir progresivamente extendiéndolo a los restantes niveles. En el curso 2017-2018 se completó la implantación, por lo que todo el alumnado escolarizado en las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas reciben el 50 % de las enseñanzas de manera presencial y el otro 50 % en línea. Para la administración de la plataforma «Aula Internacional» y para la creación de los materiales se cuenta con el apoyo del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

**Tabla E4.1**  
**Agrupaciones y aulas de Lengua y Cultura Españolas. Número de agrupaciones, aulas, alumnos y profesores.**  
**Curso 2019-2020**

	Agrupaciones	Aulas	Profesores	Alumnos
Alemania	3	97	30	3.161
Australia <sup>1</sup>	1	11	6	320
Austria <sup>2</sup>	0	1	1	132
Bélgica	1	23	10	1.429
Canadá <sup>3</sup>	0	1	1	55
Estados Unidos	1	7	8	1.006
Francia	2	74	21	2.090
Irlanda <sup>4</sup>	0	2	2	320
Luxemburgo <sup>5</sup>	0	1	1	140
Países Bajos	1	21	7	981
Reino Unido	1	25	16	2.199
Suiza	4	107	36	4.449
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>371</b>	<b>139</b>	<b>16.282</b>

1. El curso escolar coincide con el año natural.

2. Forma parte de la ALCE de Zurich (Suiza).

3. Forma parte de la ALCE de Nueva York (Estados Unidos).

4. Forma parte de la ALCE de Londres (Reino Unido).

5. Forma parte de la ALCE de Bruselas (Bélgica).

Fuente: Unidad de Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

## E4.6. Otros programas de Educación en el Exterior

### *Centros de convenio con otras instituciones*

El Ministerio de Educación y Formación Profesional mantiene convenios de colaboración con instituciones o fundaciones titulares de centros educativos no universitarios de diversos países de Iberoamérica, al amparo de lo dispuesto en la Orden EDU/2503/2010, de 16 de septiembre (BOE de 28 de septiembre de 2010)<sup>403</sup>, 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)<sup>404</sup>. 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), Guatemala (Guatemala), México D.F. (México), Veracruz (México), Santo Domingo (República Dominicana) y Montevideo (Uruguay). En la **tabla E4.2** aparecen reflejados los datos de la distribución del alumnado en los 13 centros con convenio por niveles educativos.

403. < BOE-A-2010-14842 >

404. < BOE-A-2011-12868 >

**Tabla E4.2<sup>1</sup>**  
**Centros de convenio en el exterior.**  
**Curso 2019-2020**

	Centros	Alumnos		
		Total	Ed. Infantil y Primaria	ESO y Bachillerato
Argentina	1	783	449	334
Brasil	1	1.535	1.053	482
Chile	2	3.166	1.424	1.742
Colombia	1	1.240	680	560
Costa Rica	1	817	434	383
Ecuador	1	601	335	266
El Salvador	1	1.394	798	596
Guatemala	1	652	359	293
México	2	3.321	1.625	1.696
República Dominicana	1	736	371	365
Uruguay	1	593	355	238
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>14.838</b>	<b>7.883</b>	<b>6.955</b>

1. Los datos corresponden al año 2019 por coincidir el curso escolar en los países del hemisferio austral con el año natural; salvo en Colombia, Ecuador, México y República Dominicana, donde los datos corresponden al curso 2019-2020.

Fuente: Unidad de Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

### **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 Jinán, en 2015 a la Escuela de Lenguas Extranjeras de Xi'an y en 2017 a la Escuela de Lenguas Extranjeras de Shanghai, y en 2010-2011 a Turquía, donde no ha continuado desde 2018. En el año 2017 se firmaron acuerdos para la ampliación del programa en Rusia a Rostov del Don y a Kazán.

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 2019-2020 se convocaron, mediante Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, de 11 de abril de 2019 (BOE de 17 de abril de 2019)<sup>405</sup>, un máximo de 127 plazas para profesores de secciones bilingües en centros educativos de Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía, Rusia y China, y se cubrieron un total de 121. Los profesores fueron contratados por los países de destino para impartir en español disciplinas de distintas áreas, en los niveles de enseñanza primaria, secundaria y bachillerato.

405. < BOE-B-2019-17234 >

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 2019-2020 fue de 72, distribuidas en 8 países. Los datos de centros, alumnos y profesores en este programa se muestran en la **tabla E4.3**.

**Tabla E4.3**  
**Secciones bilingües de Europa y China. Número de centros, profesores y alumnos.**  
**Curso 2019-2020**

	Secciones	Centros	Profesores españoles	Alumnos		
				Total	Sección bilingüe	Español como lengua extranjera
Bulgaria	14	14	17	5.314	3.773	1.541
China	4	4	4	1.000	513	487
Eslovaquia	7	7	28	2.198	1.275	923
Hungría	7	7	16	1.744	1.085	659
Polonia	15	16	22	5.625	1.295	4.330
República Checa	6	6	18	1.795	897	898
Rumanía	10	10	10	3.541	1.070	2.471
Rusia	9	8	10	7.018	1.012	6.006
<b>Total</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>125</b>	<b>28.235</b>	<b>10.920</b>	<b>17.315</b>

Fuente: Unidad de Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

### **International Spanish Academies**

El programa *International Spanish Academies* (ISA) nace de la cooperación educativa entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las autoridades educativas de Estados Unidos y Canadá, mediante la cual centros educativos de reconocido prestigio de enseñanza primaria y secundaria seleccionados imparten programas bilingües en español e inglés. El programa empezó en 1999, a iniciativa de la Consejería de Educación, que vio una nueva vía para la difusión del español en los sistemas educativos de ambos países, aprovechando el creciente prestigio de los programas bilingües de inmersión (*Dual Immersion* o *Two-Way Immersion*).

Entre las diversas iniciativas y medidas de apoyo que el Ministerio presta a este programa cabe destacar: participación de profesores visitantes españoles –172 en el curso 2019-2020–; participación de auxiliares de conversación españoles –21 en el curso 2019-2020–; cursos de formación organizados por la Consejería de Educación, tanto de ámbito estatal (Estados Unidos) como provincial (Canadá); realización de seminarios para directores 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 2019-2020 el programa atendió a más de 48.000 alumnos, repartidos en los 128 centros (25 en Canadá y 103 en Estados Unidos).

## 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 E4.4** se muestra la relación de los centros privados españoles en el extranjero y su ubicación.

**Tabla E4.4**  
Distribución de los centros privados españoles en el extranjero por país y localidad. Curso 2019-2020

País	Ciudad	Denominación del centro
Andorra	Andorra la Vella	Sant Ermengol
Andorra	La Massana	Collegi del Pirineu
Andorra	Les Escaldes	Sagrada Família
Andorra	Santa Coloma	Colegio Madre Janer
Francia	Saint Nicolas la Chapelle	SEK-Les Alpes
Guinea Ecuatorial	Bata	Colegio Español de Bata
Guinea Ecuatorial	Malabo	Colegio Español Don Bosco
Irlanda	Bray	San Estanislao de Kostka
República Dominicana	Higüey-La Altagracia	Juan Pablo Duarte

Fuente: Unidad de Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

## E4.7. Programas de apoyo a las enseñanzas de español en el marco de sistemas educativos extranjeros

La importancia del español, no solo como lengua de más de 570 millones de ciudadanos e idioma oficial de 23 países, sino también por el rico y variado patrimonio cultural que comporta, ha propiciado que el Ministerio de Educación y Formación Profesional haya desarrollado distintos programas en el marco de la acción educativa exterior dirigidos a promover, de manera ajustada al contexto, las enseñanzas de español y la difusión de la lengua y la cultura españolas en la educación reglada de los países que se consideran de especial interés. Los dos grandes programas dentro de esta modalidad son el de «Auxiliares de conversación» y el de «Profesores visitantes» en Estados Unidos y Canadá.

### Auxiliares de conversación

El programa «Auxiliares de conversación» destaca por su apoyo al multilingüismo, proporcionando una valiosa formación inicial a los futuros profesores de lenguas extranjeras e integrando en los centros educativos a auxiliares de conversación que promuevan el conocimiento de la lengua y la cultura de sus países. Se fundamenta sobre el principio de reciprocidad, que implica necesariamente una estrecha colaboración entre las distintas instituciones educativas. Los auxiliares de conversación actúan, además, como modelos lingüísticos y embajadores culturales de los dos países implicados en el intercambio.

A través de este programa de intercambio, el Ministerio de Educación y Formación Profesional convoca anualmente plazas para centros de enseñanza primaria y secundaria de Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Francia, Irlanda, Italia, Malta, Noruega, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suecia en las que pueden participar maestros, graduados, licenciados o estudiantes españoles de último curso de Educa-

ción 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, Portugal, Singapur, Suiza 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 exterior 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 2019-2020, por país de destino o de procedencia, queda reflejada en la **tabla E4.5**. El número de auxiliares de conversación españoles en el extranjero ascendió a 784 mientras que el número de auxiliares extranjeros del sistema educativo español fue de 5.337. Asimismo, en el curso 2019-2020 comenzó el programa de colaboración con Suiza (con el intercambio de auxiliares de conversación) y con India, Singapur y Túnez.

**Tabla E4.5**  
**Auxiliares de conversación por país de destino y de procedencia. Curso 2019-2020**

	Total	Españoles en el extranjero	Extranjeros en España
Alemania	191	131	60
Australia	223	3	220
Austria	107	34	73
Bélgica	57	15	42
Bulgaria	16	0	16
Canadá	163	3	160
China	5	0	5
Estados Unidos	2.926	30	2.896
Filipinas	358	0	358
Finlandia	6	0	6
Francia	728	365	363
Hungría	6	0	6
India	65	0	65
Irlanda	127	30	97
Italia	41	20	21
Malta	10	5	5
Marruecos	21	0	21
Noruega	6	5	1
Nueva Zelanda	54	6	48
Países Bajos	10	0	10
Países Oceánicos	3	0	3

*Continúa*

**Tabla E4.5 continuación**  
**Auxiliares de conversación por país de destino y de procedencia. Curso 2019-2020**

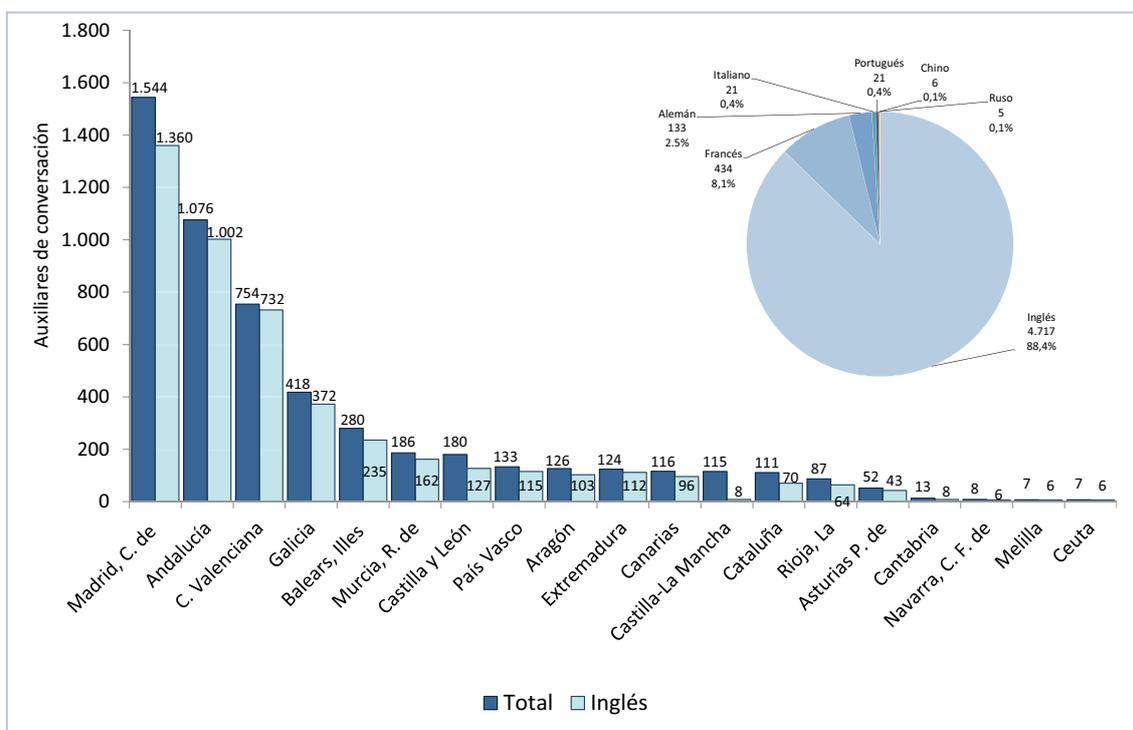
	Total	Españoles en el extranjero	Extranjeros en España
Portugal	21	0	21
Reino Unido	936	127	809
Rusia	10	5	5
Singapur	12	0	12
Suecia	5	2	3
Suiza	6	3	3
Túnez	8	0	8
<b>Total</b>	<b>6.121</b>	<b>784</b>	<b>5.337</b>

Fuente: Unidad de Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por su parte, la **figura E4.4** representa la distribución de los auxiliares de conversación por Comunidad Autónoma, indicando además el número de ellos que son de lengua inglesa. En el curso 2019-2020, el total de auxiliares de conversación de lengua inglesa representaba el 88,4 % del total de auxiliares de conversación.

**Figura E4.4<sup>1</sup>**

**Auxiliares de conversación extranjeros en España, por idiomas y por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21e404.xlsx> >

1. En el curso 2019-2020 hubo un auxiliar extranjero de lengua inglesa en el Principado de Andorra.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Unidad de Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

## Profesores visitantes en Estados Unidos, Canadá y Reino Unido

El Programa de «Profesores visitantes» lo creó el Ministerio de Educación y Formación Profesional en respuesta a la demanda de profesores de español en los sistemas educativos de Estados Unidos y Canadá, con el fin de dar la oportunidad a maestros y profesores de Educación Secundaria españoles con conocimientos de inglés, fueran funcionarios o no, de desarrollar sus capacidades profesionales a través del ejercicio docente en centros educativos de esos países.

El programa se basa en convenios y acuerdos bilaterales firmados entre el Ministerio y 35 estados de los Estados Unidos de América, la provincia canadiense de Alberta y, desde el año 2017, con el Reino Unido. Para el curso 2021-2022 el programa se extenderá 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 a los profesores visitantes de acuerdo con sus normativas laborales.

Los objetivos generales que persigue el Programa son los siguientes:

- Difundir la lengua y la cultura españolas.
- Contribuir a la mejora de la calidad de las enseñanzas de la lengua y la cultura españolas.
- Formar a los profesores que las imparten.
- Estrechar los lazos culturales y educativos entre España y los países participantes.

El profesorado participante destinado en Estados Unidos y Canadá obtiene el correspondiente visado de trabajo y se contrata en las mismas condiciones en cuanto a horario, salario, y derechos y obligaciones laborales y profesionales que el profesorado nativo. Dichas condiciones incluyen las actividades de formación y orientación del profesorado, que son obligatorias para trabajar en los centros públicos del sistema educativo de esos países.

Este programa origina una interrelación educativa y cultural tanto para los profesores como para su alumnado y unos excelentes resultados en términos de formación. Además, es necesaria una estrecha colaboración entre las instituciones para poder llevarlo a cabo.

Por Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, de fecha 18 de noviembre de 2018 (BOE de 19 de noviembre de 2018)<sup>406</sup>, se convocaron 590 plazas para profesores visitantes en los Estados Unidos, Canadá y Reino Unido para el curso 2019-2020, siendo finalmente seleccionados 522.

En el curso 2019-2020 el número de profesores visitantes españoles fue de 1.311: en Estados Unidos 1.249, 37 en Canadá y 25 en Reino Unido (véase la **tabla E4.6**).

**Tabla E4.6**  
Profesores visitantes por país de destino y etapa educativa. Curso 2019-2020

	Total	Educación Primaria	Educación Secundaria
Canadá	37	27	10
Estados Unidos	1.249	958	291
Reino Unido	25	1	24
<b>Total</b>	<b>1.311</b>	<b>986</b>	<b>325</b>

Fuente: Unidad de Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

## E4.8. Provisión de puestos de personal docente en el exterior

### Profesorado

La selección del profesorado para ocupar las plazas vacantes en el exterior, en centros de titularidad del Estado español, en centros de titularidad mixta, en secciones españolas, en centros docentes de titularidad extranjera, en Agrupaciones de Lengua y cultura Españolas y en Escuelas Europeas, se realizó mediante

406. < BOE-B-2018-55042 >

la convocatoria de concurso público de méritos por Resolución de 19 de noviembre de 2019 de la Subsecretaría<sup>407</sup>. Se convocaron 164 vacantes para el Cuerpo de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas y Profesores Técnicos de Formación Profesional (ver **tabla E4.7**). Debido a la crisis sanitaria global este procedimiento fue suspendido por Resolución de 20 de abril de 2020 de la Subsecretaría.

La provisión por funcionarios docentes de las vacantes en centros y programas en el exterior fue realizada con carácter excepcional, por un curso escolar, en régimen de comisión de servicios.

**Tabla E4.7**  
**Datos básicos sobre la provisión de plazas vacantes de personal docente en el exterior. Convocatoria del curso 2019-2020**

	Plazas convocadas	Candidatos admitidos
Catedráticos, profesores de enseñanza Secundaria, profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas y profesores técnicos de Formación Profesional.	80	536
Maestros	84	523
<b>Total</b>	164	1.059

Fuente: Unidad de Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

### Asesores técnicos docentes

La selección del profesorado para ocupar plazas vacantes de asesores técnicos en el exterior se realizó mediante la convocatoria de concurso público de méritos. Por Resolución de 19 de noviembre de 2019<sup>408</sup> de la Subsecretaría, se convocaron 19 plazas para el Cuerpo de Catedráticos y el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, así como el Cuerpo de Catedráticos y el Cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas. Se presentaron 341 candidatos, fueron admitidos 285.

Debido a la crisis sanitaria global este procedimiento fue suspendido por Resolución de 20 de abril de 2020 de la Subsecretaría. La provisión por funcionarios docentes de las vacantes en asesorías técnicas en el exterior fue realizada con carácter excepcional, por un curso escolar, en régimen de comisión de servicios.

Asimismo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha concedido la prórroga de la adscripción temporal en sus respectivas plazas en el exterior a 24 asesores técnicos docentes de las Consejerías de Educación.

## E4.9. Evolución de los programas de Educación en el exterior

En el curso 2019-2020 los programas de la acción educativa exterior atendidos por funcionarios docentes españoles (centros de titularidad del Estado español, centros de titularidad mixta, secciones españolas en centros extranjeros, agrupaciones y aulas de lengua y cultura españolas, Escuelas Europeas y asesores técnicos) contaban con 40.494 estudiantes, lo que supone un descenso del 1 % con respecto al curso pasado.

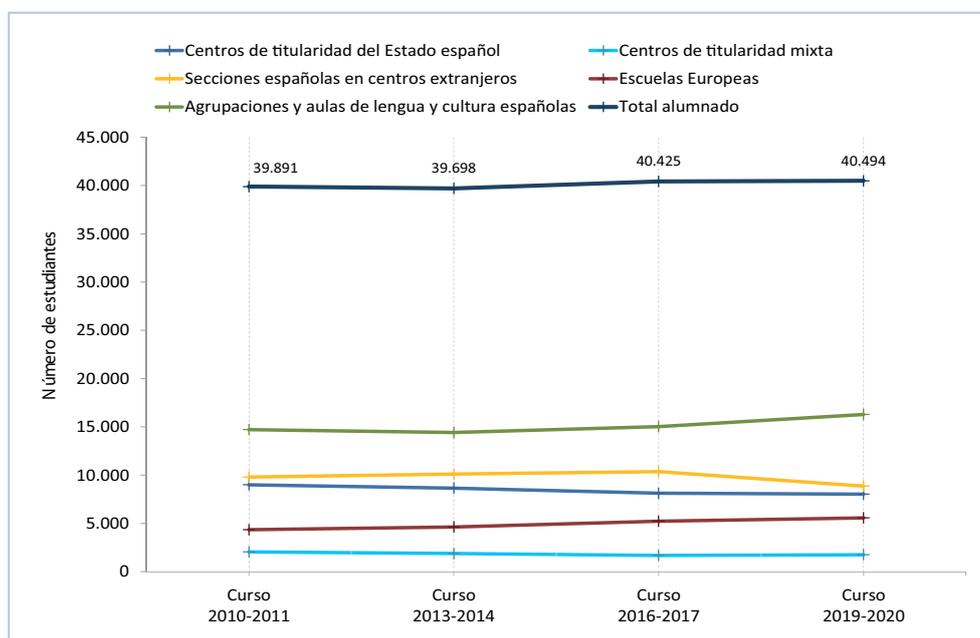
Según las líneas de evolución que presenta la **figura E4.5**, el programa que ha contado con el mayor número de alumnos y alumnas durante el periodo considerado ha sido «Agrupaciones y aulas de lengua y cultura españolas» que en el curso 2019-2020 obtuvo la cifra más elevada con 16.282 estudiantes. A dicho programa le siguen, en cuanto al número de alumnos en el curso de referencia, el de secciones españolas en centros extranjeros, con 8.862 alumnos y alumnas, y el de centros docentes de titularidad del Estado español, con 8.029.

Desde el curso 2010-2011 y hasta el 2019-2020, el conjunto del personal docente en el exterior se redujo un 3,2 %. Todos los programas de Educación en el exterior disminuyeron su profesorado en ese periodo, excepto el programa Escuelas Europeas, que incrementó su profesorado en un 15,5 % (véase la **figura E4.6**).

407. < BOE-A-2019-16879 >

408. < BOE-A-2019-16878 >

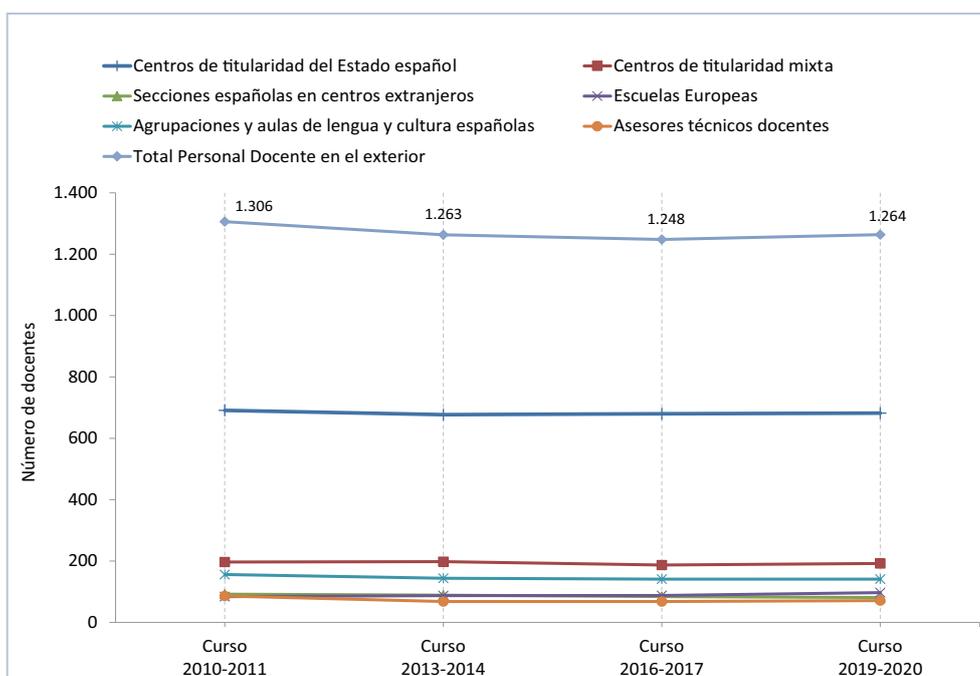
**Figura E4.5**  
Evolución del alumnado en programas de Educación en el exterior.  
Cursos 2010-2011 a 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21e405.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Unidad de Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

**Figura E4.6**  
Evolución del número de docentes y de asesores técnicos docentes en programas de Educación en el exterior.  
Cursos 2010-2011 a 2019-2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21e406.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Unidad de Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

## E4.10. El Instituto Cervantes

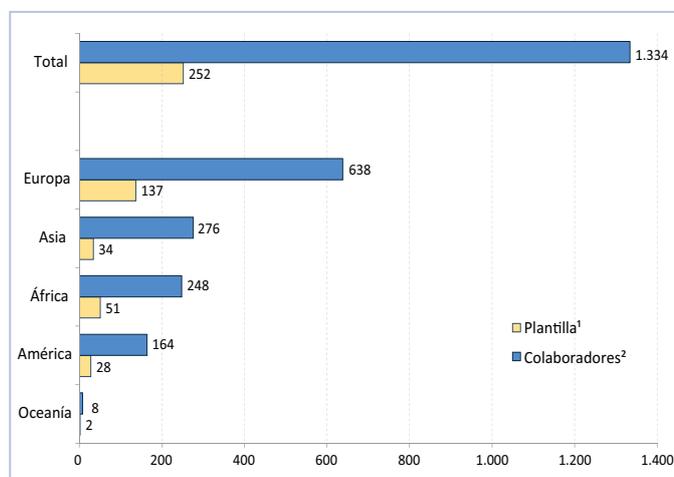
Por la Ley 7/1991, de 21 de marzo (BOE de 22 de marzo de 1991)<sup>409</sup>, se creó el Instituto Cervantes<sup>410</sup> para la promoción y difusión del Español. Esta institución actúa en el marco general de la acción exterior del Estado y coordina sus actividades con cuantas realizan las Administraciones 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 88 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 E4.7** y en la **tabla E4.8** quedan reflejados los datos de profesorado y centros del Instituto Cervantes por continentes del curso 2018-2019 (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 10 extensiones (dependencias de un centro, atendidas por un pequeño número de personas, ya sean de plantilla o colaboradores). Respecto al profesorado en el curso 2018-2019 hubo 1.334 docentes en plantilla y 252 colaboradores. Europa fue el continente que contó con más centros y profesorado en el curso 2018-2019.

**Figura E4.7**  
Instituto Cervantes. Número de docentes por continentes. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21e407.xlsx> >

1. Docentes en plantilla a fecha 31 de julio de 2019.

2. Docentes que han colaborado impartiendo cursos durante el año académico 2018-2019.

Fuente: Datos de la actividad del Instituto Cervantes. Instituto Cervantes.

**Tabla E4.8**  
Instituto Cervantes. Número de centros, antenas, aulas y extensiones por continentes. Curso 2018-2019

	N.º de centros <sup>1</sup>	N.º de antenas <sup>2</sup>	N.º de aulas <sup>3</sup>	N.º de extensiones <sup>4</sup>
Europa	30	1	4	0
África	10	1	1	7
América	12	0	2	1
Asia	9	0	4	2
Oceanía	1	0	0	0
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>10</b>

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: Datos de la actividad del Instituto Cervantes. Instituto Cervantes.

En el curso 2018-2019 se matricularon 134.008 personas en cursos de español: 29.086 en Europa, 33.082 en África, 11.543 en América, 28.899 en Asia y 1.398 en Oceanía (ver **tabla E4.9**). El número de estudiantes que obtuvo Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) fue, en el nivel A2 lo consiguieron 24.032

409. < BOE-A-1991-7354 >

410. < <https://www.cervantes.es> >

alumnas y alumnos, en el nivel B2 18.360, en el nivel C2 859, y en los niveles A2 y B1 Escolar 14.678. En total en todos los niveles (ver **tabla E4.10**) aprobaron y obtuvieron el título 85.485 estudiantes, lo que supone el 70,3 % de los candidatos.

**Tabla E4.9**  
Instituto Cervantes. Número de matrículas en cursos de español por continente y nivel. Curso 2018-2019

	Cursos generales						Cursos especiales			Total
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	E1	E2	E3	
Europa	12.057	9.124	7.796	4.387	2.189	141	16.211	5.266	1.915	59.086
África	12.865	8.351	3.812	1.697	417	10	5.249	456	225	33.082
América	2.071	2.046	1.976	906	513	52	2.556	990	433	11.543
Asia	10.573	7.583	3.918	1.568	377	150	3.470	1.141	119	28.899
Oceanía	444	310	232	110	14	0	209	22	57	1.398
<b>Total</b>	<b>38.010</b>	<b>27.414</b>	<b>17.734</b>	<b>8.668</b>	<b>3.510</b>	<b>353</b>	<b>27.695</b>	<b>7.875</b>	<b>2.749</b>	<b>134.008</b>

Fuente: Datos de la actividad del Instituto Cervantes. Instituto Cervantes.

**Tabla E4.10**  
Instituto Cervantes. Número de candidatos y aprobados para la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), por continente y nivel. Año 2019

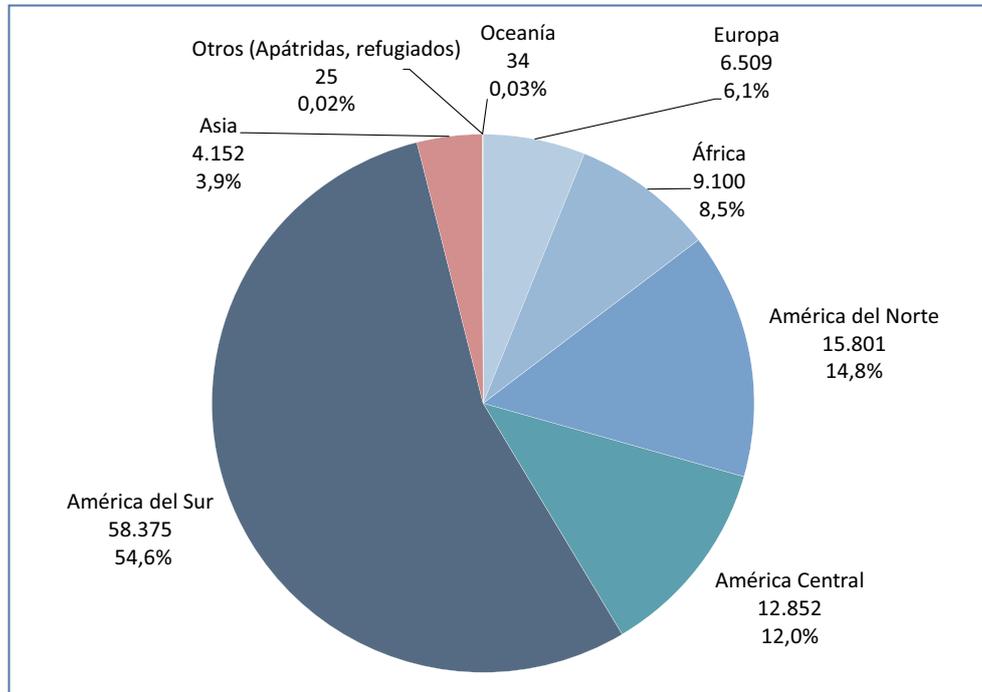
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	A1- Escolar	A2/B1- Escolar	Total aprobados	% de aprobados
Europa	900	19.250	7.748	13.910	4.908	704	3.853	11.137	62.410	77,0
África	193	638	332	296	104	8	387	1.179	3.137	66,5
América del Norte	41	1.168	215	379	202	19	155	1.136	3.315	66,9
América Central y del Sur	351	932	2.952	1.942	862	80	155	584	7.858	73,2
Asia	945	2.004	1.749	1.817	729	44	734	616	8.638	43,2
Oceanía	16	40	11	16	10	4	4	26	127	67,2
<b>Total</b>	<b>2.446</b>	<b>24.032</b>	<b>13.007</b>	<b>18.360</b>	<b>6.815</b>	<b>859</b>	<b>5.288</b>	<b>14.678</b>	<b>85.485</b>	<b>70,3</b>

Fuente: Datos de la actividad del Instituto Cervantes. Instituto Cervantes.

Respecto a los estudiantes que participaron en la Prueba de Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España (CCSE), la **figura E4.8** muestra la distribución de los estudiantes que aprobaron esta prueba según los continentes. De los 106.838 personas que la superaron el 54,6 % fue de América del Sur, el 12,0 % de América Central, el 14,8 % de América del Norte, el 8,5 % del continente africano, el 6,1 % europeos, el 3,9 % de Asia y el 0,03 % de Oceanía. Un 0,02 % son apátridas o personas refugiadas.

A  
B  
C  
D  
E  
F

**Figura E4.8**  
**Instituto Cervantes. Participación en la Prueba de Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España (CCSE) por continentes. Año 2019**



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21e408.xlsx> >

Fuente: Datos de la actividad del Instituto Cervantes. Instituto Cervantes.

# Capítulo F

## Propuestas de mejora

---

Introducción .....	581
I. Propuestas de mejora .....	583
Recursos .....	583
Personal.....	584
Centros educativos.....	585
Igualdad de oportunidades, equidad e inclusividad .....	586
Currículo .....	588
Formación Profesional .....	589
Participación .....	590
II. Otras propuestas de mejora .....	591
Capítulo. B. Organización y políticas educativas.....	591
Capítulo. C. Los recursos de la educación.....	597
Capítulo. D. Escolarización, transición y resultados del sistema educativo.....	607
Capítulo. E. La educación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional .....	607



## 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 4.5 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.

Este fundamento normativo rige el contenido del presente capítulo, en el que 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 a continuación se presentan ha sido diferente al de ediciones anteriores del INFORME y 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.» En esta ocasión, se presenta un grupo de propuestas que han conseguido una amplia mayoría clasificadas en torno a siete aspectos fundamentales del sistema educativo –recursos; personal; centros educativos; igualdad de oportunidades, equidad e inclusividad; currículo; formación profesional; participación–, seguido de otras propuestas de mejora referidas a los capítulos del INFORME. En este segundo apartado se han incorporado enmiendas realizadas a algunas propuestas de mejora de la primera parte de este capítulo que han sido aprobadas por el Pleno.

El Consejo Escolar del Estado dirige estas recomendaciones al Ministerio de Educación y Formación Profesional, 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, la mejora del trabajo de centros, profesorado y alumnado y el rendimiento educativo español.

A

B

C

D

E

F



# I. Propuestas de mejora

## Recursos

### *Propuesta 1*

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- aseguren un aumento sostenido del gasto educativo de tal modo que permita establecer la dotación presupuestaria suficiente para cumplir con los desarrollos de la LOMLOE y con el objetivo de que ningún estudiante se quede atrás;
- en el marco del sistema de financiación de las Comunidades Autónomas se establezcan mecanismos de compensación que ayuden a corregir los déficits preexistentes de la inversión por estudiante y, dado que 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», se habiliten las medidas necesarias que permitan dar a conocer el correspondiente seguimiento de los fondos transferidos;
- incrementen los actuales recursos económicos, de infraestructuras, así como los profesionales de la educación y el personal complementario en los centros ordinarios y en los centros específicos de educación especial sostenidos con fondos públicos que escolarizan alumnado con necesidades educativas especiales, con el fin de ofrecer la mejor educación para conseguir la titulación básica y continuar su escolarización en etapas postobligatorias y, esencialmente, la integración social y laboral;
- aumenten la inversión en formación de todo el profesorado;
- incrementen la inversión en I+D+i.

A

B

C

D

E

F

# A Personal

## B *Propuesta 2*

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- incentiven al profesorado implementando una carrera docente y un desarrollo profesional atractivo, adecuado, flexible, bien retribuido y motivador, que permita desarrollar de manera continua tanto las competencias profesionales como un mayor reconocimiento social del profesorado;
- configuren un sistema de acceso a la función pública docente que se ajuste más al perfil del profesorado que demanda la sociedad actual, que permita valorar globalmente las competencias científicas, técnicas, pedagógicas e inteligencia emocional de los aspirantes;
- avancen hacia un modelo de formación permanente de calidad, dirigido a potenciar el desarrollo integral de todo el alumnado y a dar respuesta a las necesidades del profesorado de acuerdo con su carrera docente, que garantice la formación en centros, establezca medidas de conciliación y esté incentivado mediante licencias por estudios;
- avancen hacia un modelo de formación inicial del profesorado en el que, salvaguardando las características propias de cada etapa educativa, exista un tronco común de formación pedagógica y didáctica;
- desarrollen una normativa estatal que ordene y garantice una certificación común para todas las Administraciones educativas de las titulaciones acreditativas de la competencia lingüística en lenguas extranjeras del profesorado, con la que se acceda a las plazas con perfil lingüístico;
- promuevan programas de innovación e investigación, el uso de las tecnologías de la información y comunicación, programas de inmersión lingüística y formación metodológica en el país cuya lengua oficial sea objeto del programa, así como la formación inicial y permanente del profesorado en salud laboral, en convivencia y para la prevención, detección e intervención frente a la violencia contra la infancia y la igualdad de género, así como en competencias digitales, incorporando el diseño y la accesibilidad universal en las mismas, tanto en lo relativo al manejo de los soportes tecnológicos, como en la elaboración de materiales, la adopción de metodologías de enseñanza y la incorporación de criterios y procedimientos de evaluación a distancia;
- garanticen el mantenimiento de la jubilación anticipada del profesorado de la enseñanza pública y promuevan 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 en derechos con el profesorado que goza de estos derechos.

## Centros educativos

### Propuesta 3

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- se negocie la revisión y actualización del Real Decreto de normas básicas de centros educativos en el marco de la mesa sectorial de la enseñanza concertada contemplada en la LOE;
- en los 6 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);
- apuesten, 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;
- consideren, no obstante, que la autonomía de los centros tiene que garantizar en todos los casos la igualdad de oportunidades, equidad e inclusividad de todo el alumnado;
- potencien procesos de selección, evaluación y formación de los equipos directivos, que sean eficaces, transparentes y congruentes, y promuevan un modelo de dirección que, desde la participación de todos los sectores de la comunidad educativa y mediante el uso de herramientas de gestión, canalice con eficacia los recursos humanos y materiales del centro, permita liderar proyectos educativos como la organización de la atención a la diversidad del alumnado, la elaboración de planes de convivencia y potencie la digitalización de los centros.

A

B

C

D

E

F

A

## Igualdad de oportunidades, equidad e inclusividad

B

### Propuesta 4

C

Con el fin de promover la igualdad de oportunidades y no dejar a nadie atrás, el Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

D

- sigan aumentando las cuantías destinadas a becas y ayudas al estudio y se agilicen, en la medida de lo posible, los procesos en la convocatoria, tramitación, resolución y pago de las mismas para adecuarlas al curso escolar;

E

- reflexionen sobre la conveniencia de que el sistema educativo debata la extensión de la obligatoriedad de la formación y la educación hasta los 18 años;

F

- incluyan el concepto de «ruralidad» en todas las iniciativas legislativas, manifestando un compromiso firme con la necesaria financiación, dotando de recursos TIC y potenciando la Formación Profesional;

- potencien mediante incentivos (reconocimiento en los concursos de traslados, prioridad para ocupar determinados puestos educativos, liberación de horario lectivo para asistir a actividades de formación permanente, complemento retributivo de ruralidad...) la permanencia del profesorado en las escuelas rurales;

- potencien las políticas de educación compensatoria y de atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en todos los centros sostenidos con fondos públicos, desarrollando medidas educativas flexibles y específicas tanto de escolarización como organizativas, y aumenten la inversión para llevarlas a cabo con la finalidad de favorecer la permanencia en el sistema educativo, compensen el desfase curricular, eviten la repetición, prevengan el absentismo escolar y el posible abandono temprano, así como que desarrollen normativamente estas políticas regulando la administración de los recursos humanos y materiales (reducción de ratios, aumento de recursos informáticos, recursos técnicos y de apoyo, etc.);

- incrementen los actuales 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 en el aprendizaje, así como de las necesidades específicas de apoyo educativo, y una adecuada atención del alumnado, así como para el necesario apoyo al profesorado y familia;

- fomenten que la evaluación en la educación obligatoria sea formativa, diagnóstica, orientadora y continua a lo largo del proceso de aprendizaje; con el fin de detectar los progresos y las dificultades, analizar las causas y reconducir los desajustes, evitando la repetición e implantando de manera temprana los programas de atención que aborden los problemas de aprendizaje del alumnado;

- garanticen que las evaluaciones externas sean de diagnóstico, sin efectos académicos, con la participación y colaboración en ellas de los centros y del profesorado, así como que estén conexas con el currículo, teniendo en cuenta las variables de contexto, tales como las situaciones socioeconómicas y culturales del alumnado, el entorno del centro y los recursos de que dispone y no se utilicen para establecer clasificaciones o rankings;

- en el diseño y desarrollo de las evaluaciones, se garanticen los recursos de apoyo y las adaptaciones curriculares del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, para el acceso, realización y evaluación de las mismas;

- fomenten la coeducación a partir de la enseñanza mixta;

- incluyan en las estadísticas educativas el tipo de centros, unidades y aulas que diferencien por sexo a su alumnado, así como su caracterización en función del régimen económico –privado o concertado– con el objeto de que se disponga de estos datos fundamentales para analizar el sistema educativo;

- establezcan las condiciones necesarias para avanzar en la aplicación de la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y amplíen la normativa incorporando el nombramiento de una profesora o profesor en cada centro como responsable de fomentar y coordinar la actividad a favor de la igualdad entre los sexos;

- fomenten en el profesorado actitudes de igualdad de mujeres y hombres, teniendo en cuenta la diversidad afectivo-sexual y combatiendo la «lgtbifobia»;

- propicien prácticas educativas que pretendan la formación integral de las personas independientemente de su sexo: una labor tutorial y una orientación educativa y profesional que ayude al alumnado en sus elecciones de estudios o profesionales, potenciando una toma de decisiones no estereotipada; la inclusión de la perspectiva de género tanto en el Plan de Orientación Académica y Profesional como en el Plan de Acción Tutorial; la implantación de Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria Específicos de Formación Profesional o Centros Integrados de Formación Profesional donde no existan y la adjudicación de la función de «Coordinador de igualdad» a una profesora o un profesor;
- potencien la igualdad de oportunidades en el acceso a las enseñanzas de las escuelas de idiomas, incrementando la oferta e impartiendo los cursos correspondientes a los niveles C1 y C2 del Marco Común Europeo, con el objetivo de corregir el déficit de plazas en estos niveles en las escuelas oficiales. Disminuir los costes de matriculación y ampliar el número de becas y ayudas para el estudio de idiomas con el mismo objetivo;

A

B

C

D

E

F

A

## Currículo

B

### *Propuesta 5*

C

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación Profesional, a las Administraciones educativas y a los centros que:

D

- en el desarrollo legislativo de la LOMLOE que expresa «Las Administraciones educativas revisarán periódicamente los currículos para adecuarlos a los avances del conocimiento, así como a los cambios y nuevas exigencias de su ámbito local, de la sociedad española y del contexto europeo e internacional» se establezca un currículo flexible pero que facilite la movilidad del alumnado, sin olvidarse de la importancia que en el desarrollo del mismo tiene el profesorado. Dicho currículo debe facilitar la formación integral del alumnado potenciando la adquisición de todas las competencias clave, y no solo encaminada a la superación de las diferentes pruebas, así como la educación en valores y el espíritu crítico, innovador, creativo y emprendedor.

E

F

## Formación Profesional

### Propuesta 6

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y la Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- doten a la Formación Profesional de los puestos escolares necesarios para atender la demanda social de estas enseñanzas, que permitan dar respuesta a las necesidades de formación, laborales y económicas de nuestro sistema productivo en particular y del conjunto de la sociedad en general;
- concreten y desarrollen un marco de colaboración entre la Formación Profesional, la universidad y los centros de I+D+i, a fin de preparar a los mejores profesionales en función de las expectativas existentes, así como seguir prestigiando los estudios de Formación Profesional;
- en el desarrollo normativo de la nueva Ley de Formación Profesional se cuente, además de con el Consejo Escolar del Estado, el Consejo General de Formación Profesional y los respectivos consejos autonómicos, con la participación de los interlocutores sociales, y que sea lo suficientemente flexible para facilitar la homogeneidad en su aplicación en las diferentes Comunidades Autónomas;
- configuren un sistema de orientación académico y profesional en el que se tengan en cuenta tanto los intereses del alumnado, huyendo de estereotipos de género, como las necesidades de cualificación, atendiendo a la evolución de la demanda y a la oferta de profesiones, ocupaciones y perfiles en el mercado de trabajo.

A

B

C

D

E

F

# A Participación

## B *Propuesta 7*

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- en el desarrollo de la nueva Ley educativa se potencie el papel del Consejo Escolar de los centros al ser el elemento vertebrador de la comunidad educativa y el órgano máximo de gestión, control y decisión, garantizando su participación efectiva en la organización, el gobierno, el funcionamiento, las evaluaciones, el diseño e implementación de proyectos, selección del director o directora, entre otras funciones, y no sea considerado solo como un órgano consultivo;
- fomenten la puesta en marcha de observatorios de la escuela rural en todas las comunidades autónomas coordinados por un observatorio nacional de la escuela rural;
- potencien los observatorios de la convivencia y refuercen el papel del profesorado en esta materia dotándole de formación y recursos específicos.

## II. Otras propuestas de mejora

### Capítulo B. Organización y políticas educativas

#### Organización competencial y administrativa

##### **Propuesta 8**

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- se aplique el principio de gratuidad sin contravenir el de libertad. En diferentes Comunidades Autónomas se han implementado modelos de financiación directa a la familia a través del cheque escolar y la desgravación fiscal. Este principio de gratuidad constituye un instrumento para asegurar el ejercicio tanto del derecho a la educación como de la libertad de enseñanza y para hacer efectiva esa dimensión básica de la libertad de enseñanza, consistente en la libertad de las familias para escoger el centro que consideren más adecuado para la educación de sus hijos, independientemente de cual sea su nivel socioeconómico o sociocultural. Todo ello teniendo en cuenta que la Constitución Española de 1978, en su artículo 27.1, expone «Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza». Con ello, se establecen los dos grandes pilares de nuestro marco constitucional en lo que concierne a la educación: la libertad de enseñanza y el derecho a la educación. Estos dos pilares están conectados entre sí por el principio de gratuidad que se establece más adelante en nuestra Constitución –artículo 27.4– en los siguientes términos: «La enseñanza básica es obligatoria y gratuita».

##### **Propuesta 9**

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Gobierno que:

- otorgue recursos para el importante servicio de la Alta Inspección, así como que regule el régimen de este colectivo y sus procedimientos de actuación, como marca el artículo 150.3 de la LOE, para que de esta manera pasen a ser instructores en sus actuaciones de inspección.

#### Ordenación de las enseñanzas

##### **Propuesta 10**

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional que:

- el aprendizaje de la asignatura de «Valores sociales y cívicos» se realice de forma gradual de manera que en las primeras etapas educativas se preste atención al desarrollo de la autonomía personal, a los comportamientos y hábitos y a las relaciones interpersonales –inteligencia emocional–, introduciendo progresivamente, a medida de la edad y madurez del alumnado, el análisis y la reflexión teórica sobre los fundamentos y la organización del estado democrático, los derechos humanos y la ciudadanía global.

##### **Propuesta 11**

El Consejo Escolar del Estado recomienda a las Administraciones educativas que:

- prioricen el desarrollo de la Formación Profesional en su ámbito territorial, respondiendo de forma inmediata a las necesidades del sistema productivo, mediante la creación de los ciclos especializados que la necesidad de profesionales exija y dotarlos de los medios técnicos apropiados.

A

**Propuesta 12**

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- realicen un mapa de titulaciones de formación profesional relacionadas con las necesidades de mercado;
- realicen estudios de tendencias para adaptar la oferta formativa a las necesidades y demandas laborales.

B

C

D

**Propuesta 13**

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- fomenten la educación a distancia en los estudios de Formación Profesional y adopten las medidas necesarias para previamente resolver la problemática de la modalidad de la FP a distancia en algunos aspectos como los siguientes:
  - adecuar la carga lectiva de los módulos en modalidad presencial y virtual, reducción de ratio en la FP a distancia y desdobles en tutorías colectivas (manejo de maquinaria e instalaciones peligrosas, laboratorios, talleres,...);
  - formación adecuada y suficiente en el ámbito de las TIC al profesorado que se encargue de la FP a distancia, acreditación específica a este profesorado que debe conocer y tener competencias en la aplicación virtual;
  - mayor dedicación para la tutoría de FCT por la tipología de alumnado;
  - que se asegure la existencia de un coordinador de FP por cada ciclo formativo que se imparta en el centro, o en su defecto por cada familia profesional.

E

F

**Propuesta 14**

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- diseñen e implementen en nuestro país un modelo de Formación Profesional Dual único, que reconociendo las competencias atribuidas a las Comunidades Autónomas permita adaptarse a la realidad de cada territorio, de cada contexto socioeconómico, empresa y centro educativo, evitando en todo caso que se produzcan situaciones de inequidad social en el conjunto del territorio del Estado;
- creen un órgano competente, con funciones de asesoramiento, de supervisión en materia de FP dual, donde elaborar, proponer y evaluar las medidas para la mejor implantación de esta modalidad formativa.

**Propuesta 15<sup>1</sup>**

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- regulen la incorporación paulatina de las diferentes lenguas cooficiales dentro del estado español en los planes de estudio de las Escuelas Oficiales de Idiomas, potenciando el conocimiento y titulación de estas fuera de sus comunidades lingüísticas de procedencia.

**Propuesta 16**

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional que:

- desarrolle mediante una ley específica de Enseñanzas Artísticas Superiores, la normativa que resuelva la problemática existente sobre: autonomía de los centros, investigación relativa a las artes, financiación adecuada a los estándares de educación superior, ayudas al alumnado y a su movilidad, reconocimiento

1. Propuesta de mejora presentada en el Pleno como enmienda a la propuesta 4 del apartado I.

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;

- active el funcionamiento del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y cumpla con sus funciones como la elaboración del informe anual sobre el estado y situación de las enseñanzas artísticas.

## La participación de la comunidad educativa

### Propuesta 17

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional que:

- cumpla siempre sus obligaciones y asegure que toda norma educativa tenga el previo dictamen del Consejo Escolar del Estado, como es preceptivo.

### Propuesta 18

El Consejo Escolar del Estado recomienda a los agentes educativos que:

- se pase de una participación meramente formal a una participación de carácter decisorio, evaluador y educador para poder avanzar en términos de calidad educativa, dado que si la participación se queda en ámbitos informativos o consultivos, en el mejor de los casos, como ocurre en la mayor parte de los centros, salvo contadas excepciones, pierde eficacia y se torna en burocrática y puramente ornamental. La realidad constata, así como diversos estudios científicos, que la educación no se puede fragmentar, y que las familias y los centros educativos son entidades paralelas y complementarias en el proceso educativo del alumnado y, por lo tanto, ese proceso educativo tendrá muchísimas menos oportunidades de culminar en éxito si no hay coherencia y comunicación entre ambas instituciones. Las investigaciones sobre la relación entre escuela y familia avalan la ecuación mayor participación igual a mejores resultados, demostrando que la implicación de las familias en la escuela aumenta el rendimiento del alumnado y contribuye a la inclusión educativa y social y a crear una escuela con más sentido, significativa.

### Propuesta 19<sup>2</sup>

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- todos los procesos de participación tengan previstas las necesarias garantías de accesibilidad para garantizar el derecho de participación de toda la comunidad educativa.

## Políticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional

### Propuesta 20

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- elaboren un nuevo modelo de atención a la diversidad adaptado al momento que vivimos y a la diversidad de alumnado;
- garanticen una diversificación curricular que garantice la igualdad de oportunidades del alumnado para titular.

2. Propuesta de mejora presentada en el Pleno como enmienda a la propuesta 7 del apartado I.

---

### **Propuesta 21**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones Educativas que:

- reduzcan las ratios en todas las etapas educativas con el fin de poder realizar una enseñanza más individualizada que evitará, entre otros, la repetición de curso y el bajo rendimiento, factores que intensifican las desigualdades e inciden en el abandono escolar temprano.

---

### **Propuesta 22**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- adopten las medidas y actuaciones necesarias encaminadas a garantizar el cumplimiento del objetivo estratégico «Reducir la tasa de abandono escolar y aumentar el número de personas con discapacidad con educación superior», dotando a los centros que escolarizan a alumnado con necesidad específica de apoyo educativo de cuantos recursos materiales y humanos sean necesarios y disminuya las ratios actuales alumno/aula para una mejor atención de este alumnado.

---

### **Propuesta 23**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- adopten las medidas y actuaciones necesarias encaminadas a garantizar la equidad y compensación de desigualdades en el entorno rural y se dote a la escuela rural de los medios y recursos necesarios para cumplir con los principios de calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones, circunstancias y el porcentaje de alumnado escolarizado.

---

### **Propuesta 24**

---

El Consejo Escolar del Estado al Ministerio de Educación y Formación Profesional, a las Administraciones educativas y a las instituciones competentes recomienda que:

- fomenten y fortalezcan planes de actuación en las escuelas rurales dotando de los recursos económicos y tecnológicos necesarios, así como de los apoyos precisos para su mantenimiento, con una financiación adecuada a sus necesidades y un refuerzo de la oferta educativa, e instando a mejorar las infraestructuras de las carreteras para facilitar la comunicación entre las localidades pertenecientes a los Centros Rurales Agrupados;
- se establezcan medidas compensatorias para las familias para evitar y combatir la despoblación de estas zonas;
- se dote al profesorado de este modelo educativo de una formación específica, y establecer medidas compensatorias que propicie la estabilidad de estos docentes y de aquellos que se ven obligados a itinerar por razones de servicio;
- se recabe información para aportarla en las tablas del INFORME, sobre el número de profesorado que actúa o interviene en la atención del alumnado perteneciente a los Centros Rurales Agrupados, desagregado por comunidades autónomas.

---

### **Propuesta 25**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- adopten las medidas y actuaciones necesarias para garantizar que los orientadores y asesores de formación profesional que tengan el perfil y las competencias adecuadas para su ejercicio profesional y se fomente una mayor coordinación de la información sobre oportunidades de aprendizaje y de empleo en todo el territorio nacional.

---

### **Propuesta 26**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- adopten las medidas y actuaciones necesarias en el ámbito del Observatorio de la convivencia escolar correspondiente para la realización de estudios empíricos sobre una muestra representativa de centros, con el objeto de detectar qué prácticas contribuyen a crear un mejor clima de respeto y trabajo en el centro educativo.

---

### **Propuesta 27**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- adopten las medidas y actuaciones necesarias para garantizar y priorizar la formación del profesorado en materia de igualdad entre mujeres y hombres, dirigidas a motivar y orientar a las alumnas hacia estudios STEM.

---

### **Propuesta 28**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- tanto en la formación inicial como en la continua del profesorado de todas las enseñanzas no universitarias, incluyan la preparación para poder diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje que fomenten la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres;
- potencien una formación didáctica, metodológica, así como los recursos, herramientas y materiales necesarios para poder desarrollar esta capacitación específica.

---

### **Propuesta 29**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- fomenten la elaboración de materiales didácticos no sexistas que apoyen al profesorado en su tarea educativa, que incluyan a las mujeres y sus aportaciones en todas las ramas del saber y que eviten los estereotipos de género que dificultan una educación igualitaria;
- la inspección educativa intensifique su función de supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares que impida la pervivencia en ellos de sexismo o androcentrismo.

---

### **Propuesta 30**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- potencien actuaciones concretas de Formación Profesional para minimizar las desigualdades de género en el mundo laboral y favorecer la incorporación de la mujer en sectores con una mayor representación masculina.

---

### **Propuesta 31**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- las estadísticas educativas expresen también el tipo de centros, unidades y aulas que segregan por sexo a su alumnado, así como su caracterización en función del régimen económico –privado o concertado–. Dichas estadísticas permitirán que este Consejo Escolar del Estado –y la sociedad en su conjunto– dis-

ponga de unos datos fundamentales para un mejor y más completo análisis del sistema educativo, ya que alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres es un objetivo constitucional reflejado en nuestra legislación educativa.

### **Propuesta 32**

El Consejo Escolar del Estado recomienda a las Administraciones educativas, especialmente al Ministerio de Educación y Formación Profesional, que:

- establezcan las disposiciones necesarias para el desarrollo legislativo de la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, de forma que se haga efectiva la aplicación de todas las medidas que contempla para el ámbito educativo en todos los centros escolares de nuestro país. Por tanto, debe desarrollarse la correspondiente normativa para establecer que:
  - los consejos escolares de los centros adopten medidas que fomenten la igualdad entre los sexos;
  - se practique una educación para la prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos;
  - se elimine el sexismo en los libros de texto;
  - se asegure una formación inicial y permanente del profesorado en materia de igualdad;
  - la inspección educativa tenga la suficiente sensibilización y formación para que vele por el cumplimiento de todas estas medidas.

Por otra parte, dada la importancia de combatir la lacra social de la violencia machista también desde el sistema educativo, es necesario que se amplíe esta normativa incorporando el nombramiento de una profesora o profesor en cada centro como responsable de fomentar y coordinar la actividad a favor de la igualdad entre los sexos.

### **Enmienda 33<sup>3</sup>**

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- garanticen en las Escuelas Oficiales de Idiomas, las adaptaciones y medidas de accesibilidad necesarias en caso de alumnado con discapacidad. Se contemplarán medidas de flexibilización y metodológicas en la evaluación del alumnado con discapacidad, especialmente en los casos de alumnado con discapacidad auditiva, alumnado con dificultades en su expresión oral y/o con trastornos del habla. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.

### **Enmienda 34<sup>4</sup>**

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- doten a los centros de Formación Profesional que cuenten con estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo de los recursos de apoyo, técnicos y personales, necesarios para garantizar su derecho a la educación.

### **Enmienda 35<sup>5</sup>**

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- potencien la formación del conjunto del profesorado para poder formar parte de los equipos directivos con la mejor preparación previa y promuevan un modelo de dirección que, desde la participación de todos los sectores de la comunidad educativa y mediante el uso de herramientas de gestión, canalice con

3. Propuesta de mejora presentada en el Pleno como enmienda a la propuesta 4 del apartado I.

4. Propuesta de mejora presentada en el Pleno como enmienda a la propuesta 6 del apartado I.

5. Propuesta de mejora presentada en el Pleno como enmienda a la propuesta 3 del apartado I.

eficacia los recursos humanos y materiales del centro, permita desarrollar proyectos educativos como la organización de la atención a la diversidad del alumnado, la elaboración de planes de convivencia, la coeducación, y potencie la digitalización de los centros.

A

B

C

D

E

F

### **Enmienda 36<sup>6</sup>**

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- corrijan el grave perjuicio causado en la actual convocatoria de ayudas para el curso 2021-2022 al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, en la que se ha excluido a aquel alumnado que, a pesar de tener necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, no cuenta con un certificado administrativo del grado de discapacidad igual o superior al 33 %.

## **Capítulo C. Los recursos de la educación**

### **Financiación y gasto en educación**

#### **Propuesta 37**

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- aumenten las partidas destinadas a educación hasta alcanzar, como mínimo, la media de la UE-22 y mantener la tendencia de incrementar la inversión progresivamente hasta conseguir el nivel de los países que ocupan los primeros puestos en cuanto a mayor gasto educativo, adecuando así la financiación a las necesidades y demandas educativas;
- establezcan un suelo mínimo de inversión público y un fondo de cohesión interterritorial, que asegure una educación en equidad y calidad con iguales garantías que en todas las comunidades autónomas;
- tengan en consideración todas las recomendaciones internacionales que aconsejan dejar a la educación al margen de los ajustes presupuestarios, priorizándola como inversión de futuro.

#### **Propuesta 38**

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- en estos momentos, para plantear la inversión educativa con referencia al PIB, debe tenerse en cuenta el consolidado del 2019 y avanzar con más rapidez de la prevista inicialmente, en el programa de gobierno (el horizonte temporal parece excesivo y debería cumplirse el objetivo del 5 % del PIB coincidiendo con el fin de la legislatura en 2023);
- aumenten paulatinamente hasta el 7 % y no situarse por debajo de la media de la UE ya que, de no ser así puede incidir en la pérdida de equidad del gasto público educativo. La Educación sigue sin ser considerada un sector prioritario y estratégico;
- la Comisión parlamentaria de Reconstrucción Social y Económica debería fijar la educación entre las prioridades de su agenda y así dotar a la educación de la financiación necesaria para asumir las necesidades a la que se enfrenta.

6. Propuesta de mejora presentada en el Pleno como enmienda a la propuesta 4 del apartado I.

---

### **Propuesta 39**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- en el marco de la negociación, se definan los conceptos asumidos dentro del gasto educativo para que el 5 % del PIB que garantiza la disposición adicional octava de la LOMLOE, la inversión se corresponda a cuestiones meramente educativas, evitando así las discrecionalidades de las diferentes Administraciones al contabilizar el presupuesto destinado al sistema educativo.

---

### **Enmienda 40<sup>7</sup>**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- aseguren un aumento sostenido del gasto educativo, situándose como primer objetivo, en cumplimiento de los Objetivos de la UE 2020, en el 6 % del PIB y fijándose como meta alcanzar el 7 % del PIB, de tal modo que permita establecer la dotación presupuestaria suficiente para cumplir con los desarrollos de la LOMLOE y con el objetivo de que ningún estudiante se quede atrás.

---

### **Propuesta 41**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional que:

- lidere el debate educativo y abra la participación y el diálogo social con la comunidad educativa, con la finalidad de conseguir el acuerdo necesario en aspectos básicos como la inversión educativa (7 % PIB), educación en valores, escolarización, atención a la diversidad, participación, condiciones laborales del profesorado.

---

### **Propuesta 42**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- incrementen del gasto en educación hasta el 5,5 % del PIB, que permita establecer la dotación presupuestaria suficiente para cumplir con los desarrollos de la LOMLOE y los objetivos de la Estrategia 2020 de UE.

---

### **Propuesta 43**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- den prioridad a la oferta gratuita de enseñanzas en la enseñanza pública e incrementen la inversión destinada a la creación de centros públicos que imparten estas enseñanzas para compensar la posible reducción habida en el sector público durante los últimos años.

---

### **Propuesta 44**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- incrementen las ayudas públicas a las familias, que han visto como se ha encarecido el gasto medio y la correspondiente disminución porcentual del gasto en educación por hogar.

---

7. Propuesta de mejora presentada en el Pleno como enmienda a la propuesta 1 del apartado I.

A

B

C

D

E

F

---

**Propuesta 45**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Gobierno central y al Congreso de los Diputados que:

- fijen el gasto educativo básico que implique una inversión mínima que garantice la igualdad de oportunidades para todo el alumnado español y que se incluya en un pacto de Estado.

---

**Propuesta 46**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional que:

- proceda a la constitución, en el presente curso escolar, de la comisión para el estudio de la cuantía de los módulos de concierto prevista en la disposición adicional vigesimonovena de la LOE, con el fin de valorar el coste total de la impartición de las enseñanzas en condiciones de gratuidad. La comisión ha de crearse en el seno de la Conferencia Sectorial, con la participación de las organizaciones empresariales y sindicales más representativas en el ámbito de la enseñanza privada concertada.

---

**Propuesta 47**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- constituyan en el seno de la Conferencia Sectorial, la comisión de estudio de la disposición adicional vigésimo novena de la LOE, modificada por la LOMLOE, en el que participarán las organizaciones patronales y sindicales más representativas en el ámbito de la enseñanza privada concertada, con el objeto de valorar la cuantía de los módulos de conciertos.

---

**Propuesta 48**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda a las Administraciones públicas que:

- cumpliendo con la obligación legal del artículo 117 de la LOE, establezcan de forma específica en sus leyes de presupuestos el importe del módulo económico por unidad escolar que asignan a los conciertos educativos correspondientes a los distintos niveles educativos.

---

**Propuesta 49**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- doten de financiación adecuada a la modalidad de Formación Profesional para poder garantizar el cumplimiento de la FP dual.

## Los recursos humanos

---

**Propuesta 50**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Gobierno que:

- negocie en la Mesa Sectorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional el estatuto docente para regular toda la vida laboral de los docentes.

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Congreso que:

- ratifique lo acordado en dicha Mesa, en base al cumplimiento y respeto al derecho a la negociación colectiva de los empleados públicos.

---

### **Propuesta 51**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional que:

- aborde en la Mesa de Enseñanza no universitaria la negociación del estatuto de la función docente como norma básica que contemple y regule las condiciones laborales y retributivas del profesorado, se sienten las bases para el ejercicio de la profesión docente y se establezca una carrera profesional que reconozca y valore el trabajo profesional docente, y que se contemple la prórroga de la jubilación voluntaria anticipada que está incluida en la LOE; un estatuto docente que sirva para acercarnos a las condiciones laborales de nuestros colegas de los países más avanzados de Europa.

---

### **Enmienda 52<sup>8</sup>**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones educativas que:

- garanticen el mantenimiento de la jubilación anticipada del profesorado de la enseñanza pública y promuevan 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 vigente normativa, equiparando en derechos con el profesorado que goza de estos derechos.

---

### **Propuesta 53**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Gobierno, y al Ministerio de Educación y Formación Profesional que:

- impulsen el proceso de negociación con los representantes legítimos del profesorado, las organizaciones sindicales, con el objeto de desarrollar una ley de la profesión docente y el estatuto docente, donde se regule un nuevo sistema de formación inicial acorde a la realidad social de nuestros centros educativos entre otros aspectos específicos de la profesión.

---

### **Propuesta 54**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional que:

- incluya un capítulo especial dentro de un estatuto docente para el profesorado de Enseñanzas Artísticas y se homogeneicen todas sus condiciones laborales, negociadas en la Mesa Sectorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional;
- en todo caso, se negocien las condiciones básicas de los profesionales que ejercen su docencia en estas enseñanzas en la ley dispuesta en la disposición adicional novena de la LOMLOE, .

---

### **Propuesta 55**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional que:

- negocie en la Mesa Sectorial de Educación la reforma en profundidad del Real Decreto de acceso a la función pública docente para adecuarlo a la realidad docente, dejando de lado el modelo decimonónico memorístico.

---

8. Propuesta de mejora presentada en el Pleno como enmienda a la propuesta 2 del apartado I.

### **Propuesta 56**

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- realicen amplias ofertas de empleo público docentes con el fin de dotar de la estabilidad necesaria al profesorado y efectúen el necesario relevo a los docentes que por edad abandone el sistema educativo.

### **Propuesta 57**

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- adopten un sistema transitorio de ingreso, que permita reducir la alta tasa de interinidad próxima al 33 %, que sea el marco de referencia para construir un nuevo modelo que dé respuesta a la situación excepcional que se plantea;
- dicho sistema de selección debe valorar al máximo la experiencia docente del profesorado interino y permitir que las pruebas sean no eliminatorias en la fase de oposición, permitiendo que los tribunales valoren de forma global las competencias profesionales de los aspirantes;
- junto a estas condiciones básicas, se deberá dar respuesta a la situación del profesorado interino mayor de 55 años;
- se establezcan mecanismos de negociación entre las distintas comunidades autónomas que permitan acompasar las ofertas de empleo público en lo que respecta a cuerpos y especialidades a convocar.

### **Propuesta 58**

El Consejo Escolar del Estado recomienda a las Administraciones educativas que:

- promuevan una amplia oferta de empleo público en educación, sacando todas las vacantes originadas tanto por reposición de efectivos como por necesidades de nuestro sistema educativo, adoptando medidas que permitan la reducción del empleo temporal hasta alcanzar el 8 %, implementando un sistema transitorio de ingreso a la función docente que valore de manera global las competencias científicas, pedagógicas y técnicas y hasta el máximo legal, la experiencia del profesorado interino;
- el personal docente quede excluido de cualquier limitación de la tasa de reposición de efectivos convocándose amplias ofertas de empleo público, lo que contribuirá a la tan necesaria estabilidad y mejora del sistema educativo;
- el cumplimiento de los acuerdos para la mejora del empleo público.

### **Propuesta 59**

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- aumenten el número de docentes en los centros educativos, en pos de conseguir refuerzos y desdobles educativos para garantizar la educación individualizada;
- impulsen la negociación con las organizaciones sindicales de amplias ofertas de empleo público temporalizadas en tres años, con el fin de incrementar en considerablemente las actuales plantillas de los centros educativos públicos.

### **Propuesta 60**

El Consejo Escolar del Estado señala al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- es necesario tener plantillas estables para organizar proyectos de centro, entre otras cosas.

---

### **Propuesta 61**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- se elabore una auditoría informe de todas las horas que los docentes dedican a cuestiones burocráticas y que se aborde cuántas horas de estas tareas son esenciales para la instrucción y educación de nuestro alumnado;
- simplifiquen a partir de órdenes ministeriales las tareas de evaluación, programación y otras actividades necesarias en el sistema educativo.

---

### **Enmienda 62<sup>9</sup>**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- se promuevan actuaciones conducentes a reducir la carga burocrática del profesorado, con la dotación de personal administrativo en todos los centros o el incremento de las respectivas RPT en función del número de alumnado o de otros criterios que así lo aconsejen;
- se refuercen, tanto en sus funciones como en el tiempo de coordinación necesario, los equipos docentes, departamentos, equipos de ciclo, etc.

---

### **Propuesta 63**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional que:

- estudie las diferencias retributivas y, dentro de la negociación colectiva y del estatuto docente, inste a la homologación salarial dentro de la carrera profesional docente.

---

### **Propuesta 64**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- apliquen medidas que mejoren las retribuciones de los docentes y permitan recuperar la pérdida de poder adquisitivo producido a lo largo de estos últimos años;
- restituyan los derechos suprimidos a lo largo de estos años, subidas salariales reales, la recuperación de las condiciones salariales y laborales, el abono de cantidades por otros desempeños docentes;
- reconozcan otras competencias docentes mediante licencias y permisos, reducciones horarias, horas de sexenios;
- extiendan y equiparen los permisos y licencias, así como que respondan a la necesidad de fomentar, desarrollar y actualizar normativas para la mejora de algunas licencias y permisos ya existentes, la creación de otras nuevas y la recuperación de algunas otras perdidas, como las licencias por estudios retribuidas.

---

### **Propuesta 65**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- mejoren las condiciones laborales del profesorado de Formación Profesional, su formación y actualización específica.

---

9. Propuesta de mejora presentada en el Pleno como enmienda a la propuesta 3 del apartado I.

---

### **Propuesta 66**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional que:

- revise y recupere de los recortes introducidos por el Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, de tal forma que se puedan revertir las medidas que se introdujeron como el aumento de las ratios en las aulas (hasta un 20 %), el aumento de la jornada mínima del profesorado a 25 horas de infantil y primaria y a 20 horas en el resto de enseñanzas.

---

### **Propuesta 67**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda a las Administraciones educativas que:

- revisen la distribución horaria semanal y el número de estudiantes y grupos asignados a cada docente. La reducción a 20 horas lectivas del profesorado tanto de Educación Infantil y de Educación Primaria, y a 15 horas lectivas el de Educación Secundaria y otros cuerpos docentes y el equilibrio del número de horas de atención directa al alumnado con el número de horas para la preparación de otras actividades.

---

### **Propuesta 68**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- bajen las ratios de manera significativa, estableciendo un máximo de 15 estudiantes para Educación Infantil y Primaria y un máximo de 20 estudiantes para Educación Secundaria y Bachillerato;
- aumenten en los centros con alumnado con necesidad específica de apoyo educativo los recursos humanos y materiales para poder desarrollar una atención más individualizada y lograr desarrollar al máximo todas sus capacidades.

---

### **Propuesta 69**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda a las Administraciones educativas que:

- establezcan acuerdos de mantenimiento del empleo ante decisiones administrativas sobre cierre de unidades concertadas que supongan despidos y que deberían vincularse, prioritariamente, al compromiso de acceso a vacantes ordinarias de los centros concertados, especialmente por jubilaciones parciales o definitivas.

---

### **Propuesta 70**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y las Administraciones educativas que:

- ante modificaciones del ordenamiento académico del sistema educativo no universitario establecidas por la legislación educativa o ante el cierre de unidades escolares vinculadas al descenso de la natalidad y disminución de alumnado, favorezcan la negociación con los agentes sociales de acuerdos para el mantenimiento del empleo que posibiliten la recolocación del personal afectado dentro del mismo sector de la enseñanza concertada.

---

### **Propuesta 71**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional, en su ámbito específico de Ceuta y Melilla, y a las Administraciones educativas que:

- negocien una serie de criterios objetivos que definan las plantillas de Personal de Administración y Servicios y Personal Titulado Complementario de los centros educativos concertados de enseñanzas de régimen general, de régimen especial y específicos de educación especial que deben ser sostenidas con fondos públicos.

---

**Propuesta 72**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- potencien la cultura de la formación a lo largo de toda la vida, a través de la Educación de Personas Adultas, la Formación Profesional y las Enseñanzas de Régimen Especial, tanto en la modalidad presencial como en línea;
- incrementen la inversión global en educación y formación para personas adultas a fin de asegurar que todas las personas tengan la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional;
- incrementen la dotación de profesorado en estas enseñanzas, especialmente en el ámbito público el cual ha sido el más perjudicado por la correspondiente disminución de personal.

---

**Propuesta 73**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional que:

- cree una especialidad en educación artística, plástica y visual en Educación Primaria encargada de la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales, para garantizar el desarrollo de las competencias necesarias y desenvolverse en un mundo mediatizado en el que prima la imagen visual;
- asegure una formación inicial de calidad y especializada para los docentes de educación artística, plástica y visual, formación imprescindible dada la especificidad y los contenidos altamente técnicos que implica;
- atienda a los principales informes y recomendaciones internacionales que exponen la importancia de la educación artística, plástica y visual en Educación Primaria;
- garantice el desarrollo de las competencias clave, principalmente la relativa a la Conciencia y Expresiones Culturales a través de la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales en la Educación Primaria;
- la especialidad en educación plástica y visual en Educación Primaria supondría el reconocimiento, como mención específica, para regular que las competencias relativas al área artística sean impartidas por especialistas formados en ella, algo que hoy en día no se regula ni se garantiza.

---

**Propuesta 74**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda a las Administraciones educativas que:

- pongan a disposición de los centros educativos personal sanitario para asumir cualquier tarea que tenga ese carácter. Además, ante la nueva situación de emergencia sanitaria es necesario que los centros educativos dispongan de personal sanitario que se ocupe tanto de la organización como del control de la pandemia. Esta nueva responsabilidad no debería recaer, como está ocurriendo, en los equipos directivos o en los docentes de los centros.

---

**Propuesta 75**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional que:

- reconozca y cree la especialidad docente del profesorado de lengua asturiana y literatura.

---

**Propuesta 76**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Gobierno que:

- legisle el máximo de inspectores accidentales que pueden ejercer la tarea de inspección en el 5 %, como medida para homologar el Sistema Educativo y dar estabilidad al Cuerpo de Inspectores.

## Redes de centros

### Propuesta 77

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- establezcan planes de reforma de los centros educativos con partidas presupuestarias anuales para la adecuación de los centros educativos a las normas establecidas en el Reglamento de Instalaciones Térmicas de los Edificios (RITE), que garanticen la climatización, la eficiencia energética y la renovación del aire, haciendo de los centros ejemplos de lucha contra el cambio climático y edificios saludables para la comunidad educativa.

### Propuesta 78

El Consejo Escolar del Estado recomienda a las Administraciones educativas que:

- fomenten la educación a distancia en los estudios de bachillerato en centros públicos, a fin de ofrecer a las personas adultas la oportunidad de acceder a las enseñanzas postobligatorias, mediante una oferta flexible.

### Propuesta 79

El Consejo Escolar del Estado recomienda a las Administraciones educativas que:

- incrementen notablemente el número de puestos escolares de FP en los centros públicos, para que estos sean capaces de atender la demanda existente y evitar el enorme incremento de la enseñanza privada, tanto en los Ciclos Formativos de Grado Medio como, sobre todo, en los de Grado Superior.

### Propuesta 80

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- fomenten las enseñanzas de idiomas mediante los recursos administrativos y humanos suficientes, con el fin de que en todas las Escuelas Oficiales de Idiomas se organicen e impartan cursos especializados para el perfeccionamiento de competencias en idiomas en los niveles C1 y C2, del Consejo de Europa, a fin de que los alumnos de dichas Escuelas puedan alcanzar el máximo nivel de competencia en un idioma, es decir el nivel C2 del Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, MCER.

## Recursos y servicios de la sociedad de la información y la comunicación

### Propuesta 81

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- adopten las medidas y actuaciones necesarias para garantizar y potenciar la dotación de *hardware* y la mejora de la conectividad en los centros educativos, generen actuaciones específicas, con la correspondiente previsión presupuestaria, para que el profesorado pueda adquirir elevadas competencias digitales y, de esta manera, fomentar la creación y difusión de proyectos innovadores de *software* educativo entre el profesorado, teniendo en cuenta la accesibilidad y el diseño universal.

A

**Propuesta 82**

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- establezcan partidas presupuestarias para la instalación de internet de la más alta velocidad en todos los centros educativos, así como la actualización de los equipos informáticos de los mismos.

D

**Propuesta 83**

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- implanten programas de compensación y otros programas de refuerzo educativo que atenúen la brecha educativa, social y digital del alumnado más desfavorecido;
- doten a los centros de los recursos materiales y humanos necesarios que permitan compensar las desigualdades y garantizar la calidad y equidad de la educación, incluyendo al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

E

F

**Propuesta 84**

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- doten al alumnado más desfavorecido, incluido el alumnado con necesidades educativas especiales, de los recursos necesarios para promover una enseñanza equitativa para reducir las desigualdades y la brecha digital;
- doten de los recursos tecnológicos accesibles a los centros para poder abordar la digitalización con garantías;
- ofrezcan formación en competencias digitales, incluyendo metodologías y enseñanzas accesibles, para el profesorado de los centros educativos;
- doten de tiempo suficiente al profesorado para poder preparar unidades didácticas integrando dispositivos digitales.

**Propuesta 85**

El Consejo Escolar del Estado recomienda a las Administraciones educativas que:

- doten al profesorado de los medios tecnológicos y materiales, así como de la formación necesaria para desarrollar su labor docente con garantías de calidad;
- se oferten nuevas propuestas de información y formación digital específica dentro de la jornada laboral para afrontar los nuevos retos tecnológicos, así como las relacionadas con los costes de equipos y otros gastos para un uso profesional, seguridad informática y de imagen;
- se regule y adapte la jornada laboral, respeto a la desconexión digital, además de un nuevo análisis sobre enfermedades profesionales asociadas al teletrabajo y el cuidado de aspectos psicosociales y emocionales.

## Capítulo D. Escolarización, transición y resultados del sistema educativo

### Resultados académicos: finalización, titulación y graduación

#### Propuesta 86

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- realicen el seguimiento y evaluación de la etapa formativa de Formación Profesional mediante los datos de inserción del alumnado al mundo laboral y la formación cursada.

#### Propuesta 87

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- recojan los datos del alumnado de Formación Profesional y titulado en este INFORME;
- valoren los resultados de las empresas participantes en la Formación Profesional en este INFORME.

### Seguimiento de la estrategia europea ET 2020

#### Propuesta 88

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- incidan en el apoyo al alumnado en situación de riesgo de fracaso escolar o abandono educativo temprano para desarrollar políticas estructuradas y estables;
- aspectos como la detección precoz de las dificultades, la atención educativa y el seguimiento de estudiantes en riesgo de abandono;
- implanten programas de atención a la diversidad desde edades tempranas, mediante una escolarización no discriminatoria que contribuya a mejorar los resultados del alumnado;
- doten a los centros de los recursos necesarios para atender la diversidad;
- recuperen la inversión en educación para recuperar los recursos perdidos de apoyo al alumnado.

## Capítulo E. La educación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional

### La educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla

#### Propuesta 89

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Ciudades Autónomas de Ceuta y Meilla que:

- amplíen la oferta de plazas públicas en los dos ciclos de Educación infantil, ya que la baja escolarización, su elevado número de alumnado 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.

A

---

**Propuesta 90**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional que:

- amplíe la oferta de plazas públicas y el cupo de profesores en Educación Primaria para reducir el altísimo número de alumnado por aula, en lo más alto de todos los ámbitos territoriales (superando el máximo legal permitido por la ley), 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.

D

---

**Propuesta 91**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional que:

- amplíe la oferta pública de Educación Secundaria Obligatoria para poder reducir el número de alumnado por aula, mejorar las tasas de abandono escolar temprano y el número de titulados.

E

F

---

**Propuesta 92**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional que:

- cree los consejos escolares de Ceuta y Melilla.

## La educación en el exterior

---

**Propuesta 93**

---

El Consejo Escolar del Estado recomienda al Ministerio de Educación y Formación Profesional que:

- negocie de forma urgente con los representantes del profesorado de un complemento económico para el profesorado interino en el exterior, que elimine la diferencia retributiva con el resto de interinos docentes del Ministerio de Educación y con los funcionarios de carrera con destino en el exterior.

# Índice de figuras y tablas

## Figuras

Figura I.1	Estructura general del Informe 2021 y relaciones entre los diferentes ámbitos que se abordan en los correspondientes capítulos .....	19
Figura A2.1	Evolución de la población en España entre los años 1960 y 2020 .....	38
Figura A2.2	La población residente en España en miles de habitantes por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020 .....	39
Figura A2.3	Crecimiento relativo de la población residente en España por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2010 a 2020 .....	40
Figura A2.4	Porcentaje de población dispersa en España por Comunidades Autónomas. Año 2018 .....	40
Figura A2.5	Porcentaje de población dispersa en España por Provincias y Ciudades Autónomas. Año 2018 .....	41
Figura A2.6	Porcentaje de población dispersa en España por núcleos de menos de 2.000 habitantes y en diseminado, por Provincias. Año 2018 .....	41
Figura A2.7	Porcentaje de población dispersa en Illes Balears por núcleos de menos de 2.000 habitantes y en diseminado, por Islas. Año 2018 .....	42
Figura A2.8	Porcentaje de población dispersa en Canarias por núcleos de menos de 2.000 habitantes y en diseminado, por Islas. Año 2018 .....	43
Figura A2.9	Las pirámides de población en España y en el conjunto de los países de la Unión Europea (en porcentaje sobre el total de la población). Año 2019 .....	44
Figura A2.10	Tasa de dependencia por grupos de edad (menores de 16 años y mayores de 64 años) en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020 .....	44
Figura A2.11	Tasa de dependencia por grupos de edad (menores de 15 años y mayores de 64 años) en una selección de países de la Unión Europea. Año 2019 .....	45
Figura A2.12	Proyección de la evolución de la población residente en España por tramos de edad. Años de 2020 a 2035 .....	46
Figura A2.13	Proyección de la evolución de la pirámide de la población residente en España. Años 2020 y 2035 ....	47
Figura A2.14	Porcentaje de población extranjera por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020 .....	48
Figura A2.15	Distribución de la población residente en España según la nacionalidad (española o extranjera) y país de nacimiento (España o país extranjero) por Comunidad y Ciudad Autónoma. Año 2020 .....	48
Figura A2.16	Las pirámides de población de residentes en España según la nacionalidad. Año 2020 .....	49
Figura A2.17	Evolución de la población extranjera residente en España por grupos de edad. Años 2006 a 2020 .....	49
Figura A2.18	Evolución de la población española residente en el extranjero por grupos de edad. Años 2010 a 2020 .....	50
Figura A2.19	Porcentaje de la población en edad escolarizable (menores de 25 años) respecto a la población total por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020 .....	51
Figura A2.20	Distribución porcentual de la población extranjera en España por área geográfica de nacionalidad según dos grandes grupos de edad (menor de 25 años y de 25 años o más). Año 2020 .....	52
Figura A2.21	Distribución de la población extranjera en España por nacionalidades con mayor número de residentes indicando los tramos de edad. Año 2020 .....	52

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 2020 .....	53
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 2020 .....	54
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 2020 .....	54
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 2020 .....	55
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 2020 .....	55
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 europeos. Año 2019 .....	56
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 2019 .....	57
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 2019 .....	57
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 2010-2019 .....	58
Figura A3.9	Progreso en la educación secundaria alta y superior de una selección de países. Porcentaje de ciudadanos de los grupos de edad considerados que han alcanzado en la fecha señalada, como mínimo, una cualificación de educación secundaria alta (CINE 3) .....	59
Figura A3.10	Porcentaje de población extranjera con respecto al total de la población, por grupos de edad teórica de escolarización en enseñanzas básicas, para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020 .....	60
Figura A3.11	Distribución de la población extranjera residente en España, menor de 15 años, por área geográfica de nacionalidad en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas y en el conjunto del territorio nacional. Año 2020 .....	61
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 2006 a 2020 .....	62
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 2006 a 2020 .....	62
Figura A3.14	Producto interior bruto (PIB) a precios de mercado en millones de euros por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019 .....	63
Figura A3.15	Tasa de variación interanual 2018-2019 del producto interior bruto (PIB) a precios de mercado por Comunidades y Ciudades Autónomas. ....	64
Figura A3.16	Evolución del producto interior bruto (PIB) en España. Años 2001 a 2019 .....	64
Figura A3.17	Variación 2009-2019 del producto interior bruto (PIB) a precios de mercado por Comunidades y Ciudades Autónomas .....	65
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-28 = 100). Año 2019 .....	66
Figura A3.19	Producto interior bruto per cápita en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2018 y 2019 .....	67
Figura A3.20	PISA 2018. Nivel económico, social y cultural (ESCS) de las familias del alumnado de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas .....	68

Figura A3.21	PISA 2018. Porcentaje de alumnado que espera completar la educación terciaria según el ESCS (alumnado socioeconómicamente favorecido y desfavorecido) en una selección de países y en las Comunidades y Ciudades Autónomas .....	69
Figura A3.22	PISA 2018. Nivel económico, social y cultural (ESCS) de las familias de los estudiantes de las Comunidades y Ciudades Autónomas, según la titularidad del centro .....	69
Figura A3.23	PISA 2018. Rendimiento en matemáticas según la titularidad del centro, sin descontar el ISEC, descontando el ISEC del alumno y descontando el ISEC del alumno y del centro educativo, por Comunidades y Ciudades Autónomas .....	70
Figura A3.24	Indicador AROPE (Estrategia Europa 2020). Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social y sus componentes por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019 .....	72
Figura A3.25	Indicador AROPE (Estrategia Europa 2020). Porcentaje de población en riesgo de pobreza o exclusión social por grupos de edad en una selección de países de la Unión Europea. Año 2019 .....	73
Figura A3.26	Indicador AROPE (Estrategia Europa 2020). Porcentaje de la población menor de 18 años con riesgo de pobreza o exclusión social, según el nivel de estudios de sus padres, en una selección de países de la Unión Europea. Año 2019 .....	74
Figura A3.27	Indicador AROPE (Estrategia Europa 2020). Evolución de la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social por sexo en España. Años 2008-2019 .....	74
Figura A3.28	Indicador AROPE (Estrategia Europa 2020). Evolución de los componentes del indicador en España. Años 2009-2019 .....	75
Figura A3.29	Evolución del porcentaje de la población menor de 18 años con riesgo de pobreza o de exclusión social, según el nivel de estudios de sus padres, en España y en la Unión Europea. Años 2008 a 2019 .....	76
Figura A3.30	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 2019 .....	77
Figura A3.31	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 2019 .....	77
Figura A3.32	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 2019 .....	78
Figura A3.33	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 2019 .....	79
Figura A3.34	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 2019 .....	80
Figura A3.35	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 2019 .....	80
Figura A3.36	Distribución porcentual del total de puestos vacantes por nivel de cualificación, En España y la Unión Europea hasta el año 2030 .....	81
Figura A3.37	Distribución porcentual de la población adulta joven (25 - 64 años), por niveles de formación, en España y la Unión Europea. Año 2020 .....	81
Figura A3.38	Tasa de paro de la población de 25 a 64 años de edad en España según la edad y el nivel de formación alcanzado. 2.º trimestre del año 2020 .....	82
Figura A3.39	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. 2.º trimestre del año 2020 .....	83
Figura A3.40	Tasa de variación en la ocupación de los hogares de España con menores, según tipo de hogar, entre el 4.º trimestre de 2019 y el 2.º trimestre de 2020 .....	83

Figura A3.41	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 2009 a 2019 .....	84
Figura A3.42	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 2009 a 2019 .....	85
Figura A3.43	Remuneración relativa al salario medio obtenido por los titulados con CINE 3 (CINE 3 = 100) según el nivel de estudios alcanzado por la población de 25-34 años en una selección de países ....	86
Figura A3.44	Remuneración relativa al salario medio obtenido por los titulados 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 .....	87
Figura A3.45	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 ....	88
Figura A3.46	Situación de los países de la UE-28 en relación con el Índice Europeo de Innovación. Año 2019 .....	89
Figura A3.47	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 2019 .....	90
<hr/>		
Figura B1.1	Estructura orgánica del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Curso 2019-2020 .....	98
Figura B1.2	Informes realizados por las Altas Inspecciones de las Comunidades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	100
<hr/>		
Figura B2.1	Distribución de las resoluciones favorables de expedientes de homologación de títulos o convalidaciones de estudios por área geográfica. Año 2020 .....	120
Figura B2.2	Evolución del número de solicitudes presentadas y de expedientes resueltos de homologación de títulos o convalidaciones de estudios. Años 2011-2020 .....	121
Figura B2.3	Distribución porcentual del alumnado de Enseñanzas de Régimen General según los modelos lingüísticos en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2019-2020 .....	122
Figura B2.4	Distribución porcentual del alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria, según los modelos lingüísticos, en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2019-2020 .....	123
Figura B2.5	Distribución porcentual del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, según los modelos lingüísticos, en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2019-2020 .....	123
Figura B2.6	Distribución porcentual del alumnado de Bachillerato y Formación Profesional, según los modelos lingüísticos, en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2019-2020 .....	124
<hr/>		
Figura B3.1	Distribución del conjunto de consejeros de los Consejos Escolares Autonómicos por sector al que representan. Curso 2019-2020 .....	127
Figura B3.2	Distribución de los consejeros del Consejo Escolar del Estado por sector al que representan .....	128
Figura B3.3	Estructura funcional del Consejo Escolar del Estado .....	130
Figura B3.4	Evolución de las ayudas a confederaciones y federaciones de estudiantes y de asociaciones de padres y madres de alumnos y alumnas de ámbito estatal. Años 2009 al 2019 .....	137
<hr/>		
Figura B4.1	Distribución porcentual en España del alumnado con necesidades educativas especiales por tipo de discapacidad y tipo de escolarización. Curso 2019-2020 .....	144
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 2019-2020 .....	144
Figura B4.3	Alumnado identificado como de altas capacidades en España por sexo, titularidad de centro y tipo de financiación de las enseñanzas. Curso 2019-2020 .....	145

Figura B4.4	Alumnado identificado como de altas capacidades en Educación Primaria por Comunidades y Ciudades Autónomas y sexo. Curso 2019-2020 .....	146
Figura B4.5	Alumnado identificado como de altas capacidades en Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas y sexo. Curso 2019-2020 .....	147
Figura B4.6	Evolución del alumnado identificado como de altas capacidades, por titularidad de centro en el sistema educativo español. Cursos 2015-2016 a 2019-2020 .....	148
Figura B4.7	Alumnado de segundo y tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria que cursa Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento, por Comunidades y Ciudades Autónomas y titularidad de centro. Curso 2019-2020 .....	149
Figura B4.8	Porcentaje de alumnado de segundo y tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria que cursa Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento, por Comunidades y Ciudades Autónomas y titularidad de centro. Curso 2019-2020 .....	150
Figura B4.9	Alumnado matriculado en Formación Profesional Básica por Comunidades y Ciudades Autónomas y titularidad del centro, y por edad y sexo. Curso 2019-2020 .....	151
Figura B4.10	Porcentaje de estudiantes que cursan Formación Profesional Básica sobre el total de alumnado matriculado en 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria junto con el matriculado en estos estudios, por Comunidades y Ciudades Autónomas y titularidad del centro. Curso 2019-2020 .....	152
Figura B4.11	Evolución del alumnado de Programas de Cualificación Profesional Inicial y Formación Profesional Básica en el sistema educativo español. Cursos 2008-2009 a 2019-2020 .....	153
Figura B4.12	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 2019-2020 .....	153
Figura B4.13	Evolución del número de estudiantes de centros rurales agrupados por Comunidades Autónomas. Cursos 2018-2019 y 2019-2020 .....	156
Figura B4.14	Evolución del número de becarios en enseñanzas postobligatorias no universitarias, por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional, según el nivel de enseñanza. Cursos 2015-2016 a 2019-2020 .....	194
Figura B4.15	Número de becarios en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	198
Figura B4.16	Porcentaje de alumnado becado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	199
Figura B4.17	Importe medio de las ayudas concedidas por alumno escolarizado, en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria por Administración educativa financiadora y Comunidad o Ciudad Autónoma de destino. Curso 2019-2020 .....	199
Figura B4.18	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 2019-2020 .....	201
Figura B4.19	Número de becarios en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	202
Figura B4.20	Porcentaje de alumnado becado en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	203
Figura B4.21	Importe medio de las ayudas concedidas por alumno escolarizado en enseñanzas postobligatorias no universitarias por Administración financiadora y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	203
Figura B4.22	Importe total del gasto en becas en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	204

Figura B4.23	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 2013-2014 a 2019-2020 .....	206
Figura B4.24	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 2013-2014 a 2019-2020 .....	206
Figura B4.25	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 2013-2014 a 2019-2020 .....	207
Figura B4.26	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 2019-2020 .....	207
Figura B4.27	Cursos tutorizados en línea. Evolución del número de profesores inscritos. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 .....	215
Figura B4.28	Distribución del número de estudiantes del programa That's English! por Comunidades y Ciudades Autónomas. Cursos 2018-2019 y 2019-2020 .....	224
Figura B4.29	Evolución del número de nuevos proyectos de colaboración eTwinning en España. Cursos 2011-2012 a 2019-2020 .....	232
<hr/>		
Figura B5.1	Estructura del programa Erasmus+ .....	243
Figura B5.2	Distribución de los proyectos incluidos en la Acción clave 1 (KA1), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2019 y 2020 .....	244
Figura B5.3	Presupuesto adjudicado a proyectos incluidos en la acción clave 1 (KA1), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2019 y 2020 .....	245
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 2019 y 2020 .....	246
Figura B5.5	Distribución de proyectos incluidos en la acción clave 2 (KA2), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2019 y 2020 .....	246
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 2019 y 2020 .....	247
<hr/>		
Figura C1.1	Gasto público total en educación, según la Administración pública que ejecuta el gasto, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2018 .....	263
Figura C1.2	Distribución del gasto público total en educación no universitaria, realizado por el conjunto de las Administraciones públicas, por actividad educativa. Año 2019 .....	265
Figura C1.3	Gasto público en educación no universitaria, realizado por las Administraciones educativas, según el tipo de actividad y Comunidad Autónoma. Año 2019 .....	265
Figura C1.4	Gasto público en educación no universitaria, realizado por las Administraciones educativas, según la naturaleza económica del gasto y Comunidad Autónoma. Año 2019 .....	266
Figura C1.5	Conciertos y subvenciones. Transferencias de las Administraciones educativas a centros educativos de titularidad privada (concertada y no concertada) por Comunidad Autónoma y desglosado por tipo de enseñanza. Año 2019 .....	267
Figura C1.6	Gasto realizado por las Corporaciones Locales en educación no universitaria por Comunidad y Ciudad Autónoma. Año 2019 .....	268
Figura C1.7	Evolución del gasto público total en educación por naturaleza económica. Años 2005-2019 .....	269
Figura C1.8	Evolución del gasto público en instituciones de educación no universitaria por tipo de Administración. Años 2005-2019 .....	269

Figura C1.9	Evolución del gasto público en instituciones de educación no universitaria por tipo de actividad. Años 2005-2019 .....	270
Figura C1.10	Gasto público por alumno de enseñanza no universitaria en instituciones financiadas con fondos públicos (centros públicos y centros privados concertados) por Comunidades Autónomas. Año 2018.....	271
Figura C1.11	Gasto público por alumno en relación con el número medio de alumnos por profesor en centros públicos que imparten enseñanzas no universitarias por Comunidad Autónoma. Curso 2018-2019 .....	272
Figura C1.12	Distribución porcentual del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por tamaño de municipio y Comunidad Autónoma. Curso 2018-2019 .....	272
Figura C1.13	Evolución de la partida «Otros gastos» en la enseñanza concertada obligatoria desde 1997 hasta 2020 y comparación con el IPC (1997=100) .....	278
Figura C1.14	Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total por una selección de países de la Unión Europea. Año 2017 .....	278
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 2017 .....	279
Figura C1.16	Evolución del gasto público en educación en una selección de países de la Unión Europea. Años 2013 a 2017 .....	280
Figura C1.17	Gasto público por alumno según el nivel educativo en una selección de países de la Unión Europea. Año 2017 .....	281
Figura C1.18	Gasto público por alumno en relación con el PIB per cápita según el nivel educativo en una selección de países de la Unión Europea. Año 2017 .....	281
Figura C1.19	Evolución del gasto anual por alumno en instituciones públicas en relación con el PIB per cápita, para el conjunto de los niveles educativos, en una selección de países de la Unión Europea. Años 2008 a 2017 .....	282
Figura C1.20	Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» por Comunidades Autónomas. Año 2020 .....	284
Figura C1.21	Evolución del gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2016, 2018 y 2020 .....	285
Figura C2.1	Número de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa en España. Curso 2019-2020 .....	287
Figura C2.2	Distribución de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa y titularidad de centro en España. Curso 2019-2020 .....	288
Figura C2.3	Distribución de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa y tramos de edad en España. Curso 2019-2020 .....	289
Figura C2.4	Evolución del número de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa en España. Cursos 2015-2016 a 2019-2020 .....	289
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 2009-2010 a 2019-2020 .....	290
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 2009-2010 a 2019-2020 .....	290
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 2019-2020 .....	291
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 2019-2020 .....	292

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 2019-2020 .....	293
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 2019-2020 .....	294
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 2019 .....	294
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 2019-2020 .....	295
Figura C2.13	Distribución porcentual del profesorado de Enseñanzas de Régimen General en España según la edad y según el cuerpo docente. Curso 2019-2020 .....	296
Figura C2.14	Distribución porcentual de maestros según la edad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	297
Figura C2.15	Distribución porcentual del profesorado de Educación Secundaria según la edad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	297
Figura C2.16	Distribución porcentual del profesorado de educación primaria (CINE 1) por tramos de edad en los países de la Unión Europea. Año 2019 .....	298
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 2019 .....	298
Figura C2.18	Distribución del profesorado por enseñanza que imparten y titularidad del centro. Ámbito nacional. Curso 2019-2020 .....	299
Figura C2.19	Profesorado de Régimen General en España, por tipo de enseñanza que imparte y titularidad del centro. Curso 2019-2020 .....	300
Figura C2.20	Profesorado de Régimen General según las enseñanzas que imparte, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	301
Figura C2.21	Profesorado que imparte exclusivamente Educación Infantil y/o Educación Primaria (CINE 0-1), según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	301
Figura C2.22	Profesorado que imparte exclusivamente Educación Secundaria y/o Formación Profesional (CINE 2-3), según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	302
Figura C2.23	Profesorado de Régimen General que imparte enseñanza en dos o más niveles educativos, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	302
Figura C2.24	Profesorado que imparte Educación Especial, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	303
Figura C2.25	Evolución del número de docentes que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 .....	304
Figura C2.26	Índice de variación del profesorado de Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 (Curso 2009-2010 = 100) .....	304
Figura C2.27	Profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial en España según el tipo de enseñanza y la titularidad del centro. Curso 2019-2020 .....	305
Figura C2.28	Profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial según el tipo del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	306
Figura C2.29	Profesorado de Enseñanzas Artísticas regladas según el tipo y la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	307
Figura C2.30	Profesorado de Enseñanzas Deportivas según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	307

Figura C2.31	Evolución del número de docentes que imparten Enseñanzas de Régimen Especial en España según la titularidad del centro. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 .....	308
Figura C2.32	Profesorado que imparte Educación para Personas Adultas, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	309
Figura C2.33	Evolución del número de docentes que imparten Educación para Personas Adultas en España según la titularidad del centro. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 .....	309
Figura C2.34	Presencia relativa de directoras, secretarías y jefas de estudio en centros escolares de España según el tipo de enseñanza. Curso 2019-2020 .....	312
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 2019-2020 .....	312
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 2011-2012 a 2019-2020 .....	313
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 2019-2020 .....	315
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 2019-2020 .....	316
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 2019-2020 .....	316
Figura C2.40	Evolución del personal no docente en los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por función/categoría. Ámbito nacional. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 .....	317
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 2010-2011 a 2019-2020 .....	317
<hr/>		
Figura C3.1	Distribución de los centros por enseñanza que imparten y titularidad. Nivel nacional. Curso 2019-2020 .....	318
Figura C3.2	Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	321
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 2019-2020 .....	322
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 2019-2020 .....	324
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 2019-2020 .....	324
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 2019-2020 .....	325
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 2019-2020 .....	326
Figura C3.8	Evolución del número de unidades de Educación Infantil por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 .....	326
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 2019-2020 .....	327
Figura C3.10	Unidades de Educación Primaria, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	328

Figura C3.11	Evolución del número de centros que imparten Educación Primaria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 .....	328
Figura C3.12	Unidades de Educación Especial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	330
Figura C3.13	Evolución del número de unidades de Educación Especial por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 .....	330
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 2019-2020 .....	331
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 2010-2011 a 2019-2020 .....	332
Figura C3.16	Unidades de Educación Secundaria Obligatoria según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	333
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 2019-2020 .....	334
Figura C3.18	Evolución del número de centros en España, por titularidad y financiación de las enseñanzas, que han impartido Programas de Cualificación Profesional Inicial, entre los cursos 2011-2012 a 2014-2015 y Formación Profesional Básica entre los cursos 2015-2016 a 2019-2020 .....	334
Figura C3.19	Unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	335
Figura C3.20	Centros que imparten «Otros programas formativos de Formación Profesional» según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	337
Figura C3.21	Unidades de «Otros programas formativos de Formación Profesional» según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	337
Figura C3.22	Centros que imparten Bachillerato según la modalidad, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2019-2020 .....	338
Figura C3.23	Centros que imparten Bachillerato en régimen presencial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	339
Figura C3.24	Evolución del número de centros que imparten Bachillerato presencial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 .....	339
Figura C3.25	Centros que imparten Bachillerato a distancia según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	340
Figura C3.26	Evolución del número de centros que imparten Bachillerato a distancia, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 .....	341
Figura C3.27	Unidades de Bachillerato en régimen ordinario según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	341
Figura C3.28	Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio que se imparten en los centros en España según la familia profesional, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2019-2020 .....	343
Figura C3.29	Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en modo presencial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	344
Figura C3.30	Evolución del número de centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en modo presencial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 .....	344

Figura C3.31	Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio a distancia según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	345
Figura C3.32	Evolución del número de centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio a distancia por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 .....	345
Figura C3.33	Unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en régimen ordinario según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	346
Figura C3.34	Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en modo presencial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	348
Figura C3.35	Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en modo presencial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	349
Figura C3.36	Evolución del número de centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en modo presencial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 .....	349
Figura C3.37	Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior a distancia según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	350
Figura C3.38	Evolución del número de centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior a distancia, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 .....	350
Figura C3.39	Unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en régimen ordinario según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	351
Figura C3.40	Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial en España, por enseñanza y titularidad del centro. Curso 2019-2020 .....	352
Figura C3.41	Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial según el tipo de enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	353
Figura C3.42	Número de centros que imparten Ciclos Formativos de Enseñanzas Artísticas de régimen especial según el nivel educativo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	354
Figura C3.43	Número de centros que imparten Estudios Superiores de Conservación y Restauración, Artes Plásticas, Diseño y Máster en Enseñanzas Artísticas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	354
Figura C3.44	Enseñanzas regladas de Música. Número de centros que imparten cada enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	355
Figura C3.45	Enseñanzas regladas de Danza. Número de centros que imparten cada enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	356
Figura C3.46	Número de centros que imparten enseñanzas no regladas de Música y Danza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	356
Figura C3.47	Número de centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	357
Figura C3.48	Enseñanzas Deportivas. Número de centros que imparten cada enseñanza por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	358
Figura C3.49	Número de Escuelas Oficiales de Idiomas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	358

Figura C3.50	Educación para Personas Adultas. Centros y actuaciones según titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	359
Figura C3.51	Unidades de Bachillerato y de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio y Superior en régimen de adultos, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	360
Figura C3.52	Centros extranjeros en España por Comunidades Autónomas. Número de centros y de estudiantes. Curso 2019-2020 .....	361
<hr/>		
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 2020 .....	364
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 2020 .....	364
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 2010 a 2020 .....	365
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 2020 .....	366
Figura C4.5	Porcentaje de viviendas con ordenador y conexión de banda ancha según el tipo de ordenador, de conexión y de hogar. Año 2020 .....	366
Figura C4.6	Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador según los ingresos mensuales netos del hogar, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020 .....	367
Figura C4.7	Porcentaje de viviendas con conexión de banda ancha según los ingresos mensuales netos del hogar, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020 .....	368
Figura C4.8	Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador según el tamaño de municipio, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020 .....	368
Figura C4.9	Porcentaje de viviendas con conexión de banda ancha según el tamaño de municipio, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020 .....	369
Figura C4.10	Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de ordenador según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020 .....	370
Figura C4.11	Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de internet según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020 .....	370
Figura C4.12	Porcentaje de menores de 10 a 15 años que dispone de teléfono móvil por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020 .....	371
Figura C4.13	PISA 2018. Índice de ordenadores por estudiante según las características de los centros, en una selección de países y en las Comunidades y Ciudades Autónomas .....	373
Figura C4.14	PISA 2018. Ordenadores de los centros con conexión a internet según las características de los centros, en una selección de países y en las Comunidades y Ciudades Autónomas .....	374
<hr/>		
Figura D1.1	Distribución del alumnado por enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2019-2020 .....	379
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 2019 .....	380
Figura D1.3	Enseñanzas de Régimen General. Alumnado matriculado por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2019-2020 .....	381
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 2019-2020 .....	382
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 2019-2020 .....	383

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 2019-2020 .....	384
Figura D1.7	Número medio de estudiantes por unidad en Educación Primaria (CINE 1) y en Educación Secundaria Obligatoria o Inferior (CINE 2) en las Comunidades, Ciudades Autónomas y algunos países europeos. Curso 2019-2020 .....	385
Figura D1.8	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 2019-2020 .....	386
Figura D1.9	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 2019 .....	386
Figura D1.10	Evolución del número de estudiantes matriculados en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 .....	387
Figura D1.11	Índice de variación del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 (curso 2009-2010 = 100) .....	388
Figura D1.12	Evolución del alumnado matriculado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 .....	389
Figura D1.13	Evolución de los alumnos matriculados en Bachillerato, Formación Profesional Básica, Programas de Cualificación Profesional Inicial y Formación Profesional de Grado Medio y Superior en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 .....	389
Figura D1.14	Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial según la titularidad del centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	391
Figura D1.15	Alumnado matriculado en educación para adultos de carácter formal, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	393
Figura D1.16	Distribución del alumnado extranjero por tipo de enseñanza en España. Curso 2019-2020 .....	394
Figura D1.17	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 2019-2020 .....	398
Figura D1.18	Porcentaje de alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no universitarias, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	399
Figura D1.19	Número de estudiantes extranjeros matriculados en Enseñanzas de Régimen General, según el país y nacionalidad. Curso 2019-2020 .....	401
Figura D1.20	Evolución en España del número de estudiantes extranjeros en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 .....	401
Figura D1.21	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 2010-2011 a 2019-2020 .....	402
Figura D1.22	Tasas netas de escolarización por edad y nivel de estudios en España. Curso 2019-2020 .....	403
Figura D1.23	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 2018 .....	404
Figura D1.24	PISA 2018. Periodo de asistencia al segundo ciclo de Educación Infantil y rendimiento en lectura en España, Unión Europea y la OCDE .....	405
Figura D1.25	Tasas netas de escolarización a las edades de 3, 16 y 17 años por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	405

Figura D1.26	Tasas de idoneidad en las edades de 10, 12, 14 y 15 años por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	406
Figura D1.27	Tasas de idoneidad para la edad de 15 años, por sexo en Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	407
Figura D1.28	Evolución del porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez, a la edad de 8, 12 y 15 años, en España. Cursos 1994-1995 a 2019-2020 .....	408
Figura D1.29	Porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez, por Comunidades y Ciudades Autónomas. PISA 2018 .....	409
Figura D1.30	Porcentaje de alumnado de 15 años que ha repetido al menos una vez. PISA 2012, PISA 2015 y PISA 2018 .....	409
Figura D1.31	Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Educación Primaria, según el curso, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	410
Figura D1.32	Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Educación Secundaria Obligatoria, según el curso, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	411
Figura D1.33	Evolución del porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en <i>Quatrième</i> (Francia) y en 2.º de ESO (España). Cursos 2006-2007 al 2018-2019 .....	412
Figura D1.34	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 2018-2019 .....	412
Figura D1.35	Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Bachillerato, según el curso, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	413
Figura D1.36	Porcentaje de alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil que cursa lengua extranjera según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	415
Figura D1.37	Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Educación Primaria según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	415
Figura D1.38	Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	416
Figura D1.39	Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Bachillerato, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	417
Figura D1.40	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 2019-2020 .....	418
Figura D1.41	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 2019-2020 .....	418
Figura D1.42	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 2019-2020 .....	419
Figura D1.43	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 2019 .....	419
Figura D1.44	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 2019 .....	420
Figura D1.45	Alumnado de todas las modalidades matriculado en enseñanzas presenciales de idiomas por sexo y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	422

Figura D1.46	Porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Educación Primaria, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	423
Figura D1.47	Porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Educación Secundaria Obligatoria, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	423
Figura D1.48	Porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Bachillerato, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	424
Figura D1.49	Evolución del porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en España. Cursos 2000-2001 a 2019-2020 .....	424
<hr/>		
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 2018-2019 .....	426
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 2018-2019 .....	427
Figura D2.3	Mes de realización de las evaluaciones extraordinarias de cuarto curso de ESO. Curso 2018-2019 .....	428
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 2018-2019 .....	429
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 2018-2019 .....	430
Figura D2.6	Distribución del porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria con respecto a los evaluados, según el tipo de promoción, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Enseñanzas académicas. Curso 2018-2019 .....	431
Figura D2.7	Distribución del porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria con respecto a los evaluados, según el tipo de promoción, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Enseñanzas aplicadas. Curso 2018-2019 .....	431
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 2018-2019 .....	432
Figura D2.9	Tasa bruta de población que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a través de la Educación Secundaria para Personas Adultas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019 .....	433
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 2010-2011 a 2018-2019 .....	434
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 2010-2011 a 2018-2019 .....	435
Figura D2.12	Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019 .....	436
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 2018-2019 .....	437
Figura D2.14	Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, según el sexo, por familias profesionales. Curso 2018-2019 .....	437
Figura D2.15	Tasas netas de escolarización a los 16 años en educación obligatoria y postobligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019 .....	438

Figura D2.16	Distribución porcentual de la población de 16 años escolarizado en Enseñanzas de Régimen General y de Adultos según los estudios que cursa. Curso 2018-2019 .....	439
Figura D2.17	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 2019 .....	440
Figura D2.18	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 2019 .....	440
Figura D2.18	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 2019 .....	440
Figura D2.19	Mes de realización de las evaluaciones extraordinarias de segundo curso de Bachillerato. Curso 2018-2019 .....	442
Figura D2.20	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 2018-2019 .....	443
Figura D2.21	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 2018-2019 .....	444
Figura D2.22	Tasa bruta de población que obtiene el título de Bachillerato, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019 .....	444
Figura D2.23	Evolución del número de estudiantes que obtiene el título de Bachillerato en España. Cursos 2010-2011 a 2018-2019 .....	445
Figura D2.24	Evolución de la tasa bruta de población que obtiene el título de Bachillerato en España. Cursos 2010-2011 a 2018-2019 .....	445
Figura D2.25	Tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019 .....	447
Figura D2.26	Enseñanzas de Régimen General. Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Medio por familias profesionales y sexo, en España. Curso 2018-2019 .....	447
Figura D2.27	Evolución del número de estudiantes que finaliza los estudios de Ciclos Formativos de enseñanzas profesionales de Grado Medio en España. Cursos 2010-2011 a 2018-2019 .....	449
Figura D2.28	Evolución de la tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico en España, según el sexo. Cursos 2010-2011 a 2018-2019 .....	450
Figura D2.29	Tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico Superior, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019 .....	452
Figura D2.30	Enseñanzas de Régimen General. Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Superior por familias profesionales y sexo, en España. Curso 2018-2019 .....	452
Figura D2.31	Evolución del número de estudiantes que finaliza los estudios de Ciclos Formativos de enseñanzas profesionales de Grado Medio en España. Cursos 2010-2011 a 2018-2019 .....	454
Figura D2.32	Evolución de la tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico Superior en España, según el sexo. Cursos 2010-2011 a 2018-2019 .....	455
Figura D2.33	Alumnado que finaliza las Enseñanzas Elementales y Profesionales por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019 .....	456
Figura D2.34	Distribución porcentual del alumnado que finaliza las Enseñanzas Artísticas Superiores en España, según la enseñanza. Curso 2018-2019 .....	457
Figura D2.35	Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2020. Distribución porcentual de estudiantes aprobados según la naturaleza del centro de procedencia, en España .....	462

Figura D2.36	Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2020. Porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según el sexo, por Comunidades Autónomas .....	463
Figura D2.37	Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2020. Estudiantes aprobados, según la naturaleza del centro de procedencia, por Comunidades Autónomas .....	464
Figura D2.38	Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2020. Porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según la naturaleza del centro de procedencia, por Comunidades Autónomas .....	464
Figura D2.39	Pruebas genéricas de acceso a la Universidad. Evolución del número de estudiantes aprobados, según el sexo, en España. Años 2012 a 2020 .....	465
Figura D2.40	Pruebas genéricas de acceso a la Universidad. Evolución del porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según el sexo, en España. Años 2012 a 2020 .....	465
<hr/>		
Figura D3.1	TIMSS 2019. Puntuaciones medias estimadas en matemáticas con intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional de una selección de países y de las regiones españolas participantes .....	477
Figura D3.2	TIMSS 2019. Puntuaciones medias estimadas en ciencias con intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional de una selección de países y de las regiones españolas participantes .....	478
Figura D3.3	TIMSS 2019. Evolución del porcentaje de estudiantes en los niveles bajos y altos de España y la media de la OCDE. Ediciones 2011, 2015 y 2019 .....	479
Figura D3.4	TIMSS 2019. Porcentaje de estudiantes en niveles de rendimiento bajos, intermedio y altos en matemáticas en una selección de países y de las regiones españolas participantes .....	480
Figura D3.5	TIMSS 2019. Porcentaje de estudiantes en niveles de rendimiento bajos, intermedio y altos en ciencias en una selección de países y de las regiones españolas participantes .....	481
Figura D3.6	TIMSS 2019. Evolución del porcentaje de estudiantes en los niveles bajos y altos de España y la media de la OCDE. Ediciones 2011, 2015 y 2019 .....	482
Figura D3.7	TIMSS 2019. Puntuaciones medias estimadas en ciencias con intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional de una selección de países y de las regiones españolas participantes .....	483
Figura D3.8	TIMSS 2019. Valor medio del Índice Social, Económico y Cultural (ISEC) de una selección de países y de las regiones españolas participantes .....	484
Figura D3.9	TIMSS 2019. Rendimientos medios en matemáticas, medidos y descontando el ISEC del alumnado y del centro educativo, de una selección de países y de las regiones españolas participantes .....	484
Figura D3.10	TIMSS 2019. Rendimientos medios en ciencias, medidos y descontando el ISEC del alumnado y del centro educativo, de una selección de países y de las regiones españolas participantes .....	485
Figura D3.11	TIMSS 2019. Rendimientos medios en matemáticas según el sexo de una selección de países y de las regiones españolas participantes .....	486
Figura D3.12	TIMSS 2019. Rendimientos medios en ciencias según el sexo de una selección de países y de las regiones españolas participantes .....	486
Figura D3.13	TIMSS 2019. Evolución de las diferencias en el rendimiento en matemáticas según el sexo en España y la media de la OCDE. Ediciones 2011, 2015 y 2019 .....	489
Figura D3.14	TIMSS 2019. Evolución de las diferencias en el rendimiento en ciencias según el sexo en España y la media de la OCDE. Ediciones 2011, 2015 y 2019 .....	489
Figura D3.15	TIMSS 2019. Rendimiento medio en matemáticas del alumnado nativo e inmigrante de una selección de una selección de países y de las regiones españolas participantes .....	490
Figura D3.16	TIMSS 2019. Rendimiento medio en ciencias del alumnado nativo e inmigrante de una selección de países y de las regiones españolas participantes .....	491

Figura D3.17	TIMSS 2019. Diferencia entre el rendimiento medio en matemáticas del alumnado inmigrante y nativo, medida y calculada descontando el efecto del ISEC, de una selección de países y de las regiones españolas participantes .....	491
Figura D3.18	TIMSS 2019. Diferencia entre el rendimiento medio en ciencias del alumnado inmigrante y nativo, medida y calculada descontando el efecto del ISEC, de una selección de países y de las regiones españolas participantes .....	492
Figura D3.19	TIMSS 2019. Rendimiento medio en matemáticas en función de la población de la localidad en la que se ubica el centro, de una selección de países y de las regiones españolas participantes .....	493
Figura D3.20	TIMSS 2019. Rendimiento medio en ciencias en función de la población de la localidad en la que se ubica el centro, de una selección de países y de las regiones españolas participantes .....	493
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 ET 2020 .....	495
Figura D4.2	Tasa neta de escolarización entre los 4 años y la edad de comienzo de la educación obligatoria de niños y niñas y tasa neta a los 4 años en una selección de países de la Unión Europea. Año 2019 .....	499
Figura D4.3	Evolución de las tasas de escolarización entre los 4 años y el comienzo de la educación obligatoria en España y en la Unión Europea. Años 2003 a 2019 .....	499
Figura D4.4	PISA. Evolución del porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias en España por sexo. De PISA 2000 a PISA 2018 .....	500
Figura D4.5	Abandono temprano de la educación y la formación, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2020 .....	502
Figura D4.6	Abandono temprano de la educación y la formación en España por nivel de estudios de la madre. Año 2020 .....	503
Figura D4.7	Abandono temprano de la educación y la formación por edad, año a año, según titulación y situación laboral en España. Año 2020 .....	503
Figura D4.8	Abandono temprano de la educación y la formación por sexo y nacionalidad según titulación y situación laboral en España. Año 2020 .....	504
Figura D4.9	Abandono temprano de la educación y la formación, según el sexo, una selección de países de la Unión Europea. Año 2020 .....	505
Figura D4.10	Abandono temprano de la educación y la formación, según la situación laboral, una selección de países de la Unión Europea. Año 2020 .....	506
Figura D4.11	Evolución del abandono temprano de la educación y la formación en España, según titulación y situación laboral. Años 2003 a 2020 .....	506
Figura D4.12	Evolución de la tasa de abandono temprano de la educación y la formación por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2003, 2013 y 2020 .....	507
Figura D4.13	Evolución del abandono temprano de la educación y la formación en España y en la Unión Europea, según el sexo. Años 2003 a 2020 .....	508
Figura D4.14	Porcentaje de población de 30-34 años con nivel de educación superior (CINE 5-8), por Comunidades y Ciudades Autónomas y sexo. Año 2020 .....	509
Figura D4.15	Porcentaje de población de 30-34 años con nivel de educación superior (CINE 5-8), en una selección de países de la Unión Europea por sexo. Año 2020 .....	510
Figura D4.16	Distribución porcentual de los graduados en educación superior (CINE 5-8) por campo específico de estudio en España y en la Unión Europea. Año 2019 .....	510
Figura D4.17	Distribución porcentual de graduados de educación superior (CINE 5-8), por campo específico de estudio y por sexo en España y en la Unión Europea. Año 2019 .....	511
Figura D4.18	Participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en las Comunidades y Ciudades Autónomas por sexo. Año 2020 .....	512

Figura D4.19	Participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en una selección de países de la Unión Europea, por sexo. Año 2020 .....	513
Figura D4.20	Participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en una selección de países de la Unión Europea, según su nivel educativo. Año 2020 .....	513
Figura D4.21	Participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en una selección de países de la Unión Europea, según su situación laboral. Año 2020 .....	514
Figura D4.22	Tasa de empleo de los graduados (CINE 3-8) de 20 a 34 años que han finalizado su educación y formación entre 1 y 3 años anteriores al año de referencia en una selección de países de la Unión Europea, según el sexo. Año 2020 .....	515
Figura D4.23	Tasa de empleo de los graduados (CINE 3-8) de 20 a 34 años que han finalizado su educación y formación entre 1 y 3 años anteriores al año de referencia, en una selección de países de la Unión Europea, por nivel de formación alcanzado. Año 2020 .....	516
Figura D4.24	Porcentaje de estudiantes de educación secundaria superior (CINE 3) matriculados en programas con orientación profesional en una selección de países de la Unión Europea, según el sexo. Año 2019 .....	517
Figura D4.25	Porcentaje de estudiantes de educación secundaria superior (CINE 3) matriculados en programas con orientación profesional en España, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2018 y 2019 .....	517
Figura D4.26	Tasa de empleo de los jóvenes de 20 a 34 años titulados en la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria (CINE 3-4), según la orientación del programa (general o profesional) que han finalizado su educación y formación entre 1 y 3 años anteriores al año de referencia en una selección de países de la Unión Europea. Año 2020 .....	518
Figura D4.27	Evolución de la tasa de empleo de los graduados (CINE 3-8) de 20 a 34 años que han finalizado su educación y formación en los tres años anteriores al año de referencia, según el nivel de formación alcanzado, en España y en la Unión Europea. Años 2003 a 2020 .....	519
<hr/>		
Figura E3.1	PISA 2018. Periodo de asistencia al segundo ciclo de Educación Infantil y rendimiento en lectura en Ceuta, Melilla y España. ....	543
Figura E3.2	Tasas netas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	544
Figura E3.3	Tasas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad, en Ceuta, Melilla y España. Curso 2019-2020 .....	544
Figura E3.4	Número medio de estudiantes por unidad en los centros que imparten Educación Infantil, según el ciclo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	545
Figura E3.5	Distribución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por nivel educativo en Ceuta y Melilla. Curso 2019-2020 .....	548
<hr/>		
Figura E4.1	Centros docentes en el exterior de titularidad del Estado español. Número de centros, profesores y alumnos. Curso 2019-2020 .....	562
Figura E4.2	Secciones españolas en centros docentes de titularidad de otros estados. Curso 2019-2020 .....	564
Figura E4.3	Número de Escuelas Europeas, de profesores y de alumnos. Curso 2019-2020 .....	566
Figura E4.4	Auxiliares de conversación extranjeros en España, por idiomas y por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	572
Figura E4.5	Evolución del alumnado en programas de Educación en el exterior. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 .....	575
Figura E4.6	Evolución del número de docentes y de asesores técnicos docentes en programas de Educación en el exterior. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 .....	575

Figura E4.7	Instituto Cervantes. Número de docentes por continentes. Curso 2018-2019 .....	576
Figura E4.8	Instituto Cervantes. Participación en la Prueba de Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España (CCSE) por continentes. Año 2019 .....	578

## Tablas

Tabla B1.1	Informes realizados por la Alta Inspección en el Ministerio de Educación y Formación Profesional según la vía u organismo solicitante. Curso 2019-2020 .....	100
Tabla B1.2	Número de solicitudes de homologación tramitadas por las Altas Inspecciones en las Comunidades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	101
Tabla B1.3	Distribución del crédito aportado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional para la financiación del programa de orientación y refuerzo para el avance y apoyo en la educación por Comunidades Autónomas. Año 2020 .....	107
Tabla B1.4	Distribución de las ayudas del programa para la financiación de libros de texto y materiales didácticos por Comunidades Autónomas. Año 2020 .....	109
Tabla B3.1	Composición del Consejo Escolar del Estado .....	129
Tabla B3.2	Dictámenes emitidos por el Consejo Escolar del Estado. Curso 2019-2020 .....	131
Tabla B3.3	Ayudas a confederaciones y federaciones de estudiantes de ámbito estatal. Año 2019 .....	136
Tabla B3.4	Ayudas a confederaciones y federaciones de asociaciones de padres y madres de alumnos y alumnas. Año 2019 .....	136
Tabla B4.1	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 2019-2020 .....	142
Tabla B4.2	Alumnado con necesidades educativas especiales de todos los centros de España por nivel de enseñanza y discapacidad. Curso 2019-2020 .....	143
Tabla B4.3	Datos de los centros rurales agrupados por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	154
Tabla B4.4	Observatorios de la Convivencia Escolar de las Comunidades Autónomas u órganos similares .....	183
Tabla B4.5	Clases y cuantías de las becas y ayudas al estudio de carácter general para estudios postobligatorios y superiores no universitarios. Curso 2019-2020 .....	193
Tabla B4.6	Número de becarios e importe de las becas y ayudas de carácter general concedidas en Formación Profesional Básica y en enseñanzas postobligatorias no universitarias, por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional, según el nivel de enseñanza. Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019 .....	193
Tabla B4.7	Componentes y cuantías máximas de las ayudas y subsidios para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2019-2020 .....	195
Tabla B4.8	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 2019-2020 .....	200
Tabla B4.9	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 2019-2020 .....	205

Tabla B4.10	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 2019-2020 .....	208
Tabla B4.11	Evolución del alumnado matriculado en Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio, Formación Profesional de Grado Superior y Formación Profesional Básica. Cursos 2013-2014 a 2019-2020 .....	209
Tabla B4.12	Cursos tutorizados en línea impartidos. Curso 2019-2020 .....	212
Tabla B4.13	Número de profesores inscritos en cursos masivos abiertos en red (MOOC). Curso 2019-2020 .....	215
Tabla B4.14	Número de profesores inscritos en nano experiencias de aprendizaje abierto en colaboración (NOOC). Curso 2019-2020 .....	216
Tabla B4.15	Distribución, por países, de las estancias profesionales para docentes. Curso 2019-2020 .....	219
Tabla B4.16	Planes de formación de las Consejerías de Educación en el exterior. Actividades realizadas y gasto. Curso 2019-2020 .....	220
Tabla B4.17	Distribución del número de estudiantes matriculados en las enseñanzas regladas a distancia a través del CIDEAD, por etapas y niveles educativos. Curso 2019-2020 .....	222
Tabla B4.18	Número de aulas y número de matrículas de la iniciativa Aula Mentor. Curso 2019-2020 .....	225
Tabla B4.19	Número de centros escolares y de estudiantes, beneficiarios del programa Escuelas Conectadas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	228
Tabla B4.20	Número de visitas, Recursos Educativos Abiertos, usuarios registrados y comunidades creadas de Procomún. Curso 2019-2020 y desde el inicio del servicio (año 2015) .....	229
Tabla B4.21	Número de visitas y de usuarios de los sitios web integrados en el portal INTEF.es. Curso 2019-2020 .....	230
Tabla B4.22	Número de seguidores de las redes sociales del portal INTEF.es. Curso 2019-2020 .....	231
Tabla B4.23	Número de centros que utilizaron Aplicación AbiesWeb. Curso 2019-2020 .....	236
Tabla B4.24	Número de centros, de profesores y de estudiantes, dependientes del Ministerio de Educación y Formación Profesional, gestionados con la aplicación Alborán. Curso 2019-2020 .....	239
<hr/>		
Tabla B5.1	Número de estudiantes que se espera conseguir en distintos apartados con la ejecución del programa Erasmus+ (2014-2020) .....	244
<hr/>		
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 2019 .....	257
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 2020 .....	258
Tabla C1.3	Presupuestos Generales del Estado. Variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por capítulo. Ejercicios 2019 y 2020 .....	259
Tabla C1.4	Presupuestos Generales del Estado. Variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por capítulo. Ejercicios 2019 y 2020 .....	260
Tabla C1.5	Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas. Ejercicios 2019 y 2020 .....	262
Tabla C1.6	Gasto público total en educación, realizado por el total de las Administraciones públicas, por tipo de actividad educativa. Años 2018 y 2019 .....	264
Tabla C1.7	Gasto realizado por las Corporaciones Locales en educación no universitaria por tipo de actividad educativa. Años 2018 y 2019 .....	267
Tabla C1.8	Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados. Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Año 2020 .....	275

Tabla C1.9	Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados. Ciclos formativos de Formación Profesional. Año 2020 .....	276
Tabla C1.10	Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados. Educación Especial. Año 2020 .....	277
Tabla C1.11	Gasto medio de consumo anual por hogar y su distribución por grupos de gasto en España. Año 2020 .....	284
Tabla C1.12	Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» según el nivel de formación del sustentador principal en España. Año 2020 .....	285
Tabla C1.13	Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» según la edad y el sexo del sustentador principal en España. Año 2020 .....	286
<hr/>		
Tabla C2.1	Personal no docente en las Enseñanzas de Régimen General por función/categoría, sexo y titularidad de los centros. Ámbito nacional. Curso 2019-2020 .....	314
<hr/>		
Tabla C3.1	Enseñanzas de Régimen General. Clasificación de los centros según el tipo de enseñanza que imparten. Ámbito nacional. Curso 2019-2020 y variación con respecto al curso 2010-2011 .....	319
Tabla C3.2	Enseñanzas de Régimen Especial y Educación para Personas Adultas. Clasificación de los centros según el tipo de enseñanza que imparten. Ámbito nacional. Curso 2019-2020 y variación con respecto al curso 2010-2011 .....	320
Tabla C3.3	Enseñanzas de Régimen General. Unidades por enseñanza según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Ámbito nacional. Curso 2019-2020 y variación con respecto al curso 2010-2011 .....	322
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 2010-2011 a 2019-2020 (curso 2010-2011=100) .....	329
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 2010-2011 a 2019-2020 (curso 2010-2011=100) .....	333
Tabla C3.6	Índice de variación del número de unidades de Programas de Cualificación Profesional Inicial, entre los cursos 2011-2012 a 2014-2015 y Formación Profesional Básica entre los cursos 2015-2016 a 2019-2020, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2011-2012 a 2019-2020 (curso 2011-2012=100) .....	336
Tabla C3.7	Índice de variación del número de unidades de Bachillerato en régimen ordinario por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 (curso 2010-2011=100) .....	342
Tabla C3.8	Índice de variación del número de unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en régimen ordinario por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 (curso 2010-2011=100) .....	347
Tabla C3.9	Índice de variación del número de unidades de Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional en régimen ordinario por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2019-2020 (curso 2010-2011=100) .....	352
<hr/>		
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 2020 .....	371
<hr/>		
Tabla D1.1	Alumnado matriculado en España en Enseñanzas de Régimen General, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, y variación con respecto al curso anterior. Curso 2019-2020 .....	381
Tabla D1.2	Enseñanzas de Régimen Especial. Alumnado matriculado por enseñanza, según titularidad del centro y variación absoluta con respecto al curso anterior, en España. Curso 2019-2020 .....	390

Tabla D1.3	Educación para adultos de carácter formal. Alumnado matriculado en España por tipo de enseñanza, según titularidad del centro. Curso 2019-2020 .....	392
Tabla D1.4	Alumnado matriculado Enseñanzas para Adultos de carácter no formal en España. Curso 2019-2020 .....	393
Tabla D1.5	Alumnado extranjero matriculado en España por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, y variación con respecto al curso anterior. Curso 2019-2020 .....	395
Tabla D1.6	Porcentaje de alumnado extranjero con respecto al matriculado en España por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, y variación con respecto al curso anterior. Curso 2019-2020 .....	396
Tabla D1.7	Distribución porcentual del alumnado extranjero matriculado según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2019-2020 .....	397
Tabla D1.8	Alumnado extranjero matriculado en España, según el continente del país de nacionalidad del estudiante. Curso 2019-2020 .....	398
Tabla D1.9	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 2019-2020 .....	399
Tabla D1.10	Porcentaje de alumnado repetidor por curso de Educación Primaria en España. Curso 2019-2020 ....	410
Tabla D1.11	Evolución del porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez al final de Educación Primaria en España. Cursos 2000-2001 a 2019-2020 .....	411
Tabla D1.12	Porcentaje de alumnado repetidor por curso de Educación Secundaria Obligatoria en España. Curso 2019-2020 .....	412
Tabla D1.13	Porcentaje de alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato que cursa lenguas extranjeras. Cursos 2019-2020 y 2007-2008 .....	414
Tabla D1.14	Alumnado matriculado en enseñanzas de Escuelas Oficiales de Idiomas en régimen presencial por lengua y nivel de enseñanza. Curso 2019-2020 .....	421
<hr/>		
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 2018-2019 .....	425
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 2018-2019 .....	427
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 2018-2019 .....	428
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 2018-2019 .....	429
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 2018-2019 .....	430
Tabla D2.6	Alumnado de Educación Secundaria para Personas Adultas que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, por enseñanza y sexo. Curso 2018-2019 .....	433
Tabla D2.7	Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica por sexo, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Curso 2018-2019 .....	436
Tabla D2.8	Alumnado que obtiene el título de Bachillerato en España, según la modalidad y el régimen de asistencia. Curso 2018-2019 .....	441
Tabla D2.9	Alumnado que obtiene el título de Bachillerato en España, según la modalidad y el sexo. Curso 2018-2019 .....	441

Tabla D2.10	Estudiantes que obtiene el título de Bachillerato en régimen presencial en España, según la modalidad, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2018-2019 .....	442
Tabla D2.11	Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Medio en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2018-2019 .....	446
Tabla D2.12	Enseñanzas de Régimen Especial. Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico según la especialidad y el sexo, en España. Curso 2018-2019 .....	448
Tabla D2.13	Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Superior en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2018-2019 .....	451
Tabla D2.14	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 2018-2019 .....	453
Tabla D2.15	Estudiantes que finalizan las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música y Danza, según el tipo de enseñanza y el sexo. Curso 2018-2019 .....	456
Tabla D2.16	Alumnado que finaliza las Enseñanzas Artísticas Superiores en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2018-2019 .....	457
Tabla D2.17	Alumnado que finaliza los estudios de Máster en Enseñanzas Artísticas por titularidad de centro y sexo. Curso 2018-2019 .....	458
Tabla D2.18	Alumnado que finaliza los estudios de Nivel Avanzado en las Escuelas Oficiales de Idiomas según el idioma y el sexo. Curso 2018-2019 .....	458
Tabla D2.19	Pruebas de Acceso a la Universidad 2020. Estudiantes aprobados y porcentaje de aprobados con respecto a los presentados por procedimiento de acceso, convocatoria y sexo en las Universidades de España .....	460
Tabla D2.20	Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2020. Estudiantes aprobados, según el tipo de matrícula, la convocatoria y el sexo, en España .....	461
Tabla D2.21	Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2020 . Estudiantes presentados y porcentaje de estudiantes aprobados, según el tipo de matrícula, la convocatoria y la naturaleza del centro de procedencia, en España .....	462
<hr/>		
Tabla D3.1	Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Años 2019 y 2020 .....	468
Tabla D3.2	TIMSS 2019. Distribución de porcentajes en la evaluación de matemáticas y ciencias por dominios de contenido y cognitivos .....	475
Tabla D3.3	TIMSS 2019. Escala de los niveles de rendimiento de matemáticas y ciencias en TIMSS .....	476
Tabla D3.4	TIMSS 2019. Puntuación media obtenida en cada uno de los dominios de contenido y cognitivos de matemáticas de España y la OCDE. ....	477
Tabla D3.5	TIMSS 2019. Puntuación media obtenida en cada uno de los dominios de contenido y cognitivos de ciencias de España y la OCDE. ....	479
Tabla D3.6	TIMSS 2019. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento de matemáticas según el sexo de una selección de países y de las regiones españolas participantes .....	487
Tabla D3.7	TIMSS 2019. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento de ciencias según el sexo de una selección de países y de las regiones españolas participantes .....	488
<hr/>		
Tabla D4.1	Resumen de los indicadores clave de la estrategia europea Educación y Formación 2020 (ET 2020) en España y en la Unión Europea .....	496
Tabla D4.2	Relación entre los objetivos de la estrategia europea Educación y Formación 2020 (ET 2020) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la UNESCO .....	497

Tabla E3.1	Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Ceuta. Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019 .....	531
Tabla E3.2	Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Melilla. Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019 .....	532
Tabla E3.3	Número medio de alumnos y alumnas por unidad o grupo educativo en Enseñanzas de Régimen General por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Ceuta y Melilla. Curso 2019-2020 .....	533
Tabla E3.4	Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial por enseñanza y sexo en Ceuta. Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019 .....	533
Tabla E3.5	Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial por enseñanza y sexo en Melilla. Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019 .....	534
Tabla E3.6	Alumnado matriculado en enseñanzas para adultos de carácter formal por enseñanza y sexo en Ceuta. Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019 .....	534
Tabla E3.7	Alumnado matriculado en enseñanzas para adultos de carácter formal por enseñanza y sexo en Melilla. Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019 .....	535
Tabla E3.8	Alumnado matriculado en enseñanzas para adultos de carácter no formal por enseñanza y sexo en Ceuta. Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019 .....	535
Tabla E3.9	Alumnado matriculado en enseñanzas para adultos de carácter no formal por enseñanza y sexo en Melilla. Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019 .....	535
Tabla E3.10	Alumnado extranjero matriculado en las distintas enseñanzas por titularidad/financiación del centro en Ceuta y Melilla. Curso 2019-2020 .....	536
Tabla E3.11	Porcentaje de alumnado extranjero respecto al matriculado en las enseñanzas obligatorias por titularidad/financiación del centro en Ceuta y Melilla. Curso 2019-2020 .....	536
Tabla E3.12	Profesorado según la enseñanza que imparte, por titularidad del centro y sexo en Ceuta. Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019 .....	537
Tabla E3.13	Profesorado según la enseñanza que imparte, por titularidad del centro y sexo en Melilla. Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019 .....	538
Tabla E3.14	Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Ceuta. Curso 2019-2020 .....	538
Tabla E3.15	Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Melilla. Curso 2019-2020 .....	539
Tabla E3.16	Número de unidades en las que se imparten Enseñanzas de Régimen General por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Ceuta. Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019 .....	539
Tabla E3.17	Número de unidades en las que se imparten Enseñanzas de Régimen General por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Melilla. Curso 2019-2020 y variación respecto al curso 2018-2019 .....	540
Tabla E3.18	Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas por titularidad del centro y enseñanza en Ceuta. Curso 2019-2020 .....	541
Tabla E3.19	Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas por titularidad del centro y enseñanza en Melilla. Curso 2019-2020 .....	541
Tabla E3.20	Número y tipo de Ciclos Formativos impartidos en los centros de Ceuta y Melilla. Curso 2019-2020 .....	546
Tabla E3.21	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 2019-2020 .....	548

Tabla E3.22	Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por tipología y nivel educativo en Ceuta y Melilla. Curso 2019-2020 .....	549
Tabla E3.23	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 2019-2020 .....	553
Tabla E3.24	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 2019-2020 .....	554
Tabla E3.25	Unidades concertadas y profesores de apoyo en centros privados, por nivel educativo, en Ceuta y en Melilla. Curso 2019-2020 .....	558
Tabla E3.26	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 2020 .....	559
<hr/>		
Tabla E4.1	Agrupaciones y aulas de Lengua y Cultura Españolas. Número de agrupaciones, aulas, alumnos y profesores. Curso 2019-2020 .....	567
Tabla E4.2	Centros de convenio en el exterior. Curso 2019-2020 .....	568
Tabla E4.3	Secciones bilingües de Europa y China. Número de centros, profesores y alumnos. Curso 2019-2020 .....	569
Tabla E4.4	Distribución de los centros privados españoles en el extranjero por país y localidad. Curso 2019-2020 .....	570
Tabla E4.5	Auxiliares de conversación por país de destino y de procedencia. Curso 2019-2020 .....	571
Tabla E4.6	Profesores visitantes por país de destino y etapa educativa. Curso 2019-2020 .....	573
Tabla E4.7	Datos básicos sobre la provisión de plazas vacantes de personal docente en el exterior. Convocatoria del curso 2019-2020 .....	574
Tabla E4.8	Instituto Cervantes. Número de centros, antenas, aulas y extensiones por continentes. Curso 2018-2019 .....	576
Tabla E4.9	Instituto Cervantes. Número de matrículas en cursos de español por continente y nivel. Curso 2018-2019 .....	577
Tabla E4.10	Instituto Cervantes. Número de candidatos y aprobados para la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), por continente y nivel. Año 2019 .....	577



El Pleno del Consejo Escolar del Estado, como órgano de participación de la comunidad educativa en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento al Gobierno, presenta el informe 2021 sobre el estado y situación del sistema educativo en el curso escolar 2019 2020.

Una vez más, el documento contiene aspectos relevantes del conjunto de Administraciones educativas, los profesionales de la educación y otros agentes públicos y privados que desarrollan funciones de regulación, financiación y prestación de servicios para garantizar el derecho a la educación en España, así como las medidas y acciones que se implementan en este sentido. Este INFORME 2021 está impregnado de los objetivos del Plan estratégico del Consejo Escolar del Estado, que han hecho de la participación y la implicación de las consejeras y consejeros su norte. El capítulo F, Propuestas de mejora, se redacta siguiendo las directrices del Plan estratégico en «Propuestas de mejora» con los siete temas consensuados en la Comisión Permanente (recursos, personal, centros educativos, igualdad de oportunidades, equidad e inclusividad, Formación Profesional y Participación) y «Otras propuestas de mejora» a los diferentes capítulos.

En esta ocasión el contenido se ha enriquecido con aportaciones de la Junta de Participación Autonómica para describir las políticas llevadas a cabo por las Administraciones educativas para la detección y atención temprana, la evaluación y atención psicopedagógica y la orientación académica y vocacional